

29

TERCERA ÉPOCA
ENERO-JUNIO 2017



Pedagogía Social
REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

**Diversidad Cultural e inclusión
socioeducativa**

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(ENERO-JUNIO 2017)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Antonio V. Martín García
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas, 69. 37008 Salamanca
Tel. +34294630. Fax +34294609
E-mail: pedagogiasocialrevista@gmail.com

Maquetación: CINTERGRAF
ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo 2015: 50%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones vertidas por cada autor en su texto.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT).

BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:

BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRESIE Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom (Cengage Gale), DOAJ.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)
Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)
IN-RECS
Latindex
RESH,
DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)
MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)
CARHUS Plus+
e-revistas (CSIC)
ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad y datos estadísticos de la publicación en la web



COMITÉ EDITORIAL

Director

Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García
(Universidad de Salamanca, España)

Consejo de Redacción

Secretaría Editorial

Prof. Dra. Sara Serrate González (USAL, España)

D. Sergio Soriano Toro (Técnico)

Prof. Dra. Lourdes Pérez Sánchez (UPSA, España)

Prof. David Caballero Franco (USAL, España)

Editores asociados

Prof. Dr. José Vicente Merino Fernández
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez
(Universidad de Santiago de Compostela, España)

Prof. Dra. Susana Torio López
(Universidad de Oviedo, España)

Prof. Karla Villaseñor Palma
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

Vocales

Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado
(Universidade do Minho, Portugal)

Prof. Dra. Anna Planas i Lladó
(Universitat de Girona, España)

Prof. Dr. Ángel de Juanas Oliva
(UNED, España)

Prof. Dra. Inés Gil Jaurena
(UNED, España)

Prof. Dr. Enrique Pastor Seler
(Universidad de Murcia, España)

Prof. Dr. Héctor Lúis Díaz
(Western Michigan University)

Prof. Luciana Rodrigues Ramos Duarte
(Faculdade Ateneu, Fortaleza, Brasil)

COMITÉ ÉTICO

Prof. Dra. María Elena Ruíz Ruíz,
(Universidad de Valladolid, España)

Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,
(Universidad de Deusto, España)

Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,
(Universitat de Barcelona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Prof. Dra. Margarita Machado-Casas
(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

Prof. Dr. Winfried Böhm
(Universität Würzburg, Alemania)

Prof. Dr. Pedro Demo
(Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Juha Hämäläinen
(University of Kuopio, Finlandia)

Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

Prof. Dr. Peter Jarvis
(University of Surrey, Reino Unido)

Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen
(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

Prof. Dr. Jack Mezirow
(Columbia University, EE.UU)

Prof. Dr. José Ortega Esteban
(Universidad de Salamanca, España)

Prof. Dr. Daniel Schugurensky
(Arizona State University, EE.UU.)

Prof. Dra. Christine Sleeter
(State University Monterey Bay, EE.UU)

Prof. Dra. Georgina Szilagyí
(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

Prof. Dr. Antonio Teodoro
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)

Prof. Dr. Xavier Ucar Martínez
(Universitat Autònoma de Barcelona, España)

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 29. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2017

Editorial

Susana Torío López 9

Monográfico

Presentación / Apresentação

Rocío Cárdenas Rodríguez, Teresa Terrón Caro 21

Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas

Teresa Terrón-Caro, Rocío Cárdenas-Rodríguez, Rocío Rodríguez Casado 25

Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas

María-Jesús Martínez-Usarralde, Carmen Lloret-Catalá, Manuel Céspedes Rico 41

La tecnología como inclusión educativa de la diversidad cultural: transformando prácticas informales de educación en los estados unidos

Margarita machado-casas, iliana alanis, elsa ruiz 55

La educación como medio para la inclusión social entre culturas (los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana)

Luis Vicente Amador Muñoz, Francisco Mateos Claros, Macarena Esteban Ibáñez 67

Identidad cultural del alumnado marroquí: estado de la cuestión en los centros de educación secundaria públicos de Andalucía

Verónica Cobano-Delgado Palma, Mercedes Llorent-Vaquero 81

Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos

Inmaculada Egido Gálvez, Marta Bertran Tarrés 97

Investigaciones / Pesquisa

El mantenimiento de los cambios en un programa de prevención familiar basado en la evidencia. Un estudio longitudinal de familias

Carmen Orte Socías, Lluís Ballester Brage, Rosario Pozo Gordaliza, Margarita Vives Barceló 113

[SUMARIO]

SIPS - PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2017) 29, 7-8] TERCERA ÉPOCA

Copyright © 2015 SIPS. Licencia Creative Commons Attribution-Non Commercial (by-nc) Spain 3.0

La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos <i>Cristóbal Ruiz-Román, Ignacio Calderón-Almendros, Jesús Juárez Pérez-Cea</i>	129
El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos <i>Anna Mundet Bolós, Nuria Fuentes-Peláez, Crescencia Pastor</i>	143
Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población adolescente <i>Janire Fonseca Peso, Concepción Maiztegui-Oñate</i>	157
Atitudes dos estudantes do ensino secundário face à prática de atividade física. Un estudo na região centro do Portugal <i>Ermelinda Maria Bernardo Gonçalves Marques, Eduardo Manuel Pinto Bárbara, Joana Maria Rabaça Lucas, Luís António Videira</i>	171
La externalización del cuidado de las personas mayores a mujeres migrantes: quién decide y en qué circunstancias <i>Juana Robledo Martín, Cristina Martín-Crespo Blanco, Azucena Pedraz Marcos, Francisco Cabañas Sánchez, Alfredo Segond Becerra</i>	183
La formación de los educadores en albergues infantiles en México. Factor de riesgo para la conducta antisocial de los niños <i>Martha Esther Serrano Arias, Martha Frias Armenta</i>	197
 Informaciones / Informações	
Resumen de Tesis	213
Reseñas bibliográficas.....	217

EDITORIAL

¿CÓMO EDUCAR? ¿LO ESTAMOS HACIENDO BIEN?

CONTRIBUYENDO AL ACTUAL DEBATE DE LA LITERATURA ACERCA DEL ESTILO EDUCATIVO PARENTAL ÓPTIMO

En el momento actual, los cambios que están afectando al núcleo familiar (ritmos de vida, exigencias laborales, actitudes educativas no siempre correctas...), en muchas ocasiones, provocan el desconcierto de las familias ante las posibles maneras de dar respuesta a las situaciones cotidianas. Ser padre o madre lleva, por momentos, a vivir altos niveles de satisfacción; pero, en otros, también existen importantes niveles de tensión y sufrimiento, experiencias que generan insatisfacción y frustración. Sin duda, la tarea es complicada: no sirve la improvisación y se requieren destrezas específicas para afrontar los desafíos. Surgen nuevos retos educativos a los que los padres y las madres deben dar respuesta con el fin de conseguir un proceso de socialización eficaz, adecuado y positivo para el desarrollo óptimo del menor y del adolescente en un ambiente seguro.

La investigación relativa a los modos de educar, las prácticas educativas parentales o “los estilos educativos”, tópico de la literatura pedagógica y psicológica desde las últimas décadas del siglo pasado, ha aportado un bagaje de conocimientos y teorías específicas, pero sigue siendo objeto de investigación. Desde *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria* queremos participar en este debate y, en lo posible, estimularlo a través de nuestras páginas. De momento, reflexionemos sobre algunos aspectos...

Estilos educativos parentales: del enfoque tipológico o clasificatorio al enfoque dimensional

Gran parte de las investigaciones que examinan la relación entre los estilos educativos paternos y el comportamiento del menor y del adolescente está fundamentada en la propuesta de Diana Baumrind (1967 y 1971), cuyo trabajo representó un punto de referencia fundamental en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo de la personalidad de los hijos e hijas. La autora revisó también la influencia positiva del estilo autorizativo o democrático en variables como el género, la etnia, el estatus socioeconómico, la edad y la estructura familiar (para una historia del desarrollo del modelo autorizativo puede verse Baumrind, 2013). Los resultados de Baumrind y la reformulación posterior elaborada por Maccoby y Martín (1983) mostraban cómo el estilo parental autorizativo transmitía mejor las normas y valores sociales, y conseguía hijas e hijos más maduros, autónomos y responsables. En general, se parta del modelo tradicional tripartito de Baumrind, considerando tres estilos educativos paternos (“authoritative discipline”, “authoritarian discipline” y “permissive discipline”) o del posterior cuatripartito revisado por Maccoby y Martín (1983) –estilo autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente– los resultados en la literatura anglosajona han reforzado el prototipo de **padres y madres autorizativos** como más beneficiosos en el desarrollo de sus hijos. Así, esta

idoneidad teórica entre el estilo educativo y el ajuste psicosocial óptimo de los niños y adolescentes ha sido corroborada por distintos autores (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud, y Chen, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, y Dornbusch, 1994).

Hay, no obstante, una importante excepción a la idea de que el estilo autoritativo es siempre el óptimo para la socialización familiar de los hijos. Existe evidencia empírica que sugiere que la combinación de afecto e imposición no siempre se asocia a los mejores resultados en el bienestar psicosocial de los hijos. Diferentes estudios llevados a cabo en contextos culturales diferentes sugieren que **el estilo autoritario** es el estilo educativo adecuado: estudios norteamericanos con minorías étnicas de afro-americanos (Deater-Deckard, Bates, Dodge & Pettit, 1996), chinos (Chao, 1994, 2001) o multiétnicos (Steinberg, Dornbusch & Brown, 2002). Dichos estudios han señalado la falta de validez transcultural de las dimensiones de afecto y control, interpretando que estos conceptos tienen un significado diferente en algunas culturas orientales al que tienen en la cultura americana. La cultura oriental tradicional ha estado caracterizada por unos roles de género muy definidos, donde los padres establecen unos vínculos más estrechos con los hijos y las madres con las hijas; además de observarse diferencias importantes en la interacción educativa: padres estrictos y emocionalmente distantes y madres menos rectas y más afectuosas. El fuerte control y la obediencia -indicador de cuidado, preocupación y amor- promovida por los progenitores, con el propósito de mantener la armonía y unidad familiar, explican sus altas puntuaciones en el estilo autoritario. Ante tal situación, se opta por la inclusión de una nueva tipología: "chiaoshun o training style" (Chao, 1995), que enfatiza la auto-disciplina, la obediencia y el trabajo duro del niño desde edades tempranas. Se ha sugerido que la idoneidad autoritaria, prácticas de imposición y firmeza parental, solo tendría resultados eficaces en culturas colectivistas-verticales en las que las relaciones padres-hijos impliquen una relación jerárquica que se vincule con el afecto positivo y el respeto por la autoridad (Martínez & García, 2008).

Por otro lado, otro conjunto de estudios indican que los adolescentes de **familias indulgentes** también obtienen puntuaciones iguales o superiores en diferentes criterios que los adolescentes de familias autoritativas. De este modo, la alta aceptación/implicación de los progenitores junto con la baja severidad/imposición definidas

como el estilo parental indulgente es la clave para identificar a los hijos e hijas con mejores perfiles generales de ajuste psicosocial. Así se constata en estudios realizados en España (Calafat, García, Juan, Becoña & Fernández, 2014; Fuentes, García, Gracia & Alarcón, 2015; Garaigordobil & Aliri, 2012; García & Gracia, 2009, 2010; García, Pelegrina & Lendínez, 2002; Gracia, Lila y García, 2008; Martínez, Fuentes, García & Madrid, 2013; Musitu & García, 2004; Pérez Alonso-Geta, 2012); igualmente en investigaciones en países sudamericanos como México (Villalobos, Cruz & Sánchez, 2004) o Brasil (Martínez, García & Yubero, 2007; Martínez & García, 2008); y, asimismo, en trabajos realizados en Alemania (Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003), Portugal (Rodrigues, Veiga, Fuentes & García, 2013) o Italia (Marchetti, 1997; Di-Maggio & Zappulla, 2014). En todos ellos se señala que los hijos e hijas de progenitores indulgentes no sólo resultan igual de idóneos que los autoritativos, sino que, incluso, los mejoran en el autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional y visión del mundo negativa.

No cabe duda de que estos resultados refuerzan la importancia que tienen los componentes de la aceptación/implicación para la socialización familiar, dimensión que es compartida por los estilos autoritativo e indulgente, facilitando el modelado de la conducta de los menores, el establecimiento de un régimen de reglas claras y bien estructuradas, así como una comunicación íntima, abierta y espontánea (Alegre, Benson & Pérez-Escoda, 2013; García & Gracia, 2010; Martínez, et al., 2013; Pérez, 2012).

Tanto la variedad en los resultados obtenidos en las diversas investigaciones como las diferentes muestras y metodologías empleadas hacen difícil aunar criterios o conclusiones generalizables y revelan la absoluta necesidad de seguir profundizando en la validez del constructo.

De igual modo, si bien las primeras aproximaciones al estudio del estilo parental y los resultados obtenidos por Diana Baumrind, utilizando un **enfoque tipológico o clasificatorio** -comparación de niños o adolescentes cuyos padres se diferencian por el estilo educativo que muestran, y que se han definido en función de dimensiones como el afecto o el control- han sentado las bases para aunar e integrar el modo en que se comportan los padres y madres con sus hijos e hijas, también es cierto que estos trabajos se han visto completados y enriquecidos por las aportaciones de otros investigadores que siguieron un **enfoque dimensional** -poner en relación algunas de las variables o dimensiones más relevantes del estilo parental con variables referidas al ajuste o competencia de sus hijos e hijas- (García, Cerezo, De la

Torre, Carpio & Casanova, 2011; Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López, 2007; Rivas, 2008). Desde esta última perspectiva, se destacan dos supuestos fundamentales (Ceballos & Rodrigo, 1998): por una parte, las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales; por otra, las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecuan a la edad de los hijos y promocionan su desarrollo. Sin duda, ambos enfoques pueden considerarse complementarios.

Muchas de las cuestiones que se vienen planteando a partir de la década de los noventa, dieron lugar a un cambio de perspectiva. Mientras que en la segunda mitad del siglo XX los modelos propuestos, así como las variables sobre las que se fundamentaban, se obtenían inductivamente, en esta década se van a construir modelos deductivos que parten de teorías complejas de la motivación y el desarrollo humano dedicando especial atención al desarrollo de la motivación intrínseca frente a motivaciones extrínsecas de base más conductista que se centran en el control psicológico y comportamental.

Algunas dimensiones importantes en las relaciones parentales y el ajuste psicosocial de los hijos e hijas

El **afecto** es una de las dimensiones o variables que más atención ha recibido por parte de los investigadores de la socialización familiar. Esta etiqueta (Oliva Delgado, 2006) se utiliza para hacer referencia a aspectos como la cercanía emocional, el apoyo, la armonía o la cohesión. En el caso del afecto, existe una abundante cantidad de datos que apoyan la importancia en el ajuste social del niño y del adolescente. Los datos disponibles indican que el apoyo parental produce: una autoestima más alta y bienestar psicológico (Cerezo, Casanova, De la Torre & Carpio, 2011; Darling & Steinberg, 1993; Steinberg & Silverberg, 1986; Oliva, Parra & Sánchez-Queija, 2002), un mejor ajuste escolar o competencia académica (Im-Bolter, Zadeh & Ling, 2013; Mounts & Steinberg, 1995; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992), un menor consumo de sustancias tóxicas (Bahr & Hoffman, 2010; Becoña, Martínez, Calafat, Juan, Fernández & Secades, 2013; Calafat, et al., 2014; Parra & Oliva, 2006) y una menor presencia de problemas de conducta (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000; Pelegrina, García & Casanova, 2002). También son frecuentes los estudios que manifiestan la importancia de unas relaciones familiares positivas (cohesión emocional y la adaptabilidad) sobre los problemas emocionales: adolescentes que presentan problemas depresivos (Milevsky, Schlechter, Netter & Kreehn, 2007; Oliva, Jiménez, Parra & Sánchez-Queija, 2008) o la influencia sobre

la capacidad de afrontar y superar eventos vitales adversos y estresantes manteniendo conductas adaptativas dando como resultado unos sujetos más adaptados y resilientes (Fuentes, et al., 2015; Milevsky, et al., 2007; Oliva et al., 2008; Suldo & Huebner, 2004). Se constata, por tanto, la importancia de la implicación afectiva de los padres y madres en la socialización de los menores y adolescentes para un adecuado ajuste psicológico y emocional.

En el caso del **control**, las cosas parecen estar menos claras y no podemos afirmar que exista una relación lineal entre control y ajuste. Los investigadores no se han puesto de acuerdo sobre los aspectos que se habrían de incluir bajo la etiqueta "control" (Oliva et al., 2007; García, De la Torre, Carpio, Cerezo & Casanova, 2014), tales como el establecimiento de límites y la aplicación de sanciones por su incumplimiento, la vigilancia o supervisión directa del comportamiento de los hijos e hijas, la exigencia de responsabilidades, el conocimiento que los padres y madres tienen de las actividades que realizan los hijos, etc. La mayor parte de investigaciones no diferencian entre estas diversas dimensiones de control, por lo que resulta complicado saber cuál de ellas es la que se relaciona con el ajuste psicosocial de sus hijos e hijas. Respecto a estas cuestiones, en la actualidad, se ha iniciado una novedosa línea de actuación que, bajo los postulados de la "Teoría de la autodeterminación" ("Self-determination Theory"), trata de clarificar conceptualmente el término "control parental", considerando que hay tres necesidades psicológicas que el ser humano tiene que ver satisfechas para un óptimo desarrollo y un buen ajuste social: la necesidad de competencia, de autonomía y de conexión o relación afectiva. Se considera que el entorno social en el que interacciona el sujeto debe favorecer el desarrollo de estas tres necesidades vitales básicas y se sostiene que el entorno familiar juega un papel clave en este desarrollo. Así, se habla de contextos de interacción familiares que promueven la autonomía del sujeto y contextos de interacción familiares que ejercen el control. Desde este punto de vista, el control parental es una estrategia socializadora con consecuencias siempre negativas en el desarrollo infantil y adolescente porque frustra la necesidad de autonomía del sujeto. En oposición, los contextos familiares que promueven la autonomía potenciarían esta necesidad humana básica. Desde esta perspectiva, los padres y madres que ejercen el control estarían rechazando la perspectiva del niño o de la niña y los presionarían para que se comportasen del modo en que ellos quieren que lo haga. Por el contrario, en un ambiente familiar de apoyo a la autonomía,

los progenitores empatizan con la perspectiva infantil, los apoyan para que muestren sus propias opiniones, metas y valores, proveen un adecuado grado de elección y proporcionan razonamientos adecuados cuando la elección personal es limitada por las decisiones paternas y maternas (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

La promoción o fomento de la autonomía ha sido una dimensión ampliamente estudiada en la temática que nos ocupa (Hodges, Finnegan & Perry, 1999; Oliva, 2006). Se refiere a las prácticas parentales que van encaminadas a que niños o adolescentes desarrollen una mayor capacidad para pensar, formar opiniones propias y tomar decisiones por sí mismos; sobre todo, mediante las preguntas, los intercambios de puntos de vista y la tolerancia ante las ideas y elecciones discrepantes. Con respecto a las consecuencias que se derivan para el adolescente, los datos indican que los padres y madres que promueven la autonomía tienen hijos más individualizados y con mayor ajuste y competencia social.

Muy importantes también son las aportaciones sobre el aspecto de la comunicación parento-filial, como es **la revelación** (*self-disclosure*), que se refiere a la tendencia del adolescente a informar espontáneamente a sus padres acerca de sus actividades en la calle, sus amistades o sus relaciones de pareja; es decir, de lo que hacen cuando sus padres no están presentes (Kerr & Stattin, 2000; Oliva et al., 2007). La revelación de la información en la adolescencia (Oliva et al., 2008) puede cumplir en esta etapa un papel similar al que desempeña el control conductual en la infancia, por lo que sería un elemento clave en el estilo democrático a partir de la pubertad.

Finalmente, y asimismo, se ha de destacar otra línea de investigación: **la consistencia e inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres** (el acuerdo interparental). En muchas ocasiones, la investigación se ha centrado en el efecto del estilo educativo de la madre (Beckwith & Cohen, 1989; Kim & Mahoney, 2004; Thompson, Raynor, Cornah, Stevenson, Sonuga-Barke, 2002), quizás por el hecho de que habitualmente son éstas todavía, pese a algunas modificaciones, las que se encargan de supervisar las costumbres y actividades de la vida cotidiana. En este caso, se asume que el estilo del padre es similar o irrelevante (García Linares et al., 2014). Por otro lado, en determinados estudios, se ha considerado la puntuación promedio y las actitudes de cada progenitor se diluyen en puntuación única. Los trabajos que sí han considerado a ambos padres (García Linares, et al., 2014; Mestre, Samper & Frías, 2004; Mc-Nally, Eisenberg & Harris, 1991) han mostrado diferencias en las valoraciones que hace el

hijo o la hija sobre su relación con el padre y con la madre. La hipótesis general que se postula es que, con independencia del estilo predominante, la consistencia es apoyada y la inconsistencia resulta perjudicial para el desarrollo del menor (Winster, Madigan & Aquilino, 2005). Con respecto a las consecuencias que la escasa coherencia pueda tener sobre el ajuste adolescente Fletcher, Steinberg y Sellers (1999, ver también Oliva, Parra & Arranz, 2008; Simons & Conger, 2007), se constata que los adolescentes que tenían un solo padre democrático mostraban una mayor competencia que quienes no tenían ninguno, aunque padre y madre fueran consistentes en sus estilos. Los beneficios de disponer, al menos, de un progenitor democrático parecen superar los efectos negativos que se podrían derivar de la falta de acuerdo.

En síntesis, todo lo anterior indica que el estilo educativo es un **concepto multidimensional**, y que, más allá del afecto y del control, existen otras variables que deberían ser tenidas en cuenta. Estas breves páginas refuerzan la importancia de la socialización parental y la necesidad de emplear mayores esfuerzos por parte de los padres y madres en aspectos, en ocasiones, descuidados: la comunicación con los hijos e hijas, las relaciones cordiales, el interés por sus problemas, la explicación razonada de sus actos, el fomento de la autonomía, etc.

Implicaciones prácticas: Promoción de la educación parental

El ejercicio positivo de la parentalidad significa que la principal preocupación de los padres y madres debe ser el bienestar y el desarrollo saludable del niño y que deben educar a sus hijos e hijas de forma que puedan desarrollarse lo mejor posible en el hogar, en el colegio, con los amigos y en la comunidad. Entendemos por parentalidad positiva el buen trato recibido por diferentes personas basado en la capacidad para querer, acoger, cuidar, calmar; en síntesis, para proteger y producir buenos tratos favoreciendo el desarrollo cerebral, cognitivo, emocional e interpersonal (Consejo de Europa, 2006; Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003). Los programas de educación para padres y madres constituyen uno de esos apoyos que necesita la familia con el objeto de desarrollar competencias parentales o capacidades que permiten afrontar la tarea vital de ser padre y madre.

Los programas han ido evolucionando a lo largo del tiempo y cambiando sus objetivos, contenidos y metodología según el enfoque conceptual y las necesidades de los progenitores de cada generación. Durante las últimas décadas, hay una

multiplicidad de experiencias en contextos diversos. Así, podemos destacar programas de educación parental en el *ámbito internacional* (Dinkmeyer, McKay & Dinkmeyer, 1998; Gordon, 2006; Kumpfer et al., 1989; Popkin 2002, 2008; Sanders, 1999, 2008) que, en su mayor parte, se sitúan en un modelo técnico, pretendiendo que los padres y madres adquieran procedimientos y técnicas específicas de modificación de la conducta de los hijos e hijas. El Programa de Parentalidad Positiva “Triple P” (Sanders et al., 2003), diseñado en la Universidad de Queensland Australia e implementado en más de veinte países en el mundo, ha mostrado que genera cambios positivos en habilidades parentales, problemas conductuales y bienestar parental, variando los resultados en función de la intensidad de la intervención y según la modalidad de entrega (individual, grupal y autoadministrada) con mejores resultados en intervenciones personalizadas.

De igual modo, en el *ámbito nacional*, podemos señalar programas de desarrollo de competencias parentales basados en evidencias empíricas mediante una intervención grupal, en un contexto de prevención primaria o secundaria y que adoptan, fundamentalmente, una metodología experiencial que favorece la construcción compartida del conocimiento entre los padres y madres participantes. Estos programas pueden ser aplicados en múltiples contextos o centros donde se dispensan. Por ejemplo, familias y centros educativos (Díaz-Sibaja et al., 2009; Equipo de Preescolar Na Casa, 1998; García Bacete & Forest, 2006; Maíquez et al., 2000; Torío et al., 2013), servicios sociales (Hidalgo, et al., 2007; Rodrigo et al., 2000, 2008, 2010), en ambos contextos -centros escolares y servicios sociales- (Maganto y Bartau, 2004; Martínez, 2009; Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos & Vallejo, 2007) o, finalmente,

en los servicios sociales y centros de Proyecto Hombre u otros centros comunitarios de prevención de drogodependencias (Orte et al., 2006; Larriba et al., 2004).

La educación parental grupal posibilita espacios y encuentros de intercambio entre grupos mixtos de padres y madres, resaltando el potencial y los recursos con los que

cuentan para afrontar las diferentes situaciones cotidianas, y constituye un recurso psicoeducativo eficaz para conseguir cambios en la competencias parentales: desarrollo de habilidades emocionales, habilidades de desarrollo familiar, habilidades sociales, habilidades organizativas o de gestión; así como para adquirir conocimientos teóricos relevantes. En síntesis, parecen necesarios para que los padres y madres organicen el escenario familiar y desarrollen estilos educativos positivos de crianza.

Encontrar una forma adecuada de relacionarse y educar a sus hijos e hijas, un estilo educativo que acompañe los tiempos que corren, parece vital, lo que obliga a reformular los modelos existentes o bien ampliar la tipología, sin excluir que ambas opciones sean necesarias; así como también lo es considerar e incorporar estrategias que atiendan la complejidad de las situaciones familiares diversas que coexisten en la sociedad actual.

Todo ello, y dada su relevancia para las familias y, por ende, para la propia sociedad, ha de alentarlos a seguir trabajando y ahondando en esta compleja temática, si cabe, con más empeño y ahínco todavía.

Susana Torío López

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo
Editora Asociada de *PSRI*

Bibliografía

- Alegre, A., Benson, M.J. & Pérez-Escoda, N. (2013). Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional insecurity. *The Journal of Early Adolescence*, 60, S35.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. (2000). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144-1159.
- Bahr, S.J. & Hoffman, J.P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 539-543.
- Beckwith, L. & Cohen, S.E. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. *New Directions for Child Development*, 43, 75-87.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41 (1), part.2.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R.E. Larzelere, A. Sheffield Morris y A.W. Harrist (Eds.), *Authoritative Parenting. Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11-34). Washington, DC: American Psychological Association.
- Becoña, E., Martínez, U., Calafat, A., Juan, M., Fernández-Hermida, J.R. & Secades-Villa, R. (2013). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 19, 1-10.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E. & Fernández-Hermida, J.R. (2014). Which parenting styles is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol dependence*, 138, 185-192.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Cerezo, M.T., Casanova, P.F., De la Torre, M.J. & Carpio, M.V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 51-61.
- Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1.111-1.119.
- Chao, R.K. (1995). Beyond authoritarianism: a cultural perspective on Asian American parenting practices. Paper presentation for the *Symposium "Cultural and contextual influences on parental control"*. Conference for The American Psychological Association. New York.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese-Americans and European-Americans. *Child Development*, 72 (6), 1832-1843.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación REC (2006) 19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 114, 487-796.
- Deater-Deckard, K., Bates, J.E., Dodge, K.A. & Pettit, G.S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: links to children's externalizing behaviours. *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.
- Díaz-Sibaja, M.A., Comeche M.I. & Díaz, M.I. (2009). *Programa EDUCA. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos*. Madrid: Pirámide.
- Di-Maggio, R. & Zapulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and Typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (3), 567-580.
- Dinkemeyer, D., McKay, G.D. & Dinkemeyer, D. (1998). *STEP. Systematic Training for Effective Parenting*. EEUU: AGS [American Guidance Services]
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Liederman, P.H., Roberts, D.F. & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58 (2), 1244-1257.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Mont-Reynaud, R. & Chen, Z. (1987) Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5, 143-160.
- Equipo de Preescolar Na Casa (1996). *Programa Preescolar Na Casa*. Fundación Meniños.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L. & Williams, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E. & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 117-138.
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603.
- García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.

- García, F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 365-384.
- García Bacete, F.J. & Forest, C. (2006). *Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- García Linares, M.ª C., Cerezo, M.ª T., De la Torre, M.J., Carpio, M.ª V. & Casanova, P.F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23 (4) 654-659.
- García Linares, M.ª C., De la Torre, M.J., Carpio, M.ª V., Cerezo, M.ª T. & Casanova, P.F. (2014). Consistencia e inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 307-325.
- García Linares, M.ª C., Pelegrina, S. & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33 (1), 79-95
- Gordon, T. (2006). *Técnicas eficaces para padres (TEP)*. Barcelona: Ediciones Medidi.
- Gracia, E., Lila, M. & García, F. (2008). Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo. En J.A. González-Pienda & J.C. Núñez Pérez (2008). *Psicología y Educación: un lugar de encuentro* (pp. 1358-1.365). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-336.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. & Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hodges, E.V.E., Finnegan, R.A. & Perry, D.G. (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737-748.
- Im-Bolter, N., Zadeh, Z. & Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: The mediating role of language. *Early Child Development and Care*, 183, 1811-1826.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What's parent know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kim, J. & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement. Implications for using responsive interventions with parents, *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 24 (1), 31-38.
- Kumpfer, K.L., Demarsch, J.P. & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's skills training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children's Skills training manual and Family skills Training manual*. Salt Lake City, UT [University of Utah], Social Research Institute, Graduate School of social work].
- Lamborn, S. D., Mounts, N.S., Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62 (5), 1049-1065.
- Larriba, J., Durán, A.M. & Suelves, J.M. (2004). *Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de las drogodependencias*. Barcelona: Promocio i desenvolupament social.
- Maccoby, E.E. & Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E.M. - Hetherington y P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maganto, J.M. & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J. Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Editorial Visor.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di sérelazionifamiliari e valori [Relations between family and value concepts]*. Tesis de Master no publicada. UniversitadegliStudi diBologna, Italia.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de sanidad y Política Social e Igualdad.
- Martínez, I. & García, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43 (169), 13-29.
- Martínez, I., Fuentes, M.C., García, F. & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25, 235-242.
- Martínez, I., García, J.F. & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Mc-Nally, S., Eisenberg, N. & Harris, J. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development*, 62, 190-198.
- Mestre, M.V., Samper, P. & Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 445-457.

- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47.
- Mounts, N.S. & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31, 915-922.
- Musitu, G. & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Oliva Delgado, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223.
- Oliva, A., Hidalgo, M.V., Martín, D., Parra, A. Ríos, M. & Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Oliva, A., Jiménez, J.M., Parra, A. & Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13 (1), 53-62.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31 (1), 93-106.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A. & Sánchez Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 20 (2), 225-242.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A., Sánchez Queija, I. & López, (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.
- Orte, C., March, M.X., Ballester, L., Touza, C., Fernández, C., Oliver, J.L., Fernández, M.C. & Mestre, L. (2006). *Programa de competencia familiar (PCF). Manual de implementación del formador y de la formadora* (2ª edición revisada y corregida). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Orosio, A. & González-Cámara, M. (2016). Testing the alleged superiority of the indulgent parenting style among Spanish adolescents. *Psicothema*, 28 (4), 414-420.
- Parra, A. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 453-470.
- Pelegriña, S., García, M.C. & Casanova, P.F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 147-168.
- Pérez Alonso-Geta, P.M.^a (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24 (3), 371-376.
- Popkin, M. H. (2002). *Active Parenting Now. Leader's guide for parents of children ages 5 to 12*. Georgia: Active Parenting Publishers.
- Popkin, M.H. (2008). *Active parenting of Teens. Leader's Guide*. Atlanta: Active Parenting Publishers.
- Rivas, S. (2008). Influencia bidireccional de los estilos parentales en la infancia. *Journal of International and Developmental Psychology*, 4, 57-64.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M.C. & García, F. (2013). Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 395-416.
- Rodrigo, M.J., Capote, C., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Rodríguez, G., Guimerá, P. & Peña M. (2000). *Manual del Programa Apoyo Personal y Familiar*. Santa Cruz de Tenerife: Fundación ECCA.
- Rodrigo, J.M., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G. & Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, J.M., Martín, J.C., Máiquez, M.L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M.A. & Rodríguez, B. (2010). *Programa Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- Sanders, M.R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2 (2), 71-90.
- Sanders, M.R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a Public Health Approach to Strengthening Parenting. *Journal of Family Psychology*, 22 (3), 506-517.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C. & Turner, M.T. (2003). Theoretical, scientific and Clinical Foundations of Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1. University of Queensland. Australia: Parenting and Family Support Centre.
- Simons, L.G. & Conger, D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 211-245.
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents, *Child Development*, 60 (6), 1424-1436.

- Steinberg, L., Dornbusch, S.M. & Brown, B.B. (2002). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M.(1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65 (3), 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). The visissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Thompson, M.J., Raynor, A., Cornah, D., Stevenson, J. & Sonuga-Barke, E.J.S. (2002). Parenting behavior described by mothers in a general population sample, *Child Care Health & Development*, 28 (2), 149-155.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M.C., Fernández, M.C., Hernández, J. & Inda, M.M. (2013). "Construir lo cotidiano": un programa de educación parental. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Villalobos, J.A., Cruz, A.V. & Sánchez, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (2), 119-129.
- Winstler, A., Madigan, A.L. & Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- Wolfradt, U., Hempel, S. & Miles, J.N.V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

MONOGRÁFICO

**DIVERSIDAD CULTURAL
E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA**

PRESENTACIÓN

Diversidad Cultural e Inclusión Socioeducativa

La última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se ha caracterizado en el ámbito educativo por el dinamismo y la nueva configuración de las aulas. La globalización, la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean a la escuela nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades.

La globalización tiene como consecuencia la interdependencia, las interconexiones, las interrelaciones y la existencia de redes globales, a través de las cuales cualquier acontecimiento o hecho ocurrido en un lugar concreto (que antes tenía un impacto local) tenga actualmente repercusiones de forma más global. Esta globalización favorece el intercambio de personas procedentes de contextos culturales distintos, pero paralelamente también favorece la exclusión y la segregación social. Según la Unesco (2005, 15) *“la globalización se nos presenta como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento entre naciones y personas, pero también introduce nuevas tensiones en la convivencia social. Advertimos el surgimiento de nuevas formas de intolerancia y agresión. Por un lado experimentamos la fascinante proximidad de múltiples culturas; pero por otro vemos cómo aumentan la xenofobia, el racismo y las*

discriminaciones, basadas en diferencias de color, sexo o rasgos étnicos. La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza, y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación”.

El reto de la educación y de los sistemas educativos ante esta globalización y cambio social es mantener el equilibrio entre el derecho de los sujetos a la identidad propia y asegurar el aprendizaje básico para todas las personas. Según la UNESCO (2007) la respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individualización de un sujeto en la sociedad.

El Derecho a la Educación (Declaración Universal, art. 5) no significa sólo tener derecho a acceder al sistema educativo, el derecho a la educación se refiere al derecho a recibir una educación de calidad que logre el desarrollo óptimo de todo el alumnado, favoreciendo su participación activa en la sociedad. Desde el punto de vista de la diversidad cultural ofrecer una educación de calidad significa una educación sin discriminación de ninguna naturaleza, avanzar hacia un enfoque que valore, reconozca y favorezca la diversidad cultural en la comunidad educativa, fomentando el pleno acceso, el progreso, los logros educativos y la participación activa del alumnado, sus familias

y el profesorado, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión. Para ello es necesario adoptar medidas educativas para atender a la diversidad cultural tales como la educación intercultural para todos/as, diversificar la oferta educativa, adaptar el currículum, elaboración de textos o imágenes que no contengan estereotipos, establecer calendarios escolares flexibles, participación activa en la vida escolar de todos/as, etc.

Los sistemas educativos no pueden por sí solos asegurar el respeto a las diferencias culturales y garantizar la igualdad de oportunidades, pero sí pueden cooperar en la construcción de sociedades más justas y solidarias. De hecho, los sistemas educativos en este punto son uno de los ejes centrales para la convivencia intercultural, ya que pueden favorecer en el alumnado las competencias culturales necesarias para la formación de una ciudadanía planetaria.

Sin embargo, los sistemas educativos para responder a la diversidad cultural se enfrentan hoy en día a tres importantes retos (UNESCO, 2005):

- No caer en la homogeneización cultural. En la tensión producida en potenciar la autovaloración y la propia identidad cultural y al mismo tiempo favorecer la valoración de las diferencias culturales se corre el peligro de caer en un proceso de asimilacionismo y homogeneización cultural.
- Cómo educar a personas de distintas procedencias, diferentes etnias y distintos valores de convivencia. El peligro es que se reproduzcan estereotipos y prejuicios aceptados en la sociedad en lugar de construir nuevos modos de convivencia social basada en los principios democráticos.
- Cómo la escuela puede promover una educación inclusiva reduciendo las desigualdades de oportunidades de algunos/as alumnos/as producidos por su lugar de origen, su cultural, su nivel económico, etc. La escuela corre el peligro de reproducir la segmentación social y la exclusión de los grupos marginados.

En el presente monográfico aportamos una serie de innovaciones educativas que representan un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a las necesidades de la escuela actual en respuesta a la diversidad cultural. Este monográfico está constituido por seis aportaciones, algunas de ellas de contextos geográficos distintos, que nos acercan a la realidad de las aulas educativas y ponen de manifiesto la necesidad de seguir innovando y proponiendo metodologías docentes alternativas para la configuración de una sociedad más justa.

El primer artículo analiza la necesidad de la figura de el/la educador/a social en los centros educativos para favorecer la calidad de la educación. Los/as educadores/as sociales son agentes esenciales en la educación intercultural, en la atención a la diversidad cultural, planteando cuáles son sus funciones y competencias dentro de la escuela y lo que aportan a la orientación educativa para el fomento de la convivencia y de las relaciones interculturales. En este artículo se presentan los resultados de un estudio desarrollado en varias escuelas andaluzas a través del cual analizan, junto con los/as educadores/as sociales de los centros educativos, cuáles son sus funciones en relación a la atención a la diversidad cultural. Este artículo favorece el desarrollo de la profesión de el/la educador/a social en el sistema educativo y reflexiona sobre la importancia de la convivencia escolar para favorecer la educación para la ciudadanía y la construcción de una sociedad basada en el respeto y en la partición social de todos y todas.

La segunda aportación gira en torno a la inclusión del alumnado inmigrante en la escuela pública el cual continúa siendo hoy en día uno de los retos del sistema educativo. Este artículo define cuáles son las medidas que las escuelas deben establecer para definirse integradoras en relación al alumnado inmigrante, favoreciendo la equidad, la convivencia intercultural y estableciendo procesos para la atención a la diversidad cultural. En síntesis establece una serie de buenas prácticas que las escuelas deben implementar para favorecer la educación intercultural en aquellos contextos educativos con alumnado inmigrante.

El tercer artículo establece su centro de atención en el/la docente, la metodología utilizada a través de la tecnología y el aprendizaje del segundo idioma por parte de alumnado inmigrante. Plantea un estudio de caso en una escuela de Texas y cómo a través de recursos tecnológicos el alumnado latino aprende una segunda lengua manteniendo su idioma materno. El método pedagógico que se plantea puede ser de utilidad para la formación de los/as docentes que se enfrentan al reto de la docencia de una segunda lengua distinta a la materna.

Uno de los ejes centrales de este monográfico es la convivencia intercultural basada en una ciudadanía democrática, y en este punto se centra el artículo cuarto en el que se analizan los valores constitucionales de jóvenes de origen cristiano y musulmanes. En esta aportación se recogen los resultados de un estudio llevado a cabo en la ciudad de Ceuta entre jóvenes de 15 a 20 años de origen cristiano y musulmanes, estableciendo que los procesos educativos están favoreciendo

la cohesión social de esta juventud, aunque se aprecian diferencias en algunos valores derivados de las tradiciones del Islam.

La siguiente aportación presenta la perspectiva del alumnado marroquí en las escuelas secundarias públicas de Andalucía, cómo se sienten en relación a su propia identidad cultural. A través de una metodología cuantitativa se analizan más de 800 encuestas para conocer la realidad que sienten los menores de origen marroquí en relación a su llegada a España, el contacto con su tierra de origen, sus opiniones sobre sus tradiciones culturales, elementos de su vida actual y sus perspectivas de futuro. En este sentido, es importante conocer cómo se sienten el alumnado inmigrante para poder establecer estrategias de intervención en el ámbito educativo que favorezcan su integración escolar y social.

Para finalizar, el artículo seis se centra en la relación familia-escuela como factor relevante para la calidad educativa y el logro de los objetivos académicos, especialmente en escuelas situadas en contextos de exclusión social. En esta aportación se presentan los resultados de una investigación desarrollada en 24 centros educativos para

establecer los modelos de colaboración entre la familia-escuela, y cómo los centros donde se potencian esta colaboración obtienen mejores resultados académico y favorece la convivencia intercultural.

Este monográfico pretende orientar y servir de base para el debate científico y académico que permita el avance hacia un modelo de escuela intercultural donde la diversidad cultural sea fuente de enriquecimiento y de desarrollo humano, favoreciendo la convivencia democrática y la equidad social. Para ello en el ámbito educativo no es tan importante hablar de interculturalidad como de convivencia intercultural, sin olvidarnos de la conexión existente entre diversidad cultural y exclusión social, ya que en numerosas ocasiones se considera problemática la diversidad cultural ocultando que el problema real está en la exclusión social derivada de otros factores como el factor económico, laboral, social, etc.

Esperamos que este material sirva para contribuir a la mejora de la convivencia intercultural en el ámbito educativo, favoreciendo las buenas prácticas en los sistemas escolares para la gestión de la diversidad cultural.

Bibliografía

- UNESCO (2005). Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago, Chile.
- UNESCO (2007). Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos OREALC/UNESCO, Santiago.

Rocío Cárdenas Rodríguez
Teresa Terrón Caro
Universidad Pablo de Olavide

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA.
FUNCIONES DE LOS/AS EDUCADORES/AS SOCIALES
EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**
**INCLUSIVE CROSS-CULTURAL EDUCATION. THE FUNCTIONS
OF SOCIAL EDUCATORS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**
**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INCLUSIVA. FUNÇÕES DE OS/AS EDUCADORES/
AS SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**

Teresa TERRÓN-CARO, Rocío CÁRDENAS-RODRÍGUEZ
& Rocío RODRÍGUEZ CASADO
Universidad Pablo de Olavide

Fecha de recepción del artículo 02.IX.2016
Fecha de revisión del artículo: 08.IX.2016
Fecha de aceptación final: 02.XI.2016

PALABRAS CLAVES:

Educación Social
Educador/a social
diversidad cultural
educación
intercultural
escuela

RESUMEN: La interculturalidad en la escuela, como enfoque de atención y gestión de la diversidad cultural en las instituciones educativas, exige medidas a nivel pedagógico basadas en una educación intercultural e igualitaria, favoreciendo condiciones socioeducativas para que las personas sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea y de la igualdad de derechos de todas las personas. La coordinación y colaboración entre todos los agentes que intervienen en una institución educativa, que pretende la transformación para la mejora e inclusión de todos y todas, debe ser concebida de forma natural. En este sentido, el presente artículo se centra en el perfil de los/as educadores/as sociales como figura imprescindible en los centros escolares y reconocida recientemente como profesional del ámbito reglado (Jiménez Jiménez, 2013). En suma, profesional de aquellas instituciones educativas en las que se pretende conseguir una cultura educativa transformadora, renovadora e innovadora. El objetivo de esta investigación es conocer las funciones y competencias -singulares y/o compartidas- que realizan los y las educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía para intervenir con minorías étnicas y educación intercultural, como uno de sus ámbitos de actuación. La metodología de investigación es cuantitativa, usando como técnica de recogida de información la encuesta y el instrumento utilizado ha sido el cuestionario. Según los resultados del estudio, las funciones que los/as educadores/as sociales realizan con mayor asiduidad se refieren a la intermediación entre todos los miembros de la comunidad educativa para el logro de una mejora en la convivencia escolar y en cuestiones de diseño, coordinación, desarrollo y evaluación de programas/proyectos de integración socioeducativa.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Teresa Terrón-Caro. Facultad de Ciencias Sociales Edificio 11, Despacho nº 17 (segunda planta). Ctra. de Utrera, 1, 41013 Sevilla. Correo Electrónico / E-mail: mttercar@upo.es.

FINANCIACIÓN: Universidad Pablo de Olavide. Proyecto de Investigación "Atención a la diversidad cultural en instituciones educativas". Investigación enmarcada en el Grupo Emergente de Investigación SE-457.

<p>KEY WORDS: Social Education Social Educator cultural diversity cross-cultural education school</p>	<p>ABSTRACT: Cross-culturalism in schools, as a focus of the treatment and management of cultural diversity in educational institutions, requires measures at the pedagogical level which are based on a cross-cultural, egalitarian education, promoting socio-educational conditions that will make people aware of the cultural diversity which surrounds them and give equal rights to all persons. Coordination and collaboration between all of the agents who intervene in an educational institution which aims to bring about a transformation for the better and the inclusion of all persons should be conceived in a natural manner. In this regard, the paper focuses on the profile of social educators as essential figures in schools, and who have recently been recognized as professionals within the sphere of regulated education (Jiménez Jiménez, 2013). In short, they are professionals in those educational institutions whose aim is to create a transformative, renovative, innovative educational culture. The objective of this research is to ascertain the functions and competencies -individual and/or shared- performed by social educators in schools in Andalusia in order to intervene with ethnic minorities and in cross-cultural education, as one of their fields of action. Quantitative research methodology using surveys was employed to gather information by means of a questionnaire. According to the results of the study, the functions most frequently performed by social educators are as intermediaries between all of the members of the educational community in the quest to improve harmony in the school, and in questions related to the design, coordination, development and evaluation of socio-educational integration programs and projects.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Educador social diversidade cultural educação intercultural escola</p>	<p>RESUMO: O modelo intercultural nas instituições de ensino requer medidas pedagógicamente com base na educação intercultural e promovendo a igualdade de condições para as pessoas a ter consciência da diversidade cultural em torno deles e os direitos iguais de todas as pessoas. Coordenação e colaboração entre todos os atores envolvidos em uma instituição educacional, que visa melhorar a transformação ea inclusão de todas as pessoas, deve ser concebido naturalmente. Neste artigo vamos olhar para uma figura que consideramos essencial nas instituições de ensino, sendo reconhecido recentemente como um nível formal de centros profissionais, como evidenciado Jimenez Jimenez (2013). Especialmente nessas instituições é de alcançar uma cultura de transformação e renovação da escola. Referimo-nos aos educadores sociais. O objetivo desta pesquisa é conhecer e as funções e competências que os educadores e assistentes sociais nas escolas da Andalusia para intervir com as minorias étnicas e educação intercultural, como uma das suas áreas de actividade. A metodologia da pesquisa é quantitativa, utilizando como técnica de coleta de informações eo instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário. De acordo com os resultados do estudo, os papéis que os assistentes sociais realizaram mais freqüentemente se referem a intermediação entre todos os membros da comunidade educativa para alcançar uma melhoria na vida escolar e problemas de design, coordenação, desenvolvimento e avaliação programas / projectos de integração social.</p>

1. Introducción

El modelo intercultural, como discurso ante la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas, exige medidas, a nivel pedagógico, basadas en una educación intercultural e igualitaria propiciando las condiciones para que las personas sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea y de la igualdad de derechos de todas las personas. En este sentido, al entender la interculturalidad como una forma de pensar, una práctica socioeducativa y una reflexión sobre la educación como proceso de transmisión y construcción cultural, este modelo debe activar:

(...) prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; (...) un modelo de análisis y de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del

racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2004, p. 40).

Esta visión de la educación intercultural, requiere la construcción de una ética pública y respuestas institucionales con base del interculturalismo, construidas a partir de principios capitales como son la igualdad de derechos, la equidad, entendiéndose que el alumnado no debe enfrentar barreras en su aprendizaje.

Como se ha expresado anteriormente, la interculturalidad es o debe ser una práctica que afecta a todos los colectivos. Según Merino Fernández (2013, p. 161) se entiende como un "(...) modelo educativo que facilite el desarrollo de una sociedad intercultural y de una escuela inclusiva". Este modelo educativo se acompaña de un aumento en la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje (Banks, 2008). En definitiva, se precisa de la construcción de una cultura escolar compartida, acompañada de una

transformación hacia la mejora en base a resolver los problemas de forma cooperativa, utilizando para ello metodologías diversas donde toda la comunidad se sienta partícipe (Moliner, Sales & Escobedo, 2016).

García-Cano, Márquez & Antolínez (2016, p. 253) señalan que la interculturalidad es “muy ideológica en sus planteamientos, propositiva en sus intereses y ambiciosa en sus compromisos”. Por lo que es comprensible que actualmente muchos estudios, como el realizado por las citadas autoras, se centren en conocer experiencias concretas -posibles prácticas de la educación intercultural inclusiva-. Entendemos que indagar en cómo se produce ese cambio en la cultura escolar a nivel de centro (micro), facilitará la detección de buenas prácticas educativas-innovadoras que frágüen en la consolidación de factores clave de la tan deseada educación intercultural inclusiva.

En este sentido, Moliner, Sales y Escobedo (2016, p. 52) señalan, como una de las conclusiones de su investigación, la relevancia que para el docente tiene

(...) el cambio desde las aulas, desde lo práctico, en la resolución de problemas del día a día. Los grandes discursos y planes de mejora no parecen motivar ni cambiar las actitudes de resistencia que los profesionales de la educación tienen ante la innovación. El esfuerzo ha de concentrarse en pasar de la insatisfacción personal y la búsqueda individual de soluciones a la colaboración, a la creación de pequeñas comunidades de prácticas que vayan contrastando y compartiendo discursos y prácticas con sentido. (...) (Moliner, Sales & Escobedo, 2016, p. 52).

Coincidimos con dichos autores, al considerar que la transformación se consigue, en gran medida, desde abajo, desde la implicación de los/as protagonistas clave que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como al afirmar que el papel del/la docente es muy importante en dicho proceso. Esta última aseveración es compartida en la literatura académica en los últimos años, asociándose un papel transcendental al profesorado, especialmente en escuelas donde existe gran diversidad cultural, documentando que dicha figura debe pasar de ser mero transmisor de información a ser un educador (Leiva, 2010).

Si bien, en el presente artículo, ponemos la mirada en una figura que consideramos también imprescindible en las instituciones educativas, siendo reconocida recientemente como profesional a nivel formal en los centros educativos, tal y como pone de manifiesto Jiménez Jiménez (2013). Máxime, en aquellas instituciones que se pretenden conseguir una cultura escolar transformadora y

renovadora. Nos referimos a los y las educadores y educadoras sociales. Para ello, centramos nuestro estudio en el rol que ocupan para la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, planteándonos los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las funciones tanto singulares del/a propio/a educador/a social como compartidas con otros profesionales para atender la diversidad cultural en los centros educativos? Concretamente, en el ámbito de intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, ¿cuáles son las principales funciones que realizan dichos profesionales y de qué tipo son: preventivas, educativas o mediadoras?

2. Justificación

La coordinación y colaboración entre todos los agentes que intervienen en una institución educativa, que pretende la transformación para la mejora e inclusión de todos y todas, debe ser concebida de forma natural. Tal y como afirma la educadora social Sarai Menacho (2013, p. 15) debe existir un trabajo en red entre todos “(...) los agentes sociales, las instituciones, los centros sociales, asociaciones, etc. Todos los que componemos esta sociedad tenemos la responsabilidad de intervenir en el desarrollo integral de las personas. Debe de haber una coordinación para un resultado positivo”.

La educación social en el ámbito educativo se ha venido integrando desde hace años, aunque de forma muy sutil, con el desarrollo de actividades innovadoras diseñadas para responder a necesidades emergentes que de forma vertiginosa se han venido produciendo en la sociedad y en escuela. Esta realidad, ha facilitado la inclusión a nivel formal -reglado- del/a educador/a social en los centros educativos de determinadas Comunidades Autónomas del contexto español, como son: Castilla la Mancha (2002), Extremadura (2002), Andalucía (2006) (Jiménez Jiménez, 2013). Aunque debemos poner de manifiesto la necesidad de seguir trabajando en esta línea, incluyendo como miembros de pleno derecho la figura del educador y la educadora social en los equipos interdisciplinares que trabajan en los centros educativos a nivel nacional (López, 2013; Menacho, 2013). Dicho profesional debe incorporarse en todos los centros educativos, para trabajar no sólo en la resolución de conflictos sino “(...) desde la prevención y en clave comunitaria (...)” (Laorden, Prado & Royo, 2006, p. 91).

En diversas comunidades autónomas del estado, a saber: Aragón, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Madrid, Navarra,

País Vasco, Valencia; los educadores y las educadoras sociales intervienen con proyectos, programas específicos... en el ámbito educativo a través de servicios sociales, asociaciones, empresas, ayuntamientos, etc., al mismo tiempo que en algunas comunidades vienen demandando desde hace tiempo su incorporación formal en el ámbito académico (CGCEES, 2015). El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) reivindica que el profesional de la educación social debe formar parte del “Claustro del Profesorado y/o ser un miembro del Departamento de Orientación o de Atención a las necesidades educativas especiales, bajo la dependencia del jefe de departamento y en colaboración con el equipo directivo y tutores y asumir la función de enlace y mediación directa con todos los recursos sociales de la comunidad” (CGCEES, 2015, p. 19).

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde centraremos nuestro estudio, se regula la figura del educador o de la educadora social en los centros educativos con las siguientes medidas efectuadas por la Consejería de Educación:

- Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por el que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. En el cuál se incluye la figura del educador o educadora social en los “equipos de orientación educativa que atiendan a centros educativos que escolaricen alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar (...)” (Artículo 36.1) y, se podrá adscribir en el departamento de orientación “en los institutos de educación secundaria en que se escolarice alumnado con una especial problemática de convivencia escolar (...)” (Artículo 36.2).
- Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. Según su primera instrucción “Los educadores y Educadoras Sociales se incorporan al sistema educativo como profesionales especializados en la intervención personal, social y familiar, constituyendo un recurso y un apoyo necesario para mejorar las acciones formativas en los Centros y en las Comunidades Educativas”.

El educador y la educadora social se adscriben a los Equipos de Orientación Educativa, caracterizados por su interdisciplinariedad y especialización de sus actuaciones, por su apoyo a la actividad docente, por su perspectiva de zona y contribución a la dinamización e innovación educativa (Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía). Como se ha indicado anteriormente, de forma excepcional en un Centro de Educación Secundaria podrá adscribirse al Departamento de Orientación. Concretamente, según la Junta de Andalucía (Instrucciones de 17 de septiembre de 2010) los ámbitos de actuación de dicho profesional en los centros educativos en Andalucía son:

- Educación para la convivencia y resolución de conflictos.
- Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- Dinamización y participación familiar y comunitaria.
- Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.
- Educación en valores y competencia social.
- Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural.

3. Objetivos y metodología

El objetivo de esta investigación es conocer las funciones y competencias –singulares y/o compartidas– de los educadores y de las educadoras sociales que trabajan en los centros educativos de Andalucía para intervenir con minorías étnicas y educación intercultural, como uno de sus ámbitos de actuación.

La metodología de investigación es cuantitativa, usando como técnica de recogida de información la encuesta, el instrumento utilizado ha sido el cuestionario. En relación a la validación del instrumento, por una parte, se ha realizado una revisión por expertos/as en metodología de investigación cuantitativa y en función a la temática de interés. Por otra parte, la validación se ha llevado a cabo a través de un estudio piloto. Este proceso de validación nos permitió depurar el cuestionario y, tras los cambios oportunos, obtuvimos el instrumento definitivo utilizado en esta investigación.

El cuestionario se divide en cuatro bloques: datos de identificación; actuaciones, medidas y recursos para atender a la diversidad cultural en los centros educativos; funciones y competencias del/la educador/a social para la gestión a la diversidad cultural y, por último, formación en diversidad cultural.

En este trabajo nos centraremos en el tercer bloque, destinado a cuestiones relativas sobre las

funciones y competencias, singulares y/o compartidas, de los educadores y las educadoras sociales ante la diversidad cultural del alumnado en centros escolares de Andalucía. Así, destacamos las funciones planteadas en el presente estudio:

1. Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo para la atención a la diversidad cultural existente en el mismo.
2. Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.
3. Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado.
4. Colaboración en el desarrollo de programas de educación en la tolerancia e igualdad, paz y otros que determinen el Dpto. de Orientación o el Equipo Directivo u otros órganos.
5. Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.
6. Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia.
7. Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos.
8. Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de integración escolar.
9. Planificar, coordinar y desarrollar con el Departamento de Orientación actividades complementarias y extraescolares o con el AMPA o con el Consejo Escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.
10. Programar y ejecutar con el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos/as.
11. Programas de información, orientación y asesoramiento al alumnado.
12. Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres/madres.
13. Apoyo a la formación del profesorado.
14. Participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de valoraciones psicopedagógicas-sociales.
15. Participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de la elaboración y desarrollo de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI).

16. Participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de elaboración y desarrollo de PIT para la enseñanza combinada y colaboración en el asesoramiento a padres y madres.
17. Participación en proyectos de innovación y acciones formativas en relación a la diversidad cultural.
18. Coordinar las actuaciones del Centro Educativo con Servicios Sociales Municipales a través de las U.T.S. de zona, en el caso de alumnado en situación de riesgo o desventaja social, con el objetivo de aplicar las medidas de atención específicas e implementar la intervención socio-familiar de manera integrada.

Continuando con la descripción del cuestionario, cada bloque temático se conforma de preguntas de respuestas cerradas de opción única y opción múltiple y preguntas de respuestas abiertas.

Haciendo referencia a las pautas de recogida de información, los cuestionarios se hicieron llegar a todos las instituciones educativas de Andalucía donde se había incorporado la figura del/a educador/a social tras la publicación de las "Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo" (Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2010), y en algunos centros escolares que contaban con un número relevante de alumnado de origen extranjero. Para este estudio consideramos primordial el primer criterio muestral expuesto, ya que nos permite tener una visión global de nuestro objeto de estudio, sin que haya interferido preferencias o grado de accesibilidad a los mismos. Indicamos que de los 66 educadores/as sociales que se incorporaron a las escuelas en el curso académico 2009-2010, un total de 37 cuestionarios fueron cumplimentados. Por último, resaltar que la información obtenida se ha tratado con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences de versión actualizada).

4. Resultados del estudio

4.1. Perfil de los/as educadores/as en los centros educativos

Para comenzar el análisis, podemos establecer que el 61,1% de los/as educadores/as entrevistados son mujeres y el 38,9% son hombres, una cuestión que se relaciona con que en los estudios de educación social y los estudios dentro del ámbito educativo hay un mayor porcentaje de mujeres que de hombres. Según el Informe PISA (2012) el campo de la educación es uno de los ámbitos

profesionales con mayor segregación por género, representando las mujeres un 70% frente al 30% de los hombres.

En relación a la titulación que posee la muestra de estudio, el 67,6% de las personas encuestadas son titulados/as en Educación Social y contratados/as como tales, y el 24,3% posee una licenciatura, normalmente psicopedagogía. El resto de sujetos que integran la muestra son: pedagogos/as (21,6%), psicólogos/as (2,7%), trabajadores/as sociales (2,7%), maestros/as (2,7%) y otros (2,7%). Todos/as ellos/as han sido seleccionados/as para formar parte de este estudio ya que en su desempeño profesional se encargan de gestionar la diversidad cultural en el centro educativo correspondiente.

Haciendo mención al ámbito educativo donde trabajan los sujetos de esta investigación, podemos afirmar que la mayor parte trabaja en Educación Secundaria (58,3%), tan sólo el 8,3% señala que trabaja en Educación Primaria y el resto (33,3%) afirma trabajar tanto en Primaria como en Secundaria. Los datos presentados nos confirman que la mayoría de los/as profesionales están vinculados a la Educación Secundaria, donde la gestión de la diversidad cultural tiene más relevancia ya que la adolescencia es una etapa donde las diferencias culturales se acentúan. En esta misma línea Carabaña (2007), citado por García Castaño et al. (2008), nos indica que la visión cultural es más irrelevante en etapas infantiles incrementándose en los periodos adolescentes, por lo que en Secundaria pueden surgir mayores dificultades en la convivencia derivadas de la presencia de diferencias más significativas entre el alumnado, destacando entre algunas de ellas, las originadas por la diversidad étnico-cultural.

Especificando el lugar que ocupan dichos profesionales dentro de los centros educativos analizados, en su mayoría se encuentran dentro de los Equipos de Orientación propios de cada centro, con un 48,4%, a excepción de algunos casos que observamos que pertenecen a equipos de orientación externos al centro escolar (19,4%), como son los EOE, o bien a equipos mixtos (propios y externos) del centro (19,4%) o, por último, a los Equipos Directivos internos (3,2%). En esta línea, según los/as educadores/as sociales suelen estar adscritos a un Equipo de Orientación Educativa (tanto internos como externos), y entre las funciones que suelen desarrollar nos encontramos: convivencia y resolución de conflictos, prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, alumnado en alto riesgo psico-social, atención a minorías étnicas y educación intercultural, coordinación interinstitucional, y generación de redes sociales.

4.2. Funciones de los/as educadores/as sociales en los centros educativos interviniendo en contextos multiculturales

Los resultados obtenidos indican que los/as agentes educativos, en su mayoría educadores/as sociales, desarrollan distintas funciones para atender a la diversidad cultural en sus instituciones. Los datos (con más de un 50% en todos los ítems) nos revelan que todas las funciones expuestas en el estudio (*Tabla nº 1*) se llevaban a cabo de forma compartida con otros profesionales, no siendo excluyentes de los/as educadores/as sociales. En este sentido, la intervención socioeducativa en realidades multiculturales y holísticas demandan equipos de trabajo multidisciplinares, con personas con distintos perfiles profesionales, entre los que se encuentra el/la educador/a social.

Para mayor aclaración analítica e interpretativa de las funciones que se realizan en los centros por los/as profesionales encuestados pasamos a indicar los datos más significativos teniendo en cuenta los porcentajes obtenidos según la ejecución de cada función y si se considera que cada función realizada se ejecuta de forma singular o compartida.

En primer lugar, destacaremos aquellas **funciones que menos desarrollan** los y las educadores y educadoras sociales en el ámbito de la diversidad cultural en el contexto escolar. En esta cuestión, consideramos importante resaltar aquellas funciones que los sujetos o bien no contestan, o bien no saben qué contestar a la hora de identificar si se hace o no se hace la función expuesta y si, a su vez, corresponde exclusivamente al perfil profesional (Función Singular, en adelante FS), o corresponde a funciones que se realizan de forma compartida con otros/as profesionales del centro (Función Compartida, en adelante FC).

- El 81,8% de las personas encuestadas manifiesta que no se realiza la función referente a la participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de elaboración y desarrollo del Programa Individualizado de Tratamiento (PIT) para la enseñanza combinada en el asesoramiento a padres y madres (*Función nº 16, ver tabla nº 1*).
- El 66,7% indica que no se realiza la función referente a la participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de la elaboración y desarrollo de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) (*Función nº 15, ver tabla nº 1*).
- El 45,5% sostiene que no se realiza la función referente al apoyo a la formación del profesorado (*Función nº 13, ver tabla nº 1*). Si bien no es mayoría, sí consideramos un porcentaje

elevado las personas encuestadas que indican que no realizan esta función.

- Con un 38,5% no se realiza la función referente a la participación en proyectos de innovación y acciones formativas en relación a la diversidad cultural (*Función nº 17, ver tabla nº 1*). En este caso tampoco es una mayoría pero lo destacamos por considerar alto este porcentaje y tratarse del ámbito específico de la diversidad cultural.
- Con un 37,5% no se realiza la función referente a la participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de valoraciones psicopedagógicas-sociales (*Función nº 14, ver tabla nº 1*). Este porcentaje también lo consideramos alto sobre todo en lo que se refiere a la participación de el/la educador/a social en el asesoramiento sobre la valoración social del alumnado con dificultades.

Con respecto a las **funciones que los/as educadores/as sociales consideran que desarrollan** en el ejercicio de su profesión dentro de la escuela y el ámbito de la diversidad cultural, podemos resaltar las funciones referentes a:

- Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo para la atención a la diversidad cultural existente en el mismo, con un 82,1%, de los cuales un 81,8% considera que es una FC.
- Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno, con un 81,1%, de los cuales un 89,3% considera que es una FC. En esta cuestión es significativo que un 18,9% de los sujetos nos indiquen que NS/NC.
- Colaboración en el desarrollo de programas de educación en la tolerancia e igualdad, paz y otros temas que determine el Departamento de Orientación o el Equipo Directivo u otros órganos, con un 78,4%, de los cuales un 92,3% considera que es una FC. Igualmente, destacamos en este ítem que un 21,6% de los/as profesionales nos contesten que NS/NC.
- Con el mismo porcentaje positivo que la anterior función, un 78,4% nos indica que sí se realiza un seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos. Sin embargo, a diferencia de la anterior función, un 80% nos indica que corresponde a una FC. Consideramos que el dato es significativo, aunque un 21,6% de los sujetos contesta NC/NS a la pregunta.
- Planificación, coordinación y desarrollo conjuntamente con el Departamento de

Orientación de actividades complementarias y/o extraescolares o con el AMPA o con el Consejo Escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables, con un 79,3%, de los cuales un 90,5% nos indica que corresponde a una FC.

- Programación y ejecución con el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo de actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos/as, con un 79,3%, de los cuales un 81,8% nos indica que es una FC.
- En cuanto a programas de información, orientación y asesoramiento al alumnado los/as profesionales con un 85,2% nos responde que si es una función realizada en el centro, de los cuales el 81% de los casos la considera una FC.
- Participación en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres/madres, un 70,4% contestan que si es una de las funciones que se realizan en el centro, de los cuales un 81,3% nos revela que es una FC.

Con la finalidad de precisar las funciones que definen el perfil propio del/la educador/a social en la atención a la diversidad cultural en los centros escolares (FS), resaltamos aquellas funciones que más desarrollan los/as profesionales de la muestra entre aquellas que más se realizan (*ver tabla nº 1*). Tal y como se obtiene de este estudio dichas **funciones singulares (FS) del/ la educador/a social son:**

- Un **94,6%** expone que se realizan funciones con respecto al desarrollo de programas para la prevención e intervención en situaciones de conflictividad escolar, así como con programas relacionados con la integración escolar. De dicho porcentaje, un **34,6%** la considera una FS.
- Un **78,4%** revela que se realiza funciones relacionadas con la coordinación de actuaciones del centro educativo con los Servicios Sociales Municipales a través de las Unidades de Trabajo Social en casos de alumnado en situación de riesgo o desventaja social. De dicho porcentaje, un **33,3%** la considera una FS.
- Un **89,7%** indica que se realizan funciones que hacen referencia al diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social. De dicho porcentaje, un **32%** la considera una FS.
- Un **96,6%** muestra que se realizan funciones relacionadas con el seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia. De dicho porcentaje, un **30,8%** la considera una FS.

Por otro lado, también relacionado con las funciones singulares del perfil profesional de la educación social es significativo destacar que tanto en la función nº 16, sobre la participación y el asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de la elaboración y desarrollo de Programas Individualizados de Tratamiento (PIT) para la enseñanza combinada y colaboración en

el asesoramiento a padres y madres, así como en la función nº 17, sobre la participación en proyectos de innovación y acciones formativas en relación a la diversidad cultural (ver tabla nº 1), los/as profesionales nos indica con un **89,2%** y **59,5%**, respectivamente que NS/NC si corresponde a funciones singulares del perfil del/a educador/a social.

Tabla nº 1. Funciones que los/as educadores/as sociales realizan en sus instituciones educativas en el ámbito de la diversidad cultural						
Funciones que realiza		Sí	No	NS/NC	FS	Función singular (exclusiva de mi perfil profesional)
1	Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo para la atención a la diversidad cultural existente en el mismo.	82,1%	17,9%	-		18,2%
2	Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.	81,1%	-	18,9%		10,7%
3	Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado.	89,7%	10,3%	-		32%
4	Colaboración en el desarrollo de programas de educación en la tolerancia e igualdad, paz y otros que determinen el Dpto. de Orientación o el Equipo Directivo u otros órganos.	78,4%	-	21,6%		7,7%
5	Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.	89,3%	10,7%	-		21,7%
6	Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia.	96,6%	3,4%	-		30,8%
7	Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos.	78,4%	-	21,6%		20%
8	Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de integración escolar.	96,4%	3,6%	-		34,6%
9	Planificar, coordinar y desarrollar con el Dto. de Orientación actividades complementarias y extraescolares o con el AMPA o con el Consejo Escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.	79,3%	20,7%	-		9,5%
10	Programar y ejecutar con el Dpto. de Orientación y el Equipo Directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos/as.	79,3%	20,7%	-		18,2%
11	Programas de información, orientación y asesoramiento al alumnado.	85,2%	14,8%	-		19%
12	Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres/madres.	70,4%	29,6%	-		18,8%
13	Apoyo a la formación del profesorado.	54,5%	45,5%	-		18,2%
14	Participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de valoraciones psicopedagógicas-sociales.	62,5%	37,5%	-		13,3%
15	Participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de la elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares (ACI).	33,3%	66,7%	-		12,5%
16	Participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de elaboración y desarrollo de PIT para la enseñanza combinada y colaboración en el asesoramiento a padres y madres.	18,2%	81,8%	89,2%*		*

Tabla nº 1. Funciones que los/as educadores/as sociales realizan en sus instituciones educativas en el ámbito de la diversidad cultural

Funciones que realiza		Sí	No	NS/NC	FS	Función singular (exclusiva de mi perfil profesional)
17	Participación en proyectos de innovación y acciones formativas en relación a la diversidad cultural.	61,5%	38,5%	59,5%*		*
18	Coordinar las actuaciones del Centro Educativo con Servicios Sociales Municipales a través de las U.T.S. de zona, en el caso de alumnado en situación de riesgo o desventaja social, con el objetivo de aplicar las medidas de atención específicas e implementar la intervención socio-familiar de manera integrada.	78,4%	-	21,6%		33,3%

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, podemos afirmar que la mayor parte de las funciones que realiza el/la educador/a social en los centros educativos, y que se refieren al ámbito de la atención a la diversidad cultural, suelen ser compartidas (FC), a pesar de que estas funciones sean recogidas como tales como propias de los/as educadores/as sociales. A su vez, según las respuestas de los/as educadores/as sociales, la mayor parte de sus funciones se relacionan con la mejora del clima escolar, de la convivencia, el absentismo escolar, y la prevención y resolución de conflictos, siendo estos agentes educativos un nexo de unión entre el ámbito escolar, el ámbito familiar y su entorno, siendo éstas consideradas más propias de el/la educador/a social (FS).

Por otra parte, las funciones más alejadas del/a educador/a social se refieren a la atención psicopedagógica, señalando tres de las funciones que son consideradas no propias de este profesional pero, desde nuestro punto de vista, cruciales para el enfoque intercultural como son: la formación del profesorado, su participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad

en las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), y la participación en proyectos de innovación y acciones formativas relacionadas con la diversidad cultural.

Una vez valorados los datos más significativos de este estudio, señalamos cuáles son las funciones singulares y propias de el/la educador/a social en relación con la diversidad cultural en comparación con las funciones generales indicadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2010) en las Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del Educador/a Social en el ámbito educativo. Es importante señalar que en dicha instrucción están recogidas de forma general las funciones para todos los ámbitos de intervención en los cuales se especifica que debe trabajar un/a educador/a social, según la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2010). En cambio, en nuestra investigación hacemos especial mención al ámbito relacionado con la "intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural".

Tabla 2: Relación de funciones generales y específicas del/la Educador/a Social en el ámbito educativo

FUNCIONES GENERALES JUNTA DE ANDALUCÍA	FUNCIONES SINGULARES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DETECTADAS EN EL ESTUDIO
Realizar el seguimiento del alumnado absentista con intermediación entre la familia y el centro.	Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia. Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado.
Mediar con conflictos: alumnado-centro, familia-centro y alumnado-familia.	Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de Integración Escolar. Programar y ejecutar con el Dpto. de Orientación y el Equipo Directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos/as.
Intervenir con el alumnado y las familias en problemas de convivencia	Coordinar las actuaciones del Centro Educativo con los Servicios Sociales Municipales a través de las Unidades de Trabajo Social de zonas, en el caso de alumnado en situación de riesgo o desventaja social, con el objetivo de aplicar las medidas de atención específicas e implementar la intervención socio familiar de manera integrada. Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos. Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos. Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de integración escolar.
Trabajar como mentor del alumnado en situaciones de riesgo.	-
Organizar y desarrollar actividades de formación de las familias del alumnado en situación de riesgo.	Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres/madres.
Coordinar actividades extraescolares para el alumnado en situación de riesgo.	Planificar, coordinar y desarrollar con el Dto. de Orientación actividades complementarias y extraescolares o con el AMPA o con el Consejo Escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.
Realizar el seguimiento de actividades no lectivas del alumnado	Programas de información, orientación y asesoramiento al alumnado.
Colaborar en programas de vida saludable.	-
Organizar y desarrollar programas socioeducativos	-
Desarrollar actividades de ocio y tiempo libre con el alumnado en situación de riesgo	-
Desarrollar programas de habilidades sociales, comunicativas y para la relación con el alumnado en situación de riesgo	-
Desarrollar programas para la integración multicultural	-
Desarrollar programas de educación en valores: educación para la ciudadanía, medio ambiente... con el alumnado en situación de riesgo	-

Tabla 2: Relación de funciones generales y específicas del/la Educador/a Social en el ámbito educativo

FUNCIONES GENERALES JUNTA DE ANDALUCÍA	FUNCIONES SINGULARES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DETECTADAS EN EL ESTUDIO
Coordinar los recursos de la zona para el uso por parte del alumnado en situación de riesgo	Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado
Colaborar con el profesorado en el funcionamiento del aula de convivencia	Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo para la atención a la diversidad cultural existente en el mismo.
-	Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.
Realizar cuantas otras actuaciones o actividades que a requerimiento de la Administración Educativa sean necesarias	-
Fuente: Elaboración propia a partir de las Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del Educador/a Social en el ámbito educativo (2010) y los datos obtenidos en el estudio presentado en este artículo.	

Algunas de las funciones de la tabla nº 2 indicadas por la Dirección General de Participación e Innovación Educativa no tienen correspondencia con las funciones de nuestro estudio ya que algunas de ellas apenas tienen relación con el ámbito de la diversidad cultural, o bien se encuentran dentro de algunas funciones que han sido definidas de forma más generales. En cualquier caso, casi todas las funciones la Dirección general definen como singulares de los y las educadores y educadoras sociales en el ámbito educativo coinciden con las que este estudio establece dentro del ámbito más específico de la diversidad cultural.

A nivel más sistemático, Arrikaberi et al. (2013, p. 14-15) establece, siguiendo a ASEDES (2007) tres tipos de funciones que realiza el y la educadora social en el contexto escolar:

(...) **1. Funciones Preventivas.** Detección y valoración de necesidades educativas asociadas a situaciones de riesgo; detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones educativas favorables, prevención y tratamiento del absentismo escolar, de la violencia; implementar programas de prevención de hábitos no saludables con alumnos/as, padres, madres y el resto de la comunidad educativa.

2. Funciones Educativas. Participación en la elaboración del Plan de Acción Tutorial, programa de orientación académico, profesional, y programa de actividades extraescolares y complementarias; crear cauces de participación con colectivos e instituciones de la comunidad; intervenir con padres y madres en sesiones formativas, informativas o la creación de escuelas de familias; coordinar sus intervenciones con las que se realicen desde los Servicios Sociales y el Centro de Salud, recursos comunitarios, etc.

3. Funciones Mediadoras. Mediar en situaciones de conflicto escolar, extraescolar y/o familiar; participar en la elaboración, ejecución, implementación y evaluación del Plan de Convivencia del Centro (Arrikaberi et al., 2013, p. 14-15).

En este sentido, las funciones que hemos detectado en este estudio las relacionamos en la siguiente tabla con los tres tipos de funciones que propone Arrikaberi et al.' (2013). En la tabla nº 3 pueden apreciarse las funciones que realizan los y las educadores y educadoras sociales en el ámbito de la diversidad cultural en los centros educativos, resaltando **aquellas que mayor porcentaje han obtenido y estableciendo si son funciones preventivas, educativas y/o mediadoras:**

Tabla 3: Tipos de funciones del/la educador/a social en el ámbito de la diversidad cultural en el contexto escolar

Funciones	Porcentaje obtenido	Preventivas	Educativas	Mediadoras
Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia. (Función Singular)	96,60%	X	-	X
Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de Integración Escolar. (Función Singular)	96,40%	X	-	X
Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado. (Función Singular)	89,70%	X	-	X
Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.	89,30%	X	-	X
Programas de información, orientación y asesoramiento al alumnado.	85,20%	X	-	
Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo para la atención a la diversidad cultural existente en el mismo.	82,10%	X	-	X
Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.	81,10%	X	-	X
Planificar, coordinar y desarrollar con el Dto. de Orientación actividades complementarias y extraescolares o con el AMPA o con el Consejo Escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.	79,30%	-	X	-
Programar y ejecutar con el Dpto. de Orientación y el Equipo Directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos/as.	79,30%	X	-	-
Coordinar las actuaciones del Centro Educativo con los Servicios Sociales Municipales a través de las Unidades de Trabajo Social de zonas, en el caso de alumnado en situación de riesgo o desventaja social, con el objetivo de aplicar las medidas de atención específicas e implementar la intervención sociofamiliar de manera integrada. (Función Singular)	78,40%	-	X	X
Colaboración en el desarrollo de programas de educación en la tolerancia e igualdad, paz y otros que determinen el Dpto. de Orientación o el Equipo Directivo u otros órganos.	78,40%	X	X	-
Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos.	78,40%	X	X	X
Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres/madres.	70,40%	X	X	-
Participación y asesoramiento en el tratamiento a la diversidad a través de valoraciones psicopedagógicas-sociales.	62,50%	X	X	-
Participación en proyectos de innovación y acciones formativas en relación a la diversidad cultural.	61,50%	-	X	-
Apoyo a la formación del profesorado.	54,50%	-	X	-
Fuente: Elaboración Propia.				

Tal y como se puede apreciar en la tabla nº 3, son 16 (de las 18 funciones del estudio) las que han obtenido un mayor porcentaje, las dos funciones no incluidas en esta tabla han obtenido puntuaciones muy bajas y ambas hacen referencia a funciones psicopedagógicas ya que plantean la intervención de el/la educador/a social en adaptaciones curriculares y planes individualizados de los procesos de enseñanza - aprendizaje, funciones no propias de los/as educadores/as sociales.

A su vez, podemos apreciar en la tabla nº 3 que las funciones que más realizan los/as educadores/as sociales en el ámbito de la diversidad cultural en el contexto escolar son preventivas y mediadoras, ya que son las que mayor porcentaje han obtenido, de hecho, son consideradas éstas como funciones singulares de el/la educador/a social. Por otro lado, las funciones educativas son las que menor porcentaje han obtenido, y no son consideradas (salvo una de ellas) como funciones singulares de el/la educador/a social, sino que son funciones que comparte los/as educadores/as sociales con otros profesionales.

5. Conclusiones

A continuación pasamos a exponer algunas de las conclusiones extraídas del estudio presentado. Es importante volver a indicar que el estudio hace referencia a las funciones de los/as educadores/as sociales en el contexto escolar pero en lo que se refiere a su intervención en el ámbito de la diversidad cultural, es decir, en contextos escolares multiculturales.

Los educadores y educadoras sociales que trabajan en los centros educativos de Andalucía integrantes de la muestra, manifiestan desarrollar diversas funciones dentro del ámbito de la *Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural*, desarrollándolas, en su mayoría, de forma compartida con otros profesionales. Por lo que podemos afirmar que la intervención socioeducativa en realidades multiculturales y holísticas demandan equipos de trabajo multidisciplinarios, con personas con distintos perfiles profesionales, entre los que se encuentran los/las educadores/as sociales.

A su vez, la mayor parte de las funciones de los/las educadores/as sociales en los centros educativos dentro del ámbito de la diversidad cultural se relacionan con el absentismo escolar, la conflictividad escolar, las situaciones de riesgo o desventaja sociocultural. Es decir, funciones preventivas y mediadoras. Sin embargo, no debemos vincular la figura de los/as educadores/as sociales exclusivamente a los centros escolares ubicados en zonas de transformación social o zona de compensación

educativa, es decir, no sólo desarrollan sus funciones en contextos de desventaja social, sino que es importante incorporar la figura de los/as educadores/as sociales en todos los centros educativos, ya que la realidad socioeducativa de los centros escolares es cada vez más compleja y exige la colaboración de los/as educadores/as sociales que complementen educativamente la intervención que se realiza desde el sistema educativo.

Según los resultados del estudio presentado, las funciones que los/as educadores/as sociales realizan con mayor asiduidad se refieren a la intermediación entre todos los miembros de la comunidad educativa para el logro de una mejora en la convivencia escolar y en cuestiones de diseño, coordinación, desarrollo y evaluación de programas/proyectos de integración socioeducativa.

En este sentido, coincidiendo con los resultados del estudio realizado por Conde y Tirado (2013) en el que se pone de manifiesto que los/las educadores/as sociales desarrollan, por una parte, funciones de intermediación educativa entre el alumnado y el resto de la comunidad educativa; por otra parte, realizan tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado y, por último, colaboran en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar. Es decir, todas son funciones relacionadas con:

- La mediación de conflictos.
- Actividades conjuntas con otros centros escolares e instituciones de la zona.
- El Aula de Convivencia.

Consideramos importante señalar que las funciones que han indicado los/as educadores/as sociales que menos realizan son aquellas que Arribakeri et al. (2013) denominan "Funciones Educativas". Estas funciones hacen referencia a participar en las adaptaciones curriculares individualizadas y en los programas individualizados, es decir, son funciones más propias de otros/as profesionales que sin bien no son funciones singulares de los/as educadores/as sociales sí pueden participar en estos procesos para favorecer la integración académica (y social) del alumnado implicado y sus familias. De hecho, la mayor parte de las personas encuestadas manifiestan pertenecer a los Equipos de Orientación, por lo que los/as educadores/as sociales pueden participar de estos procesos. En este punto entendemos que las "Funciones Educativas" que señalan Arribakeri et al. (2013), hacen alusión a funciones relacionadas con procesos instructivos didácticos o psicopedagógico. Desde nuestro punto de vista, entendemos que todas las funciones que desarrollan los/as educadores/as sociales (nos referimos a las preventivas

y mediadoras) también se deben considerar como funciones educativas.

Por tanto, y teniendo en cuenta la información recogida en nuestro estudio, proponemos la siguiente clasificación de las funciones que los educadores y las educadoras sociales pueden desarrollar en instituciones educativas: Funciones Preventivas, Funciones Instructivas u Orientadoras, Funciones Mediadoras, ya que todos los procesos que desarrollan los/as educadores/as sociales en los centros educativos son procesos educativos.

Otro de los resultados a destacar del presente estudio es que los/as educadores/as sociales suelen estar presentes en los centros educativos de secundaria, sin apenas presencia en los centros educativos de primaria. Es importante que los/as educadores/as sociales se integren en todo el sistema educativo, comenzando su intervención en los primeros años de vida académica del alumnado, para así favorecer la igualdad de oportunidades, prevenir el absentismo escolar y las situaciones de conflicto, favorecer la convivencia en el centro educativo y posibilitar la valoración de la diversidad cultural. Para ello es necesario crear los cauces necesarios para que la figura de los/as educadores/as sociales sea comprendida, aceptada y valorada por toda la comunidad educativa (instituciones políticas educativas, directores/as, personal de administración, profesorado, alumnado y familias).

En lo que se refiere al ámbito de la diversidad cultural en el contexto escolar, es importante que la comunidad educativa comprenda que la educación intercultural no son acciones concretas o actividades extraescolares más relacionadas con el folclore que con el planteamiento político-pedagógico y socioeducativo que conlleva la interculturalidad. Por ello, para comprender la importancia de la figura de los y las educadores y educadoras sociales en los centros educativos dentro de la intervención para favorecer la educación intercultural, la comunidad educativa debe concienciarse que para favorecer el interculturalismo

es imprescindible trabajar para el fomento de la equidad, la igualdad de oportunidades, la convivencia y la resolución de conflictos en los contextos multiculturales, funciones singulares y propias de los/as educadores/as sociales.

Por otra parte, como línea de investigación futura y de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos concluir sobre la necesidad e importancia de seguir trabajando en el conocimiento de buenas prácticas interculturales y en la formación ante la diversidad cultural desde la educación social en el ámbito escolar. De esta forma, como toda investigación, tendremos en cuenta las limitaciones suscitadas a la hora de plantear la metodología e iniciar el trabajo de campo, sobre todo, en referencia a la participación de los sujetos objeto de estudio, así como a otros factores externos influyentes en la práctica.

Con este estudio continuamos apostando por una forma de gestionar la diversidad cultural desde la interculturalidad, entendida con la consecución de la armonía cultural, el respeto a la diversidad cultural y el diálogo entre los diferentes grupos culturales, cuya finalidad es llegar a todo el alumnado, primando la solidaridad, la convivencia y reciprocidad entre culturas (Terrón-Caro et al., 2015). A esta idea, le debemos añadir, tal y como se extrae de esta investigación, la necesidad también de trabajar la diversidad cultural a partir de la implicación de todos los/as agentes socioeducativos que pertenezcan a la Comunidad Educativa de un centro escolar (profesorado, alumnado, familias, equipos directivos y otros agentes socioeducativos internos y externos a la escuela).

Como aportación final y de acuerdo con Terrón-Caro et al. (2015), debemos seguir luchando contra las desigualdades, apostando por el empoderamiento de la comunidad educativa y de la inclusión plena de todo el alumnado, sin deferencias por etnia, cultura, estatus social o religión. Esta supone una de las vías por donde podremos avanzar hacia la mejora de la educación que, obviamente, nos concierne a todos/as.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2004). La investigación en Educación Intercultural. *Educatio*, 22, 39-57. Retrieved from: http://www2.uned.es/grupointer/educatio_O4_investig_edu_inter.pdf.
- Arribakeri, M., Caballero, M. Huarte, J., Tanco, C. Biurrum, A. Etayo, Y., & Urdániz, S. (2013). Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos. *RES. Revista de Educación Social*, nº 16, enero. Retrieved from http://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16.pdf.
- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37 (3), pp. 129-139.
- Conde Vélez, S., & Tirado Morueta, R (2013). Convivencia escolar como espacio profesionalizador del educador/a social. *RES Revista de Educación Social*. nº 16. Retrieved from: <http://www.eduso.net/res/?b=20&c=194&n=641>
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2010). Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. Retrieved from: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/bcf29fb5-6823-4fe2-a0f4-0277cbeb2365>.
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2015). *La Educación Social en el Estado Español: La profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito educativo*. Retrieved from <http://ceesg.org/users/ceesg/obxetos/cgcees-es-en-centros-educativos-noviembre-2015.pdf>.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. BOJA nº 118 (2003).
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 25. Retrieved from: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/2>.
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de Educación*, nº 345, pp. 23-60.
- García-Cano Torrico, M.; Márquez Lepe, E., & Antolínez Domínguez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271. DOI: 10.5944/educXXI.13940.
- Informe PISA (2012). In Focus. ¿A qué tipo de carreras aspiran los chicos y las chicas? OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus-n%C2%BO14%20ESP.pdf>.
- Jiménez Jiménez, R. (2013). Los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro. *Sinergias*, nº 1 y 2, abril, 81-106.
- Laorden Gutiérrez, C., Prado Nóvoa, C., & Royo García, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso*, 29, 77-93. Retrieved from <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/65.pdf>.
- Leiva Olivencia, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, nº 20. pp. 149-182.
- López Zaguire, R. (2013). Los educadores y las educadoras sociales en centros escolares, en el contexto español. *RES Revista de Educación Social*, nº 16. Retrieved from http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf.
- Menacho Hernández, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES Revista de Educación Social*, nº 16. Retrieved from http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf.
- Merino, J.V. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y Futuro*, 29 (2013), 157-178.
- Moliner, O., Sales, A., & Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre educación*, vol. 30 / 2016 / 51-70, DOI: 10.15581/004.30.51-70.
- Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 213. Retrieved from: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/213/11>.
- Terrón Caro, T., Rebollo Gámez, T., Rodríguez Casado, Mª. R., & Esteban Ibáñez, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 33, nº 2, pp. 141-164.

Nota

¹ Resultado del trabajo realizado como miembros de la Comisión Permanente de la Educadora y el Educador Social en el ámbito escolar del Colegio Oficial de Educadores y Educadoras Sociales de Navarra.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. DOI:10.7179/PSRI_2017.29.02.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LAS AUTORAS

Teresa Terrón-Caro: Facultad de Ciencias Sociales Edificio 11, Despacho nº 17 (segunda planta). Ctra. de Utrera, 1, 41013 Sevilla. Correo Electrónico / E-mail: mttercar@upo.es.

Rocío Cárdenas-Rodríguez: Ídem. E-mail: mrcarrod@upo.es.

Rocío Rodríguez Casado: Ídem. E-mail: mrrodcas@upo.es.

PERFIL ACADÉMICO

Teresa Terrón-Caro: Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Coordinadora del Máster Oficial de Género e Igualdad de la Universidad Pablo de Olavide. Ha participado en numerosos proyectos de investigación tanto a nivel nacional como internacional de eminente carácter socioeducativo. Actualmente es investigadora del Proyecto Europeo "GENDERCIT" FP7-PEOPLE-2012-IRSES. PIRSES-GA-2012-318960. Sus principales líneas de investigación son "La Educación Social ante la Diversidad Cultural" y "Migraciones internacionales, género y educación".

Rocío Cárdenas-Rodríguez: Profesora Contratado Doctor de la Universidad Pablo de Olavide. Directora del proyecto emergente "Atención a la diversidad cultural desde la perspectiva de género". Su línea de investigación gira en torno a la Diversidad Cultural, Género y Educación, con más de 15 proyectos de investigación de ámbito europeo, nacional y local, tiene una larga producción científica en este ámbito. Investigadora del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa. Autora de varias publicaciones relacionadas con la diversidad cultural, la participación comunitaria y la innovación docente. Ponente y participante en seminarios, conferencias y congresos relacionados con la temática. Investigadora de la Red GENDERCIT (Género y Ciudadanía), proyecto financiado por la Unión Europea a través de Marie Curie Actions. Ha obtenido la Mención de Excelencia en la actividad docente universitaria dentro del programa Docentia.

Rocío Rodríguez Casado: Docente del Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) desde el curso académico 2012-2013. Doctoranda en el Programa de Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social de la UPO. Investigadora a tiempo completo del proyecto de investigación "Gender and Citizenship - GENDERCIT" con Ref. FP7-PEOPLE-2012-IRSES No 318960. UPO y Subprograma People 7ª Programa Marco Europeo de I+D en el marco del Programa Marie Curie Action. Investigadora con dedicación a tiempo completo del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS), perteneciente a la UPO. Líneas de investigación destacadas: interculturalidad y género en el ámbito escolar, educación para el desarrollo e interculturalidad en contextos socioeducativos, actuaciones ante la diversidad cultural en los centros escolares de infantil y primaria, migraciones y género.

LO QUE HACEN LAS MEJORES ESCUELAS INTEGRADORAS DE ALUMNADO INMIGRANTE: INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS

WHAT INTEGRATION SCHOOLS OF IMMIGRANT STUDENTS DO:
INDICATORS FOR GOOD PRACTICES

O QUE FAZEM AS MELHORES ESCOLAS INTEGRADORAS DE ALUNATO
IMIGRANTE: INDICADORES DE BOAS PRÁTICAS

María-Jesús MARTÍNEZ-USARRALDE, Carmen LLORET-CATALÁ
& Manuel CÉSPEDES RICO
Universidad de Valencia

Fecha de recepción del artículo: 07.III.2016
Fecha de revisión del artículo: 08.IV.2016
Fecha de aceptación final: 27.IX.2016

PALABRAS CLAVES:

Integración social
alumnado inmigrante
política educativa
programas
interculturales
educación para la
ciudadanía

RESUMEN: La inmigración constituye un fenómeno que ha modificado el escenario social de todos los países y que ha ido creciendo junto a un mundo cada vez más global. Fruto de estos cambios sociales, se han generado nuevos retos y desafíos en el ámbito educativo orientados a la integración del alumnado inmigrante y la educación intercultural. El objetivo del presente estudio se centra en acometer un análisis sobre los elementos de atención educativa al alumnado inmigrante definidos en las políticas de acogida a este colectivo, tanto de instituciones educativas como de autores de referencia a nivel nacional e internacional. Para ello, se abordan las siguientes fases en el desarrollo de la investigación, tras establecer el marco teórico: pre-análisis de la documentación, análisis de contenido con Atlas.ti 7 a través de categorías e indicadores de buenas prácticas sobre qué deberían hacer las escuelas integradoras del alumnado inmigrante (acceso a la educación, atención a las familias, elección de centro, educación intercultural, atención educativa, currículum intercultural, investigación-acción a favor de la integración y prevención del fracaso y abandono escolar), resultados y conclusiones a fin de sistematizar y agrupar las medidas que cualquier escuela "integradora" debería poner en práctica y facilitar con ello la autoevaluación de cualquier programa de integración escolar.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: María-Jesús Martínez-Usarralde. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 30 46010 Valencia. Correo Electrónico / E-mail: mjmu@uv.es.

<p>KEY WORDS: Social integration immigrant student educational policy intercultural programs citizenship education</p>	<p>ABSTRACT: Immigration is a phenomenon which has changed the social scene of all over the countries and has increased alongside a world becoming even more global. These social changes have generated new challenges in educational sphere focused on the integration of immigrant students and the intercultural education. The purpose of this study is to investigate the elements of educational attention to immigrant students defined in hosting policies for this group pertaining to educational institutions and national/international reference authors. To do this and based on a theoretical framework, the following phases in the development of research are addressed in the research: pre-analysis of documents, content analysis with Atlas.ti 7 through categories and indicators of good practices on what schools should do to integrate immigrant students (education access, family care, school choice, intercultural education, educational services, intercultural curriculum, researches on behalf of the integration which prevent from the school dropout rate increases), results and conclusions, to systematize and to group actions in a way that any "inclusive" school should/could implement them making easier any self-assessment integration program in these schools.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Integração social alunato imigrante política educativa programas interculturais educação para a cidadania</p>	<p>RESUMO: A imigração constitui um fenômeno que tem modificado o cenário social de todos os países e que tem vindo a crescer junto a um mundo cada vez mais global. Fruto dessas mudanças sociais, tem-se gerado novos desafios no âmbito educativo orientados à integração do alunato imigrante e a educação intercultural. O objetivo do presente estudo centra-se em acometer um análise sobre os elementos de atenção educativa ao alunato imigrante definidos nas políticas de acolhida o colectivo, tanto das instituições educativas como dos autores de referência no âmbito nacional e internacional. Para tal, abordam-se as fases a seguir no desenvolvimento da investigação, após estabelecer o marco teórico: pre-análise da documentação, análise do conteúdo com o Atlas.ti 7 através de categorias e indicadores de boas práticas sobre o que deveriam fazer as escolas integradoras do alunato imigrante (acesso à educação, atenção às famílias, eleição do centro, educação intercultural, atenção educativa, currículo intercultural, investigação-ação a favor da integração e prevenção do fracasso e o abandono escolar), resultados e conclusões, ao fim de sistematizar e agrupar as medidas que qualquer escola "integradora" deveria por em prática e facilitar com isso a auto-avaliação de qualquer programa de integração escolar.</p>

Introducción

El hecho migratorio ha acompañado de forma muy significativa a la región europea a lo largo de su historia reciente. Ello ha generado que los estados y sus políticas se hayan ido acomodando al momento histórico de la inmigración (Castles & Miller, 2004). La inmigración constante y diversa ha convertido a los países receptores de migración en un escenario en el que, desde el rechazo e ignorancia inicial al reconocimiento posterior, se han ido poniendo en práctica elementos básicos en materia de evidencias de la diversidad cultural, convirtiendo inmigración e integración en aspectos visibles de la agenda política de la Unión Europea (Llorent & Terrón, 2013). Desde las últimas décadas, los países del sur de Europa han presentado tasas de inmigración muy elevadas y, de manera muy especial, España. El fenómeno de la globalización ha generado que esta sea una migración más multicultural, posibilitando con ello un mejor conocimiento de las diversas culturas (Banks, 2015).

Si nos centramos en el ámbito que nos ocupa, el educativo, el alumnado extranjero ha presentado un aumento continuo, hasta una reciente estabilización. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, la cifra global de

alumnado que no posee nacionalidad española en enseñanzas no universitarias en el curso 2014-2015 asciende a 712.098 de un total de 8.090.017 alumnos/as (MEC, 2015). Por tanto, se generan nuevas necesidades y desafíos que emergen de la función educativa y social del sistema educativo constituyendo las políticas educativas una herramienta para alcanzar la equidad social (Contreras, 2007).

Siguiendo las indicaciones de López y Sourrouille (2013), las políticas educativas, hoy en día, ya no sólo deben perseguir la igualdad de oportunidades educativas, sino también la igualdad en los logros educativos, a fin de que la experiencia escolar garantice el acceso a un conocimiento que habilite a todo el alumnado para su desempeño en la sociedad. Por tanto, la institución escolar debe constituir un medio esencial para la adquisición de saberes y competencias que posibiliten una integración y participación efectiva garantizando el ejercicio de los derechos civiles y políticos, además de los sociales.

Partiendo de estas premisas, uno de los objetivos del presente trabajo será construir una base teórica específica para el establecimiento de los elementos de atención educativa al alumnado inmigrante necesarios para promover la equidad educativa y, por lo tanto, social entre el alumnado inmigrante y autóctono.

1. Justificación y objetivos

Las estructuras del estado del bienestar generan procesos de inclusión que permiten a los ciudadanos desfavorecidos equiparse al resto. Estos mecanismos institucionales son los que asumen la tarea de integrar a la población inmigrante.

Relativa a esta cuestión, el Informe de Inclusión Social en España (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell & Martínez, 2009) indica que el sistema educativo debe erigirse en el mecanismo fundamental que se encargue de garantizar las oportunidades de acceso a las estructuras sociales y el desarrollo personal de la ciudadanía, con el objetivo de una integración social proactiva. En este sentido, resulta imprescindible contribuir a la formación de los sujetos para que sean capaces de interpretar y producir críticamente el saber que se presenta en los diferentes ámbitos de la vida social. La institución escolar debe preparar en mayor medida para la movilidad social que para el desempeño de determinadas funciones fijas. Nos encontramos ante la necesidad del acceso a una educación de calidad que asegure el desarrollo de competencias para ser "usuarios de conocimiento en un campo móvil y cambiante" (Aparicio, 2006, p. 110). La escuela desempeña una relevante función social dirigida a minimizar las desigualdades sociales y económicas. Duru-Bellat (2010) muestra, a través de investigaciones en Educación Comparada que, en diferentes países de la OCDE, diversos sistemas educativos logran compensar las desigualdades existentes en la sociedad de manera más efectiva.

De esta manera, Field, Kuczera y Pont (2007) señalan que la educación y la formación constituyen ejes fundamentales para una integración económica y social de los colectivos desfavorecidos, entre ellos el inmigrante. La educación desempeña aquí una función fundamental que llega a determinar el desarrollo de las personas: un sistema educativo justo y que se preocupe de incluir a toda la sociedad debe facilitar la igualdad de oportunidades y de resultados, así como la adquisición de capacidades oportunas para el disfrute de una ciudadanía activa. Por tanto, la justicia en el sistema educativo se refleja cuando ésta trata de manera especial aquellos puntos que posibilitan la equiparación de todo el alumnado, lo que se traducirá indiscutiblemente en una sociedad más igualitaria y justa.

Los sistemas educativos han venido erigiéndose en los mayores agentes para la integración cultural de la población inmigrante sin generar una ruptura con las culturas de origen (Heckmann, 2008). En este sentido, resulta imperativa la implementación de políticas para la diversidad cultural que aseguren el reconocimiento de la pluralidad lingüística

con la enseñanza de las lenguas maternas; el reconocimiento de la diversidad identitaria, mediante la aceptación de aspectos distintivos de la propia cultura, a través de los contenidos académicos y la práctica institucional; así como el reconocimiento de la diversidad religiosa (Heckmann, 2008; Shuali, 2008). Esta incorporación de elementos culturales no basta con efectuarla de una manera "independiente" por escuelas aisladas, sino que debe estar protagonizada desde una voluntad política, unos objetivos claros y unas acciones educativas concretas que envuelvan a todo el sistema educativo, garantizando en suma el disfrute de una integración desde el desarrollo de capacidades con el trasfondo del derecho a la justicia social (Sánchez-Santamaría & Ballester, 2014).

El objetivo del presente estudio se centra en acometer un análisis sobre los elementos de atención educativa al alumnado inmigrante definidos en las políticas de acogida al alumnado inmigrante, tanto de instituciones educativas como de autores de referencia a nivel nacional e internacional, tratando de contribuir a la existencia de estudios que tiendan un análisis en el campo de la integración educativa al alumnado inmigrante. Este estudio podrá sentar las bases para el futuro desarrollo de una herramienta que garantice la calidad de las políticas de integración y favorezca su positivo impacto a nivel educativo, social, cultural y económico. Por tanto, a partir de la categorización e identificación de los diferentes elementos de atención al alumnado inmigrante detectados, se determinarán los indicadores que permitan a cualquier responsable educativo evaluar, en la fase de planificación, las acciones que se van a emprender para asegurarse que se garantiza una óptima acogida.

2. Metodología

El estudio acometido sigue las fases de investigación establecidas por Guix (2007): establecer un marco teórico, realizar un pre-análisis de la documentación para determinar la pregunta de investigación y el objeto del estudio y realizar un análisis de contenido a fin de establecer los indicadores de buenas prácticas.

Para establecer el marco teórico, se ha realizado una búsqueda en las bases de datos ISI *Web of Science*, Dialnet y ERIC *Education Resources Information Center* sobre medidas y programas de integración educativa de alumnado inmigrante, preferentemente referidos al entorno español, además de considerar organismos involucrados en este objeto de estudio.

A continuación, se acomete un pre-análisis de la documentación para determinar la pregunta de investigación: cuáles son los elementos de

atención educativa al alumnado inmigrante puestos en práctica.

Seguidamente se realiza un análisis de contenido de los diferentes elementos de atención educativa al alumnado inmigrante que, en base a diferentes autores/as e instituciones de referencia a nivel nacional e internacional, son valorados como imprescindibles para una integración educativa efectiva de alumnado inmigrante en diversos sistemas educativos (Aguado & Gil, 2003; Alegre, 2008; Alegre & Benito Pérez, 2010; Benito Pérez & González-Balletbò, 2013; Banks, 2015; Bunar, 2011; Calero, Choi & Waisgrais, 2010; Carrasco, 2005; CIDE, 2005; Commission of the European Communities, 2008; EURYDICE, 2009; Fernández Enguita, 2006; Field, Kuczera & Pont, 2007; Fundación Ceimigra, 2012; García Castaño & Granados, 1999; Garreta & Llevot, 2011; Heckmann, 2008; Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh & White, 2011; Llevot & Bernad, 2015; Ni Chaoimh & White, 2011; Mancebón & Pérez-Ximénez de Embún, 2007; Marchesi, 2003, 2006; Martínez Lizarrondo, 2011; Martínez Usarralde & García López, 2007; Martínez Usarralde, 2015; Mena, Fernández Enguita & Riviére, 2010; OCDE, 2007, 2010; Palaudàrias & Garreta, 2011; Pérez-Esparrells & Rahona, 2009, 2012; Rahona & Morales, 2007, 2013; Sales & García López, 1997; Sánchez-Hugalde, 2007; Serra & Palaudàrias, 2010; Simó; Pàmies; Collet-Sabé & Tort, 2014; Shuali, 2010; Tarabini & Curran, 2013).

El análisis de contenido manifiesto en los documentos se lleva a cabo con el software Atlas.ti

7, programa que permite organizar los textos en unidades de sentido (qué hacen las escuelas para facilitar la integración del alumnado inmigrante), codificar en categorías (concepto que aglutina a diferentes elementos con características comunes, de acuerdo con Quintana y García, 2012) y determinar el sistema de codificación (frecuencia de presencia de dichos elementos).

De acuerdo con lo apuntado, se han establecido las siguientes categorías:

- Acceso a la educación.
- Atención a las familias.
- Elección de centro.
- Educación intercultural.
- Atención Educativa.
- Currículum Intercultural.
- Investigación - Acción a favor de la integración.
- Prevención del fracaso y abandono escolar.

Finalmente, se ha categorizado la información de los documentos incluyendo los elementos de integración localizados en alguna de las categorías previamente definidas.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis de contenido de los documentos, sintetizando por categorías, en función de su frecuencia, y de mayor a menor presencia, aquellos elementos de atención al alumno inmigrante que cualquier escuela debería tener presentes para optimizar la integración.

Tabla 1. Resumen de resultados: ¿qué debería hacer una escuela para integrar a los alumnos inmigrantes?

CATEGORÍAS	Elementos que debería ofrecer una escuela para ser integradora con los alumnos inmigrantes (INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS, ordenados por frecuencia de presencia en los textos de mayor a menor)
Acceso a la educación	Acceso generalizado a la educación preescolar Existencia de programas de educación temprana, destinados especialmente a las poblaciones desfavorecidas
Atención a las familias	Disposición de diferentes estrategias para la información socioeducativa a las familias Impulso de programas destinados a vincular a las familias en el proceso educativo Establecimiento de programas de acogida escolar para los alumnos y sus familias
Elección de centro	Disposición de diferentes estrategias para la información socioeducativa a las familias Instancias para la prevención de la concentración excesiva en las mismas escuelas del alumnado inmigrante Mecanismos de dotación de mayores recursos a las escuelas con altas tasas de inmigrantes Programas de promoción de la autonomía de las escuelas en la gestión de los recursos humanos, didácticos y pedagógicos
Educación intercultural	Instancias para la promoción de la formación de equipos docentes y directivos en educación intercultural y atención a la diversidad cultural
Atención educativa	Implementación de clases de refuerzo escolar para el alumnado con dificultades de aprendizaje
Curriculum intercultural	Inclusión de elementos de educación intercultural en el currículum y la organización escolar
Investigación - Acción a favor de la integración	Implementación de programas de investigación migratoria y socioeducativa que identifiquen las posibles desigualdades entre el alumnado para su posible atención
Prevención del fracaso y abandono escolar	Establecimiento de programas para la prevención de absentismo y abandono escolar
Fuente: elaboración propia.	

A fin de desentrañar los elementos que intervienen en la definición de la citada 'integración', finalmente, y a continuación, se desagregan las categorías más significativas de las definidas en la Tabla 1:

Atención a las familias

- Disposición de diferentes estrategias para la información socioeducativa a las familias.
- Impulso de programas destinados a vincular a las familias en el proceso educativo.
- Establecimiento de programas de acogida escolar para los alumnos y sus familias.

El hecho de que las escuelas involucren a los padres y madres del alumnado inmigrante, haciendo que este desempeñe un papel activo en la educación de su prole, es un indicador determinante para una buena integración escolar. El proceso de integración se enriquece cuando la participación de las familias inmigrantes ofrece nuevas posibilidades educacionales en sus centros escolares.

En este sentido, Shuali (2010), basándose en diversas experiencias desarrolladas a nivel

europeo, constata que el acercamiento a las escuelas de personas que sean conocedoras de la cultura y el idioma de los alumnos inmigrantes no solamente maximiza la posibilidad de contactar de un modo más efectivo, sino que puede suponer un enclave entre la comunidad escolar y la comunidad inmigrante. Ello, sin duda alguna, puede derivar en una retroalimentación que subyazca en un beneficio en el compromiso e interés en el quehacer educativo de los alumnos, así como en un incremento en su rendimiento y, por lo tanto, mayor igualdad en las trayectorias escolares.

Asimismo, cabe destacar la importancia de los mecanismos de acogida para el alumnado inmigrante y sus familias (Llevot & Bernad, 2015). Estos mecanismos son especialmente relevantes puesto que afectan al proceso de escolarización para comenzar a comprender, acomodarse y desenvolverse dentro de los centros educativos específicos y en la sociedad donde se ubican.

El objetivo de los mecanismos de acogida se puede entender como aquel que va dirigido a la "organización de las intervenciones educativas orientadas a que el alumnado y las familias se

adaptan al centro educativo” (Palauàrias & Garreta, 2011), y podríamos añadir que también a la vida en la nueva sociedad.

La acogida, así, debe partir de tres principios:

- “Partir del conocimiento y reconocimiento de las características que presenta el alumnado extranjero en la llegada al centro, poniendo mayor atención en lo que compartimos que en aquello que nos diferencia”.
- “Elaborar estrategias de acogida adaptadas a la situación y disponibilidad del centro”.
- “Aplicar los principios de normalización y de igualdad de oportunidades, partiendo de una valoración positiva del alumnado” (Palauàrias & Garreta, 2011, p. 51).

Elección de centro

- Disposición de diferentes estrategias para la información socioeducativa a las familias.
- Instancias para la prevención de la concentración excesiva en las mismas escuelas del alumnado inmigrante.
- Mecanismos de dotación de mayores recursos a las escuelas con altas tasas de inmigrantes.
- Programas de promoción de la autonomía de las escuelas en la gestión de los recursos humanos, didácticos y pedagógicos.

En la medida que los padres disponen de información, y en consecuencia, se implican en la educación de sus hijos, aumentan los criterios para la elección del centro educativo vinculados a la calidad del mismo. Las familias con mayores recursos socioeconómicos son más propensas a realizar una elección del centro acorde con sus expectativas (Sánchez-Hugalde, 2007).

Ampliar las dinámicas de información hacia las familias, sobre cuestiones como la elección del centro de estudios de sus hijos, beneficiaría un reparto más equitativo y contribuiría a reducir la concentración excesiva de estos alumnos en las mismas escuelas. Esta excesiva concentración de alumnado inmigrante, sobre todo si se trata de inmigrantes de primera generación, tiene una repercusión negativa en el rendimiento general de la escuela, al producirse una demanda excesiva de atención individualizada que el centro no puede atender debidamente.

Diversas investigaciones basadas en los datos de los informes PISA indican de manera precisa la circunstancia de que la concentración escolar tiene una incidencia manifiesta sobre el rendimiento del alumnado en general. De esta manera, análisis centrados en estas pruebas en 2003 mostraron que una concentración del alumnado inmigrante superior al 10% tenía un efecto negativo en

los resultados generales de los alumnos de ese centro. Asimismo, investigaciones basadas en los informes PISA 2006 han vislumbrado datos en la misma dirección, pero determinando que una concentración mayor al 20% influye para unos resultados negativos. Los informes PISA 2009 muestran datos similares a estos últimos (Calero, 2007; Calero & Waisgrais, 2009; Cebolla & Garrido, 2010; Benito Pérez & González-Balletbò, 2013). A este respecto, es importante destacar que la concentración de alumnado con status socioeconómicos bajos tiene un efecto similar.

Por otro lado, el rechazo de la población autóctona a compartir espacios de convivencia con las personas recién llegadas pone de manifiesto las preferencias de los primeros a no relacionarse con sujetos de características socioculturales diferentes y niveles socioeconómicos inferiores a los propios. Asimismo, el temor a unos posibles efectos negativos en el rendimiento educativo de los hijos, al permanecer en escuelas con elevadas tasas de inmigrantes, contribuye a homogeneizar la tipología de alumnado dentro de las mismas escuelas, así como a incrementar la heterogeneidad de la población escolar de las diferentes escuelas entre sí.

Resulta interesante añadir que este efecto de separación aumenta, de manera manifiesta, la tendencia a no tener un contacto continuado de la población autóctona con la población inmigrante, lo que colabora a mantener los prejuicios racistas entre los colectivos. Es este sentido, Pettigrew y Tropp (2008) analizan los efectos moderadores del contacto con el prejuicio, concluyendo que dicho contacto promueve una reducción de los prejuicios intergrupales, siendo especialmente significativos en el grupo mayoritario. Así, la ampliación de espacios de contacto como el barrio y la escuela colaborarían al aumento del conocimiento intergrupal y reduciría el prejuicio, especialmente en el colectivo autóctono.

Otra de las medidas que cobra un interés manifiesto, ante el hecho de la concentración escolar, es la de dedicar mayores recursos materiales y humanos a centros con una gran proporción de alumnado inmigrante.

Asimismo, uno de los rasgos organizativos valorados de modo positivo ante la concentración de la población inmigrante es el vinculado a la autonomía que los centros educativos poseen para la distribución de recursos en educación. Los centros que disfrutan de una mayor autonomía para la aplicación de sus recursos, especialmente los humanos, suelen ser centros más exitosos. En este sentido existe constancia de que el sistema educativo español propicia una baja autonomía de los centros educativos públicos a este respecto (Marchesi, 2006).

Educación intercultural

- Instancias para la promoción de la formación de equipos docentes y directivos en educación intercultural y atención a la diversidad cultural.
- Presencia de mediadores interculturales en el ámbito escolar y extraescolar.

De acuerdo con Heckmann (2008), más allá de las diferencias existentes en los sistemas educativos europeos, la relación e interacción del cuerpo profesional con los y las alumno/as se erige en un aspecto central para el buen rendimiento de estos/as últimos/as. Este autor revela que la mayoría de profesionales no están adecuadamente capacitados para trabajar en escuelas y clases en las que el número de inmigrantes es alto. De esta manera, hace hincapié en la necesidad de una formación exhaustiva tanto en los profesionales de niveles primarios, secundarios, así como de educación preescolar.

En concordancia con todo ello, Shuali (2008) afirma que la educación intercultural “presupone la existencia de una sociedad plural, diversa, formada por diferentes grupos étnicos y culturales, sobre los cuales se pretende actuar, con el objeto de conseguir una sociedad armónica, integrada o cohesionada, donde no quepa la discriminación y todos cuenten con igualdad de oportunidades para la participación y el progreso social” (p. 74).

En definitiva, el conocimiento intercultural ha de suponer un requisito imprescindible si se desea atender la situación multicultural de la escuela con la complejidad que le es inherente, con la intención de que ello contribuya a propiciar proceso de enriquecimiento mutuo.

La educación intercultural no consta solamente de una cuestión de contenido pedagógico sino que también exige una metodología y una organización escolar. A este respecto, Fernández Enguita (2006) establece que “ante el desafío desigual y cambiante de la multiculturalidad, la respuesta de la escuela no ha de venir tanto desde la política o de la administración, como desde los centros y los profesionales sobre el terreno, lo cual implica ciertas visiones de la organización y de la profesión” (p. 127).

Atención educativa

- Implementación de clases de refuerzo escolar para el alumnado con dificultades de aprendizaje.
- Realización de clases de refuerzo lingüístico sobre los idiomas oficiales.
- Disposición de clases de idioma y cultura materna que involucre a la mayoría de las nacionalidades del alumnado.

- Presencia de docentes y profesionales de apoyo para atender la concentración de alumnado inmigrante.
- Aumento de la incorporación de profesores bilingües y de origen inmigrante.

Se destacan aquí tres principales variables que influyen de manera determinante en las necesidades educativas que presenta el alumnado inmigrante en las instituciones educativas del país de acogida: “la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o no de la lengua autóctona; y la trayectoria educativa y nivel de aprendizaje desarrollado en el país de origen” (Alegre, 2008, p. 23).

Una de las principales barreras con las que se encuentran los alumnos inmigrantes en los países de destino es la idiomática. Las personas inmigrantes tienen que afrontar un periodo inicial para el aprendizaje de la(s) lengua(s) oficial(es) en el país de acogida. En este sentido, en cuanto la edad de incorporación al sistema educativo de acogida es más elevada, las dificultades de incorporación aumentan.

De este modo, el aprendizaje de la lengua de acogida constituye un factor clave para la integración y el desarrollo del aprendizaje. Diversos países de la Unión Europea han aplicado medidas específicas referentes al fomento de los idiomas, como clases específicas de idioma para el alumnado inmigrante recién llegado. Las acciones orientadas a trabajar esta situación han sido múltiples: pruebas para determinar el nivel lingüístico, formación de la lengua antes del inicio de la escuela, preparación a los profesionales dotándolos de competencias necesarias para reforzar la lengua de acogida (Commission of the European Communities, 2008).

Existen diferentes modelos a nivel europeo para la adaptación educativa de alumnado con necesidades lingüísticas y/o curriculares (Blanco, 2002). Los tres más frecuentes son:

- Establecimiento de una distribución con clases dentro del horario escolar, de manera que se separe al grupo que recibe el refuerzo lingüístico. Se identifica el inconveniente de que la separación pueda prolongarse, existiendo el riesgo de un seguimiento desigual en ciertas materias entre el grupo que experimenta la separación y el grupo que permanece inalterado.
- Introducción de profesorado de refuerzo en la misma aula: ello impide la separación del alumnado, permitiendo seguir el proceso de aprendizaje normalizado con su grupo de iguales. Este modelo puede llevar a una excesiva acumulación de alumnos en el aula con la intención de rentabilizar recursos y esfuerzos, dificultando la fluidez del proceso educativo por las múltiples demandas específicas.

- Disposición de un tiempo inicial separado para la inmersión lingüística hasta que se hayan adquirido los precisos conocimientos para la incorporación normalizada en el aula. Al igual que en el primer modelo, resalta que el riesgo de seguimiento desigual del proceso educativo general puede estar presente.

Por otra parte, también existe la recomendación de realizar clases de refuerzo e incluir profesorado de apoyo sobre materias académicas específicas. Rahona y Morales (2013) inscriben que una manera de corregir las desigualdades de partida del alumnado inmigrante es mediante la compensación educativa y el refuerzo de materias instrumentales.

“Toda medida dirigida a mejorar el rendimiento educativo de este colectivo redundará en un incremento del rendimiento académico medio del sistema educativo español, de cada comunidad autónoma y de cada centro educativo” (p. 87).

Es necesario destacar la relevancia de las actividades orientadas a nivelar de un modo efectivo el manejo de las competencias y adquisición de contenidos básicos a los alumnos de cada nivel educativo. Una de las alternativas tomadas por el sistema educativo tradicional se basa en utilizar la repetición de cursos como un instrumento nivelador de los alumnos. Field, Kuczera y Pont (2007) resaltan que el hecho de repetir cursos está asociado a un rendimiento posterior en los alumnos sujetos a ello. Por un lado, puntualizan que los resultados obtenidos en PISA por el alumnado que han repetido curso son significativamente inferiores a los del resto. Por otro lado, basándose en diferentes experiencias en países de la OCDE, muestran que esta tendencia es generalizada. Del mismo modo, la circunstancia de repetición de curso aumenta las posibilidades de abandono escolar en cursos posteriores.

Prevención del fracaso y abandono escolar

- Establecimiento de programas para la prevención de absentismo y abandono escolar.
- Introducción de estrategias de orientación educativa.
- Fomento del acceso a la educación profesional, principalmente para aquel alumnado que decidan interrumpir con anterioridad sus estudios.
- Implementación de programas de diversificación curricular, que se complementen con la oferta de contenido generalizados e incentive la motivación del alumnado.
- Disposición de medidas de dotación económica y/o material para alumnos de familias de ingresos bajos.

- Promoción de la educación de adultos y el reconocimiento académico como estrategia de la continuación de las trayectorias educativas.

Para Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh y White, (2011), contribuir a que un/a alumno/a inmigrante pueda disfrutar del proceso educativo desde niveles preescolares hasta niveles de educación superior constituye una garantía para su desarrollo personal y un indicador de una excelente integración educativa y social. La reducción del fracaso y el abandono escolar se torna un requisito imprescindible para alcanzar mayores niveles de equidad socioeducativa. Además, ello contribuiría a evitar costos sociales de las personas adultas en situación de marginación a causa de no poseer aptitudes competenciales básicas (Field, Kuczera & Pont, 2007).

Referente a ello, se plantea la necesidad de reducir las elevadas tasas de fracaso escolar recurrentes en muchos de los países de la OCDE, con la intención de garantizar un estándar mínimo de educación para todas las personas.

Tal como expresa la OCDE (2010), basándose en los informes PISA 2009, el hecho de pertenecer a la categoría de “estudiante inmigrante” conlleva una mayor probabilidad de obtener resultados educativos negativos y un mayor abandono escolar.

Las medidas específicas de apoyo educativo y diversificación existentes en España, incluidas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) muestran diversos grados de influencia en la continuidad del alumnado. Al analizar las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS), la consideración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) y los Programas de Diversificación Curricular, llama la atención que las únicas medidas de las presentadas que muestran su efectividad para prevenir el abandono escolar son los Programas de Diversificación Curricular (Mena, Fernández Enguita & Riviére, 2010).

Por su lado, la inversión en educación ha recibido una gran atención en la investigación. Dentro de la financiación en el ámbito educativo resalta la importancia de las inversiones en Educación Infantil y Primaria para beneficiar el rendimiento escolar posterior. Según Pérez-Esparrels y Rahona (2012) “cuanto antes se produzca la detección del riesgo de fracaso escolar y antes se pongan en práctica mecanismos para paliar el retraso escolar que van sufriendo los jóvenes, se conseguirá que más estudiantes finalicen la Educación Primaria con la edad adecuada y continúen con sus estudios titulándose en la ESO” (p. 68). En este sentido, el peso de las ayudas individuales para compensar las desigualdades existentes en el

alumnado tiene una gran influencia en la ampliación de la retención escolar.

Por último, destaca el papel de la educación de adultos como una herramienta a la hora de ofrecer un abanico de posibilidades alternativas para aquellos alumnos que interrumpieron sus estudios con anterioridad. Promocionar el uso de estos servicios para jóvenes y adultos, así como adaptarlo para hacer atractiva su oferta formativa, supone una estrategia para fomentar que una franja de población pueda continuar sus trayectorias académicas y fortalezcan sus figuras profesionales. Los aportes de la educación de adultos, unido al reconocimiento académico a todos los niveles educativos, constituye un mecanismo para reducir las asimetrías socioeconómicas de los colectivos desfavorecidos, al dotar de manera formal de los posibles requisitos para un empleo digno.

4. Discusión y conclusiones

La escuela detenta un papel estratégico para favorecer la equidad de oportunidades en el acceso a las estructuras sociales y el desarrollo personal, además de constituir un pilar fundamental para la integración social proactiva de toda la población. A este respecto, los recursos educativos que se destinan a conseguir que toda la población sustente una serie de capacidades mínimas y dinamizan la praxis ciudadana abogan por una reducción de las desigualdades existentes.

El incremento de la presencia de alumnado inmigrante en el sistema educativo español, especialmente mayor desde finales de los noventa, ha llevado a una inclusión gradual de medidas generales y específicas por parte de los centros educativos sin generar consensos generalizables sobre qué medidas debe incluir una escuela en su plan de acogida para optimizar el proceso de integración y satisfacer las necesidades planteadas por este alumnado. En el presente estudio se han sistematizado y agrupado las medidas que cualquier escuela “integradora” debería poner en práctica:

En relación al “acceso a la educación”, la expansión y gratuidad de estrategias en atención educativa favorece, en especial, a aquellos colectivos que por la carencia de recursos económicos no pueden costearse este tipo de beneficios. De este modo, podemos decir que la gratuidad y apoyo para el acceso a estas medidas favorecería, de manera indudable, posteriores procesos de desarrollo equitativo en el ámbito escolar y social (Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh y White, 2011; Rahona & Morales, 2013; Shuali, 2010).

En “la atención a las familias”, el acercamiento sociocultural entre familia y escuela abre la disposición de incorporar nuevas estrategias

educativas interculturales, así como una mayor sensibilidad en el trabajo educativo con este colectivo (Garreta & Llevot, 2011; Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh & White, 2011).

En la “elección de centro”, además de mejorar los procesos de información, se constata la importancia de que las administraciones educativas desarrollen medidas directas para favorecer una distribución equitativa del alumnado. Es cierto que poder revertir estos procesos de concentración social no depende únicamente de la información y concienciación de los padres y madres del alumnado para realizar la elección más adecuada, pero puede decirse que éste constituye uno de los factores que entran en juego. En caso de concentración escolar, Pérez-Esparrells y Rahona (2009) afirman que dotar a la escuela de recursos complementarios puede compensar las dificultades educativas que estas escuelas presentan a causa del efecto de la composición del alumnado.

Además, en la “educación intercultural” juega un papel relevante la formación permanente del profesorado, necesaria en materia de educación intercultural. Desde esta mirada, la OCDE manifiesta que el desarrollo profesional de los docentes y equipos directivos se erige en un complemento clave en la actualidad para que se aborde de manera resuelta las situaciones de multiculturalidad. Este organismo indica, además, que éste debe constituir un paso más para la equidad educativa entre el colectivo inmigrante y el colectivo mayoritario (Field, Kuczera & Pont, 2007). La formación de los equipos directivos y docentes en los centros educativos, referente a los “contenidos en interculturalidad”, como se ha visto, resulta igualmente esencial para alcanzar una praxis integradora, pero asimismo la importancia de una metodología que atienda adecuadamente un entorno multicultural es incuestionable, así como profesionales, como son los mediadores interculturales, que acompañen e incluso lideren proyectos de esta naturaleza (Martínez Usaralde, 2015).

Con respecto a la “atención educativa” destacar que diversas fuentes indican que es conveniente utilizar, en la medida de lo posible, a profesorado que conozca el idioma de origen de los inmigrantes, a fin de facilitar su comprensión y aumentar el nivel de confianza de los alumnos (Commission of the European Communities, 2008; Rahona y Morales, 2013; Simó et al., 2014). En este sentido, se observa que el aprendizaje de segundas lenguas y la incorporación de profesorado bilingüe a las escuelas constituyen indicadores para una buena integración, aspecto éste no fácil de materializar y dificultado por la enorme variedad de lenguas existentes. La mayoría de los países europeos se muestran reticentes a la hora de ofrecer este recurso.

El “currículum intercultural”, por su parte, debe ir dirigido a alcanzar el equilibrio entre comprensión y diferencia a fin de permitir un verdadero encuentro intercultural equilibrado. Fomentar programas de “investigación-acción a favor de la integración” constituye otro de los pilares clave de las escuelas integradoras. Heckmann (2008) afirma que estos programas son imprescindibles para que el sistema educativo posibilite una adaptación positiva y en constante mejora de las estructuras de integración de los escolares inmigrantes.

Por último, cabe considerar programas de “prevención del fracaso y abandono escolar”: la circunstancia de una elevada tasa de abandono escolar no solo supone un “fracaso” para el alumnado, sino que se puede afirmar que el sistema escolar fracasa en su conjunto. Por lo tanto, la responsabilidad del anterior, nuestro protagonista en esta situación no debe minimizar las

responsabilidades de las familias, los profesionales, las escuelas y otras instituciones que tienen un papel crucial en este sentido.

Como apunte final, asignar recursos en educación que mejoren las expectativas a largo plazo de colectivos menos favorecidos, como el inmigrante, beneficia la equidad social y las expectativas futuras compartidas por toda la población. Además, la escuela, mediante los modelos de integración al alumnado inmigrante, debe apuntar a consolidar un reconocimiento identitario de los diferentes actores que componen nuestra sociedad. Nos enfrentamos a un gran desafío en el que deben ir de la mano la escuela y los modelos de integración educativa a los diversos colectivos, para promover un papel mediador de la educación entre el origen y el destino social y constituir una herramienta para el reconocimiento que todos los individuos en condición de ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M. T., & Gil, I. (2003). La educación intercultural en la práctica: diagnóstico y desarrollo de actuaciones en contextos escolares. En E. Soriano (coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 89-102). Almería: Universidad de Almería.
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración ¿Un binomio problemático?. *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M. A., & Benito Pérez, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, Número extraordinario 2010*, 65-92.
- Aparicio, R. (2006). Políticas de inclusión, inmigración y estado de bienestar. En G. Pinyol (coord.), *Inmigración y derechos de ciudadanía* (pp. 99-111). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 15-25). Madrid: Narcea.
- Benito Pérez, R., & González-Ballobá, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología en Educación*, 6(1), 49-71.
- Blanco, M. R. (2002). Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas. En C. Clavijo, M. Aguirre (Eds.), *Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: las migraciones* (pp. 307-343). Madrid: Fuhem.
- Bunar, N. (2011). Multicultural Urban Schools in Sweden and their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas. *Urban Education*, 46(2), 141-164.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2010, 225-256.
- Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, 147, 64-68.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2004). *La era de la migración: Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México D F: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Contreras, M. (2007). Mercado y escuela. La desigualdad escolar como reflejo de relaciones desiguales. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15, 1-7
- Commission of the European Communities. (2008). *Green Paper: Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. Bruselas: Commission of the European Communities.
- Duru-Bellat, M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: Una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 105-130.

- EURYDICE. (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- Fernández Enguita, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *Education and Training Policy. No More Failures. Ten steps to equity in education*. París: OECD publications
- Fundación CeiMigra (2011). *Migraciones y procesos de empobrecimiento, marginación y exclusión social*. (Informe 2010-2011). Valencia: Generalitat Valenciana, Compromiso Social Bancaja.
- García Castaño, F. J., & Granados, A. (1999). *Lecturas para la educación intercultural*. Madrid: Trota.
- Garreta, J., & Llevot, N. (2011). Immigrant families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 47-67.
- Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- Guix Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo. *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30.
- Heckmann, F. (2008). Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. Bruselas: NESSE network of experts.
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E. N., & White, E. (2011). *Migrant Integration Policy Index III*. Brussels: British Council and Migration Policy Group.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela. *RASE*, 8(1), 57-70.
- Llorent, V., & Terrón, M.T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.5 (consultado 23/10/2015).
- López, N., & Sourrouille, F. (2013). *Desigualdad, diversidad e información, en Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Mancebón, M. J., & Pérez-Ximénez de Embúm, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española/ Revista Economía Pública*, 1, 77-106.
- Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 337-355
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F.J., Gómez-Granel, C., & Martínez, A. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Retrieved from <http://ir.uv.es/QA2Hasq>
- Martínez Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Martínez Usarralde, M. J., & García López, R. (2007). La educación como respuesta: principios, objetivos y propuestas de futuro. En R. López Martín, P. Cánovas (coords.), *Las múltiples caras de la mediación: y llego para quedarse* (pp. 215-244). Valencia: Universitat de València.
- Martínez Usarralde, M. J. (2015). La mediación intercultural en el contexto internacional e intranacional. En defensa de la competencia socioeducativa. En A. Escarbajal (ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 143-162). Madrid: Narcea.
- Mena M. L., Fernández Enguita, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Número extraordinario 2010*, 119-146.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. *Sistema de Información EDUCAbase*. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2014-2015. Retrieved from <http://ir.uv.es/XyOV2of>
- OCDE. (2007). PISA 2006. Science competences for tomorrow's world. París: OECD publications.
- Palauàrias, J. M., & Garreta, J. (2011). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. En F. J. García Castaño, S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 503-532). Madrid: Ministerio de Educación.
- Pérez-Esparrells, C., & Rahona, M. (2009). La inmigración en el sistema educativo español y sus implicaciones para la política educativa. En M. Cachón y M. Laparra (1ªed.), *Inmigración y Políticas Sociales* (pp. 149-180). Barcelona: Bellaterra.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Quintanal Díaz, J., & García Domingo, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Editorial CCS.
- Rahona, M., & Morales, S. (2013). *Reformas, calidad y equidad educativa: Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sales, M. A., & García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- Sánchez-Hugalde, A. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar. *Documents de treball IEB*, 4, 1-40.
- Sánchez-Santamaría, J., & Ballester, M.G. (2014) Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE*, 12(2). Retrieved from <http://ir.uv.es/mBW4AvR>

- Serra, C., Paludàrias, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrando. *Revista de Educació, Número extraordinario 2010*, 283-305.
- Simó, N., Pàmies, J., Collet-Sabé, J., & Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. Retrieved from <http://ir.uv.es/2y3FV1>
- Shuali, T. (2008). *Inmigración e Integración: Políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*. Tesis de Doctorado. Universitat de València, Valencia, España.
- Shuali, T. (2010). Educación, diversidad cultural y participación: una aproximación desde la filosofía de John Dewey. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 37, 69-82.
- Tarabini, A., & Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: Hacia la definición de un modelo teórico-metodológico. *rase. Revista de la Asociación de Sociología en Educación*, 6(1), 91-99.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54. DOI:10.7179/PSRI_2017.29.03.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

María-Jesús Martínez-Usarralde: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 30 46010 Valencia. Correo Electrónico / E-mail: mjmu@uv.es.

Carmen Lloret-Catalá. Ídem. E-Mail: m.carmen.lloret@uv.es.

Manuel Céspedes Rico. Ídem. E-Mail: manucespedesrico@gmail.com.

PERFIL ACADÉMICO

María-Jesús Martínez-Usarralde: Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia con Premio Extraordinario de Licenciatura (1997) y Premio Extraordinario de Doctorado (2002), y Profesora titular de la Universitat de València desde 2008. Ha publicado artículos nacionales e internacionales, asistido como ponente a conferencias y participado en masters con temáticas vinculadas al análisis político supranacional en clave comparada, las políticas de cooperación al desarrollo en educación y la mediación intercultural desde una perspectiva intra e internacional, sin abandonar su interés por metodologías de Educación Comparada e innovación educativa, como el Aprendizaje Servicio. Sus últimos libros son: *Educación Internacional* (2009), *Análisis y Práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos* (2009), *Sentipensar el Sur: Cooperación al Desarrollo y Educación* (2011) y *La Unesco. Educación en todos los sentidos* (2015). Actualmente es directora del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa del Centro de Formación y Calidad «Manuel Sanchís Guarner» de la Universidad de Valencia (desde 2014).

Carmen Lloret-Catalá: Doctora en Psicología por la Universidad de Valencia (2012) y Máster Universitario en Educación y TIC (elearning) por la Universitat Oberta de Catalunya -UOC- (2016). Desde el 2010 es Profesora Asociada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. En 2015 participó como Profesora Colaboradora en la Universidad Internacional de la Rioja (Unir). Ha realizado estancias académicas en la UBA (Argentina), UdelaR (Uruguay) y UTPL (Ecuador). Durante 2014 y 2015 fue investigadora en el Proyecto Samsung Smart School. Ha participado como docente en el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa de la Universidad de Valencia y el Cefire (Servicio de Formación al Profesorado) de la Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, realizando acciones formativas dirigidas a docentes relacionadas con innovación, recursos tecnológicos y pedagógicos en la sociedad del conocimiento. Sus publicaciones más relevantes son Guía Práctica de la Educación Digital (2015) y artículos relacionados con la innovación educativa.

Manuel Céspedes Rico: Diplomatura de Educador Social por la Universidad de Valencia (2013). Master Internacional de Migraciones por la Universidad de Valencia en 2014. En la actualidad, es profesor universitario (pasante extranjero) en la Universidad de Salta (Colombia) con las asignaturas de Pedagogía Social y Psicología Social. Miembro de Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de Salta. Imparte cursos de Posgrado universitario en esta universidad sobre Pedagogía Social.

**LA TECNOLOGÍA COMO INCLUSIÓN EDUCATIVA DE
LA DIVERSIDAD CULTURAL: TRANSFORMANDO PRÁCTICAS
INFORMALES DE EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS**
**INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS SOCIAL PEDAGOGY: TRANSFORMING
INFORMAL EDUCATIONAL PRACTICES IN THE UNITED STATES**
**A TECNOLOGIA COMO INCLUSÃO EDUCATIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL:
TRANSFORMANDO PRATICAS INFORMAIS DE EDUCAÇÃO
NOS ESTADOS UNIDOS**

Margarita MACHADO-CASAS, Iliana ALANIS & Elsa RUIZ
The University of Texas at San Antonio

Fecha de recepción del artículo: 05.V.2016

Fecha de revisión del artículo: 13.VII.2016

Fecha de aceptación final: 07.XI.2016

PALABRAS CLAVES:

auto-narrativas
digitales
cuento digital
BTCs
clase mágica
pedagogía narrativa
alfabetización digital

RESUMEN: Este estudio analiza el impacto del uso de tecnología digital para reforzar los logros académicos de niños marginados exponiéndolos a determinados avances tecnológicos. Se analiza el uso de auto-narrativas digitales como pedagogía de transformación social, concretamente el impacto de la Clase Mágica (LCM) en un Centro escolar de Tejas (EEUU), con una alta población estudiantil de hispanos. La Clase Mágica es un proyecto extraescolar basado en la tecnología, diseñado para fomentar el logro académico de los estudiantes bilingües latinos que asisten a escuelas primarias, en particular en las áreas de bilingüismo, lectoescritura bilingüe y tecnología. En la experiencia participaron 20 Candidatos a Maestros Bilingües (Bilingual Teacher Candidate, BTCs) quienes establecieron una relación con otros tantos alumnos de primaria, constituyéndose parejas de adulto-niño que se denominaron amigo/as y amiguitos/as. A lo largo de un periodo de 18 meses se aplicó una metodología cualitativa para la recogida y análisis de los datos, basada en auto-narrativas digitales, apuntes digitales de campo y transcripciones de las discusiones en las clases, para identificar temas, patrones y relaciones destacados, así como el tipo de tecnología utilizada. Los hallazgos de la investigación indican una necesidad por parte de los futuros maestros de involucrarse en un aprendizaje mediado por la tecnología con el fin de desarrollar un entendimiento práctico sobre la integración de la tecnología. Los resultados de esta investigación ofrecen un entendimiento adicional acerca de la dirección que deben tomar los programas de formación de maestros para servir mejor a los candidatos a maestros bilingües en su experiencia educativa con el fin de convertirse en maestros tecnológicamente competentes y preparados para cumplir con las necesidades de una población escolar lingüística y culturalmente diversa.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Margarita Machado-Casas. Department of Bicultural-Bilingual studies. The University of Texas at San Antonio. One UTSA Circle San Antonio, TX 78249. E-mail: margarita.machadocasas@utsa.edu.

<p>KEY WORDS: digital autonarratives digital storytelling BTCs clase mágica narrative pedagogy digital literacy</p>	<p>ABSTRACT: This study analyzes the impact of digital technology in order to enhance the academic achievement of marginalized children by exposing them to the latest technological advances. The use of digital autonarratives as social transformative pedagogy is analyzed, specifically in the case of a project called La Clase Mágica (LCM), conducted in an educational institution in Texas (USA) with a high percent of Hispanic student population. La Clase Mágica is an extracurricular technology-based project designed to promote the academic achievement of bilingual Latin elementary-aged students, particularly in the areas of bilingualism, biliteracy, and technology. Up to twenty Bilingual Teacher Candidates (BTCs) were involved in this program and each BTC was assigned to a young elementary student, establishing adult-child pairs called amigo/as and amiguitos/as. Data collection and analysis were conducted within a period of 18 months using a qualitative methodology based in digital auto-narratives, digital field notes and in-class discussions which were transcribed in order to identify emerging themes, patterns and relationships as well as the preferred type of digital artifacts used. Findings reveal that prospective teachers need to take in technology as a pedagogical tool in order to develop a practical understanding of technology integration. The outcomes offer an additional understanding of the direction for teacher preparation programs in order to be more efficient for BTCs, allowing them to become technologically qualified and effective teachers, prepared to meet the needs of culturally and linguistically diverse learners.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: auto narrativas digitais contos digitais BTCs aula mágica pedagogia narrativa alfabetização digital</p>	<p>RESUMO: Este estudo analisa o impacto do uso da tecnologia digital para reforçar as conquistas acadêmicas das crianças marginalizadas expondo-as a determinados avanços tecnológicos. Analisa-se o uso da auto narrativa digital como pedagogia de transformação social, concretamente o impacto da Aula Mágica (LCM) em um centro escolar do Texas (EUA), com uma alta população estudantil de hispânicos. A Aula Mágica é um projeto extraescolar baseado na tecnologia, desenhado para fomentar a conquista acadêmica dos estudantes bilíngues latinos que frequentam as escolas primárias, em particular na área de bilinguismo, lectoescritura bilíngüe e tecnologia. Nesta experiência, participaram 20 Candidatos a professores bilíngues (Bilingual Teacher Candidate, BTCs) onde estabeleceram uma relação com vários outros alunos do primário, constituindo-se pares de adulto/criança que se denominaram amigos/as e amiguinhos/as. Ao longo de um período de 18 meses, aplicou-se uma metodologia qualitativa para a coleta e análise de dados baseada nas auto narrativas digitais, anotações digitais de campo e transcrições das discussões na salas de aula, para identificar temas, padrões e relações destacadas, bem como o tipo de tecnologia utilizada. O resultado desta investigação indica uma necessidade adicional a respeito da direção que devem tomar os programas de formação dos professores para poder servir melhor aos candidatos a professores bilíngues na sua experiência educativa com o fim de converter-se em professores tecnologicamente competentes e preparados para cumprir com as necessidades de uma população escolar linguística e culturalmente diversa.</p>

1. Introducción

La tecnología ha cambiado la manera en la que interactuamos y nos comunicamos tanto en casa como en el trabajo. Las nuevas tecnologías, más rápidas e inteligentes, tal y como los iPod y iPhone juegan un papel principal en nuestras interacciones sociales diarias. Prácticamente todo en el mundo de hoy conlleva el uso de la tecnología y/o los medios digitales. Existe un reconocimiento cada vez mayor acerca del impacto que tiene la tecnología sobre el mundo social y las ramificaciones de ésta en la formación del aprendizaje, la disposición y las actitudes de alumnos jóvenes (Zevenbergen, 2007).

Estos cambios tecnológicos resultan críticos hoy día para el éxito académico de los estudiantes. Los maestros utilizan Skype y correos electrónicos como herramientas pedagógicas a la vez que las actividades prácticas en muchas ocasiones se ven reemplazadas por SMART Boards y videos de YouTube. Dados estos cambios tecnológicos, tanto actuales como los que están en desarrollo,

muchos estudiantes aprenden con la ayuda y a través de la mediación de herramientas tecnológicas. Por lo tanto, es razonable asumir que los estudiantes de la generación digital, también conocidos como nativos digitales (Prensky, 2001) aprenden de manera diferente a los estudiantes que no crecieron con la misma tecnología (Zevenbergen, 2007). Estas diferencias pueden llevar a diferencias en la manera de pensar y aprender.

Tomando en consideración la globalización del mundo hoy en día, los métodos y planteamientos de aprendizaje deben cambiar para cumplir con las necesidades de estos nativos digitales (Buckingham, 2006; Ben-Jacob, Levin, & Ben-Jacob, 2000; Gordon, 2003). Por lo tanto, es de importancia crítica para los Candidatos a Maestros Bilingües (Bilingual Teacher Candidates o BTCs, por sus siglas en inglés) (Alanís, de próxima publicación) que utilicen los medios como herramientas pedagógicas para la enseñanza. Además de la creciente necesidad de la tecnología existen cambios demográficos que reflejan la creciente población de latinos en los Estados Unidos. Hoy

los niños latinos constituyen una quinta parte (el 22%) de los niños menores de 18 y para el año 2030 se prevé que constituyan casi un tercio (un 31%) de la población total de niños. (Mather, Foxen, 2010; Crouch, 2012). La fuerza laboral actual exige que los BTCs tengan conocimientos digitales si han de cumplir con las necesidades de sus jóvenes estudiantes, en particular aquellos sin acceso a la tecnología. Sin embargo, la presencia de maestros con conocimientos digitales en las aulas del siglo 21 a menudo depende del desarrollo pedagógico tecnológico durante sus programas de formación docente.

Esta investigación se apoya sobre un cuerpo mayor de datos relacionados con el impacto de *La Clase Mágica (LCM)* ubicada en un instituto con una alta población estudiantil de hispanos en el centro de Tejas (Ek, Machado-Casas, Sánchez, & Alanís, 2010). *La Clase Mágica* es un proyecto extraescolar basado en la tecnología y diseñado para fomentar el logro académico de los estudiantes bilingües latinos que asisten a escuelas primarias, en particular en las áreas de bilingüismo, lectoescritura bilingüe y tecnología (vid. Vásquez, 2003 para una descripción detallada de *La Clase Mágica*). *La Clase Mágica* ha servido como modelo para proyectos extraescolares de éxito que tienen un impacto sobre los estudiantes marginados a nivel nacional e internacional.

Las habilidades bilingües y de lectoescritura bilingüe de los niños se desarrollan a través del uso de tecnología en actividades significativas de aprendizaje con estudiantes universitarios antes mencionados como BTCs. Los objetivos de esta investigación contribuirán un conocimiento adicional en lo que se refiere a la dirección que deben tomar los programas de formación de maestros para servir mejor a los BTCs y a una población de edad escolar cultural y lingüísticamente diversa cada vez más impulsada por la tecnología.

En los siguientes apartados ofrecemos un breve repaso de la literatura sobre la integración de la tecnología en programas de formación docente, el uso de auto-narrativas digitales (Machado-Casas, 2009) como herramienta y el valor que tienen para el desarrollo profesional de los BTCs. Compartimos hallazgos y ofrecemos algunas recomendaciones concluyentes para los programas de formación docente.

2. La Tecnología y la Formación Docente

La integración de la tecnología en la pedagogía ha tenido una influencia significativa sobre nuestra perspectiva e interacción con estudiantes en contextos desde kínder hasta el bachillerato y de programas de formación docente. El uso de

tecnología en las aulas ha cambiado el papel que juega el profesor, de proveedor a facilitador de conocimientos, al paso que los alumnos utilizan herramientas tecnológicas para explorar y guiar sus propias experiencias de aprendizaje (Bullock, 2004; Lee, 2006). Schrum (1999) identificó tres aspectos de la tecnología pedagógica que resultan críticos para los candidatos a maestros durante su programa de formación docente a la hora de utilizar la tecnología como parte de su experiencia docente diaria. De acuerdo a Schrum, los maestros deben ser expuestos a varios tipos de herramientas tecnológicas en cursos basados en habilidades en los que se estudia cómo estas herramientas tecnológicas pueden ser integradas en materias de estudio. También deben ser colocados en prácticas con ambientes ricos en tecnología en los que reciben una orientación continua según implementan lecciones apoyadas por la tecnología.

Siguiendo una idea parecida, Russell, Bebell, O'Dwyer, y O'Connor (2003) observaron que aunque los nuevos maestros exhibieron mayores habilidades tecnológicas que los maestros veteranos, no demostraron mayor niveles en cuanto al uso de la tecnología como parte de su pedagogía del aula. Esta investigación indica dos razones que explican este fenómeno: (1) los maestros nuevos se enfocan en cómo usar la tecnología en vez de en cómo integrar la tecnología en las materias y (2) el aspecto extremadamente retador de los primeros años de enseñanza. Por lo tanto, los maestros nuevos típicamente emplean la mayor parte de su energía desarrollando lecciones y la gerencia del aula, permitiendo muy poco tiempo para la integración de la tecnología. Sin embargo, los conocimientos pedagógicos y la integración de la tecnología deben complementarse. Los conocimientos pedagógicos de los candidatos a maestros deben incluir una práctica extensiva con la pedagogía tecnológica para aumentar el aprendizaje de los estudiantes (Chen, 2010; Vásquez, 2008a, 2008b).

2.1. Pedagogía de la Tecnología en el Aula

Tomando en cuenta que la identidad del maestro está conectada a la pedagogía del aula, (Nieto, 2011), no podemos desconectar la identidad de la pedagogía tecnológica ya que puede servir como herramienta mediática para el desarrollo de identidades docentes exigidas a un maestro del siglo 21 (Machado-Casas, Alanís & Ruiz, en revisión; Machado-Casas, 2009). De acuerdo a Clarke, (2009) la identidad conlleva "lo particular y lo social, lo personal y lo político, el yo y el otro", (p. 185). Definir la identidad del profesor ha sido un reto ya que no es estática sino que existe en un flujo y

evolución continuos. Los BTCs deben aprender a usar la tecnología como una herramienta de reflexión individualizada para hacer conexiones entre ellos mismos y las personas a su alrededor, tanto dentro como fuera del aula. Esta habilidad es una que se debe cumplir hacia el principio del desarrollo del BTC-según esté desarrollando y explorando lo que significa ser maestro.

2.2. El Diseño de la Pedagogía de Tecnología mediante Narraciones de Cuentos Digitales

Russell, Bebell, O'Dwyer, y O'Connor (2003) sugieren que la formación tecnológica de los maestros se debe enfocar en usos específicos de tecnología y en el diseño y la implementación de proyectos apoyados por tecnología mediante los cuales los estudiantes usan la tecnología en su propio aprendizaje. De la misma manera que no podemos asumir que "todos" los estudiantes llegan al aula con el mismo nivel de experiencia y uso de tecnología tampoco podemos hacer ese supuesto para los futuros maestros. Es fundamental que los futuros maestros se involucren en proyectos apoyados por la tecnología que les ayudará a mediar su propio aprendizaje. Estos tipos de proyectos ayudarán a los educadores a llegar a una comprensión acerca de las conexiones que hacen los futuros maestros entre la teoría y la práctica con tecnología en situaciones de la vida real (Franklin, 2007). Cuando se hacen conexiones en la vida real mediante el uso de la tecnología, se lleva a cabo una pedagogía social que da lugar a maneras reflexivas de explorarse a sí mismo además de todas sus experiencias y entornos (Machado-Casas, Alanís, & Ruiz, en revisión). En el siguiente apartado discutimos un ejemplo de cómo se lleva a cabo la pedagogía social mediante el uso de las narraciones de cuentos digitales.

Benmayor (2008) identifica las narraciones de cuentos digitales como una pedagogía social con un enfoque dirigido al aprendizaje como proceso colaborativo. El proceso del desarrollo del cuento, mediante la narración y re-narración de ideas, es auto-reflexivo y un proceso recursivo (Benmayor, 2008). La introducción de múltiples medios en este proceso permite a los estudiantes expresar su comprensión tanto visualmente como verbalmente. El aprendizaje mediado por la tecnología se convierte en pedagogía transformativa (Vásquez, 2008b) "para lograr nuevas maneras de realzar la capacidad intelectual de los estudiantes (p. 183) a través de una pedagogía creativa basada en la tecnología. Esto es significativo porque la manera en la que los futuros maestros perciben el papel que juegan en la enseñanza y el aprendizaje es importante a la hora de diseñar tareas

pedagógicas efectivas (Dexter & Riedel, 2003; Shellens, van Keer & Valcke, 2005). Este estudio esclarece el uso de auto-narrativas digitales como método de pedagogía transformativa. El proceso de contar la historia propia -y, en el caso de nuestros participantes, el proceso de auto definirse y re-definirse como maestro a través del medio de tecnología- documenta la creación de un maestro bilingüe del siglo 21.

2.3. Breve Historia de La Clase Mágica

Con un enfoque claro en empoderar al niño bilingüe, La Clase Mágica fomenta una cultura que promueve la educación universitaria y ayuda a preparar a los participantes para la educación superior utilizando una pedagogía que integra recursos tecnológicos. En las pasadas dos décadas, La Clase Mágica ha sido adoptada en cinco comunidades marginadas de San Diego, California y en el 2009 en dos universidades en Texas (Collins, Vásquez, & Bliesner, 2011). Con el objetivo de preparar a estudiantes para el siglo 21, la Clase Mágica se esfuerza en realzar los logros académicos de niños marginados exponiéndolos a lo último en los avances tecnológicos (Rodríguez, 2010). Además, ha formado convenios con institutos de educación superior en Colombia y España. Estos convenios muestran "promesa para su adaptación y replicación...pueden, de hecho, ser utilizados como una nueva forma de política social con una base amplia" (Vásquez et al, 2010 citado por Collins, Vásquez, & Bliesner, 2011, p. 325). Como programa educativo, La Clase Mágica no sólo acerca a los estudiantes bilingües y futuros maestros sino que también ha unido de manera global a regiones, estados y naciones en su meta común de conferir poder a las comunidades, especialmente a las comunidades marginadas.

Como proyecto tecnológico extraescolar, LCM une a jóvenes estudiantes bilingües y BTCs. Haciendo uso de actividades de aprendizaje significativo mediante el uso de la tecnología, los BTCs se involucran con jóvenes estudiantes bilingües y sus familias para fomentar los logros académicos de niños latinos bilingües entre las edades de 4-10 en las materias de bilingüismo, lectoescritura bilingüe y tecnología. Los programas como LCM se han convertido en una avenida para aumentar el acceso de las familias latinas a las habilidades y conocimientos tecnológicos (Ek et al., 2010). Sin embargo, para aquellos que no tienen acceso a la tecnología, el uso en aumento de la tecnología en los colegios puede ser un símbolo de segregación y marginación (Sánchez & Salazar, 2010). Como consecuencia, la tecnología perpetúa las inequidades sociales además de las grandes disparidades

que ya existen en los colegios estadounidenses (Mossberger, Tolbert, & Stansbury, 2003). El tener un maestro que utiliza la tecnología como herramienta para involucrar y enseñar al estudiante es de importancia crítica a la hora de ayudar a los estudiantes a crear un puente que les permita acceder a las lagunas tecnológicas existentes, particularmente a los niños y familias latinos de bajos ingresos en el siglo 21 (Gorski, 2003).

3. Metodología

3.1. Recopilación y análisis de datos

Para este estudio utilizamos una encuesta cualitativa (Knobel & Lankshear, 1999) con el fin de examinar nuestro contexto extraescolar a través de observaciones de campo, entrevistas, cuestionarios y recolección de artefactos. Los diseños de las encuestas cualitativas maximizan la recolección de datos en una cantidad mínima de tiempo y, por lo tanto, permiten que los datos cualitativos se recojan y analicen de manera eficaz (Marsland, Wilson, Abeyasekera, & Kleth, 1999). Este enfoque permitió a nuestro equipo de cuatro investigadores recoger datos del proyecto extraescolar de tecnología a lo largo de un periodo de 1.5 años.

3.2. Participantes

El propósito de esta investigación se centró en la relación entre tecnología y formación académica por lo cual se eligieron 20 BTCs como participantes. La mayoría se trataba de estudiantes universitarios de primera generación, de veinte y pocos años y en su tercer año del programa de formación de maestros. Todos eran de descendencia mexicana y mostraban una variedad de niveles en su bilingüismo inglés/español y en su experiencia tecnológica.

A los 20 BTCs se les pidió que se matricularan en dos clases universitarias simultáneamente para crear un cohorte de LCM. Una clase se enfocaba en las experiencias culturales de los latinos en relación con la literatura para niños y el uso de la literatura como herramienta pedagógica. La otra clase se enfocaba en la relación entre el juego de los niños y el desarrollo cognitivo, social y afectivo en aulas de primera infancia. Ambas clases se impartieron principalmente en español con cierto uso del inglés por dos de los profesores que participaron en la investigación. Las clases universitarias se reunieron una vez a la semana además de tres horas semanales en el laboratorio de informática -el aula de LCM- de la escuela primaria. Los candidatos a maestros recibieron netbooks,

iPhones, iPods y, más recientemente, iPads para usar con los estudiantes de la escuela primaria.

Los BTCs y sus profesores asistieron al programa de LCM cada martes por la tarde durante tres horas a lo largo de un periodo de 10 a 14 semanas durante tres semestres. A cada BTC se le asignó un joven alumno de primaria cursando desde Kinder hasta 5º. Con el fin de desarrollar una compenetración y confianza, las parejas de adulto-niño se denominaron *amigo/as* y *amiguitos/as*. Este emparejamiento se organizó para crear una oportunidad a través de la cual los niños podrían negociar significados con un igual que tuviera más experiencia con el fin de desarrollar el lenguaje y los conocimientos de los niños a través de medio digitales tal y como juegos de computadora, cuentos digitales y otro software educativo (Vygotsky, 1978).

3.3. Recolección de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo a lo largo de periodos de tres semestres en los colegios. El objetivo era documentar el crecimiento de los BTCs en su desarrollo como futuros maestros por lo cual se recogieron los datos de varias maneras y en diferentes momentos. Por lo tanto, se recogieron las siguientes fuentes de datos: 1) apuntes digitales de campo, 2) discusiones en la clase, y 3) tecnología y artefactos digitales.

Apuntes de campo digitales. Los BTCs documentaron sus experiencias en el programa extraescolar de tecnología semanalmente mediante apuntes de campo. A través de esta actividad se les pidió que se convirtieran en investigadores y observadores del desarrollo de lectoescritura bilingüe y conocimientos digitales. Se les pidió que registraran, apuntaran y cargaran sus apuntes de campo semanales en la plataforma online del curso del programa. Las narraciones detalladas de sus interacciones con sus *amiguitos/as* siguieron el modelo de los apuntes pos-campo tomadas por etnógrafos veteranos (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995) a través de las cuales se presentaban las ideas de los candidatos a maestros relacionadas con el proyecto y sus reacciones a las tareas semanales.

Discusión en Clase. Después de su participación en el programa extraescolar de alfabetización y tecnología de LCM, los BTCs participaron en discusiones semanales durante sus clases. Estas discusiones, dirigidas por el profesorado de la universidad y de una duración aproximada de entre treinta y cuarenta y cinco minutos, se enfocaron en las experiencias, las dificultades y las lecciones aprendidas por parte de los BTCs en LCM.

Además, se grabaron en audio para documentar el desarrollo a lo largo del programa.

Tecnología/Artefactos Digitales. Siguiendo la noción de Darder (1991, 1995) de una voz bicultural, las tareas digitales se utilizaron para interpretar las observaciones, reflexiones y experiencias de los BTCs en el programa. Las auto-narrativas se basaron en la premisa de que, como seres humanos, llegamos a una comprensión de y atribuimos significado a nuestras vidas a través de las historias (Andrews, Squire, & Tambokou, 2008). Fundamentada en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología, es una forma híbrida de investigación cualitativa que involucra la recolección de narraciones enfocándose en los significados que atribuyen las personas a sus experiencias, buscando ofrecer “un entendimiento (apropiado) a la complejidad de las vidas humanas” (Josselson, 2006, p. 4). Los BTCs desarrollaron narraciones auto-digitales un método basado en la tecnología para explorar las experiencias de los BTCs.

3.4. Análisis de Datos

Se codificaron y analizaron todos los datos, incluyendo las auto-narrativas digitales, apuntes digitales de campo y transcripciones de las discusiones en las clases, para identificar temas emergentes, patrones y relaciones (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995). El tipo de tecnología utilizada por los BTCs fue también triangulado y codificado para proporcionar información sobre los tipos de herramientas tecnológicas, herramientas que éstos preferían utilizar con estudiantes lingüísticamente diversos. Para asegurar la confiabilidad, los investigadores analizaron independientemente el mismo conjunto de transcripciones, notas digitales de campo, y uso de medios y autonarrativas digitales, reuniéndose aproximadamente cada dos semanas en el transcurso del semestre, identificando y codificando colectivamente los temas relevantes, los patrones y las relaciones. Estos códigos ayudaron a identificar los hallazgos consistentes relacionados con las tres preguntas de investigación. Basado en nuestras preguntas de investigación, (1) ¿Cómo se integra la tecnología en los programas de preparación de los maestros; (2) ¿De qué manera los maestros de pre-servicio usarán este conocimiento para llegar a estudiantes de diversidad cultural y lingüística? y (3) ¿Cómo afecta este conocimiento a su visión de sí mismos como profesores? Tres temas principales destacan en estos datos: (1) el uso de los medios digitales (tarjetas de tareas, juegos digitales) como herramientas de aprendizaje académico por los BTC; (2) el poder de autonarrativas digitales y juegos digitales como herramientas pedagógicas para maestros

de estudiantes diversos; and (3) el impacto del proyecto en el desarrollo de la identidad profesional de los BTC. Categorizamos estos tres temas utilizando un enfoque socio-constructivista de la tecnología para enseñar, conectar y transformar el aprendizaje de los BTCs. Destacamos también los resultados con citas directas de las notas de campo de los estudiantes y las transcripciones de las discusiones en clase.

4. Conclusiones

El proyecto extraescolar proporcionó aplicaciones prácticas para que los BTCs usaran la tecnología de manera valiosa y con el propósito de usarla algún día en sus propias aulas. Una actividad significativa fue la de creación de auto-narrativas digitales. Los BTCs percibieron el proyecto de auto-narrativas como una herramienta importante para el aprendizaje y la enseñanza porque facilitó la construcción social de conocimientos y permitió experiencias de aprendizaje hechas a medida (Machado-Casas, Alanís, & Ruiz, en revisión). Los BTCs utilizaban medios digitales con niños a la vez que reflexionaban sobre su propio camino hacia la lectoescritura bilingüe para crear auto-narrativas digitales tituladas ‘*Cómo aprendí a leer y escribir en mi primer y segundo idioma*’. Los *amiguitos/as* de primaria matriculados en el programa de tecnología de LCM se convirtieron en coautores y coeditores en la tarea que consistía en un ensayo de entre tres y cinco páginas y una narración virtual. Las auto-narrativas incluyeron las experiencias de los BTCs como niños y estudiantes, el proceso del desarrollo de su bilingüismo/lectoescritura bilingüe y el proceso de convertirse en maestros. También incluían las auto-narrativas de los *amiguitos/as* que, a su vez, incluían información de fondo sobre sus familias y reacciones personales a las auto-narrativas de los BTCs y sus propias auto-narrativas. Además, se les pidió a los BTCs establecer una perspectiva acerca de las experiencias de unos y otros y explorar similitudes en el desarrollo de su identidad colectiva como maestros y, finalmente, cómo el uso de la tecnología -para explorar temas sociales e identidad en *La Clase Mágica*- les permitió expresarse y conectarse con sus *amiguitos/as* de manera innovadora.

Los resultados hacen hincapié en la importancia de la actividad para ayudar al BTC a entender cómo se puede utilizar la tecnología como una herramienta pedagógica con la capacidad de transformar la manera en la que enseñamos a los niños. (Machado-Casas, Alanís, & Ruiz, en revisión). Nos enfocamos en cómo una pedagogía de tecnología crea oportunidades en múltiples situaciones para

enseñar, conectar y transformar el aprendizaje de jóvenes estudiantes.

Usando la tecnología como herramienta pedagógica

En el aula de LCM, los BTCs ayudan a los niños pequeños a desarrollar sus habilidades bilingües y de lectoescritura bilingüe mediante actividades prácticas que hacen uso de las aplicaciones del iPad, iPhone y de juegos por Internet. Los BTCs ejercen de mentores y crean actividades centradas en tecnología que los estudiantes completan a su propio nivel. Tanto los BTCs como las actividades sirven como herramientas meditativas para apoyar la lectoescritura bilingüe y las habilidades tecnológicas de los estudiantes latinos bilingües (Rico, Sánchez, & Palleres, Weissling, 2012). Al ayudar a los *amiguitos/as* a proceder mediante una serie de tareas, cultivan nuevas maneras de entenderse a ellos mismos, su idioma y el papel que juegan en el mundo.

Estas reflexiones y los entendimientos subsiguientes se ponen de manifiesto de manera singular en los informes acerca del intercambio de relaciones bidireccionales entre los participantes -los BTCs y los *amiguitos/as*- que se llevan a cabo en las interacciones en el contexto del aula de LCM. Estas experiencias tienden a dar lugar a una reflexión profunda sobre el aprendizaje y a un entendimiento de sus propias experiencias como recursos. Estos tipos de experiencias personales han ofrecido a los BTCs una manera de conectar con sus *amiguitos/as* de forma más auténtica. En este caso, el uso creativo y significativo de la tecnología ofrece a ambos maneras más profundas y valiosas para conocerse unos a otros y crear confianza; un contexto de importancia para la enseñanza y el aprendizaje auténticos. Estas son las palabras de Agustina acerca de la experiencia de la creación de una auto-narración digital.

Lo que más me gustó fue crear mi auto-narrativa con Nico en español. Me encantó la manera en la que añadíamos frases que sólo se podían entender en español. A mí me encantó y a Nico también. Para mí fue estupendo practicar el español y tener que aprender palabras en español sobre la tecnología.

Tal y como se expone, la creación de las narraciones digitales le ofrece a Agustina y a su *amiguito* una oportunidad única para involucrarse en actividades basadas en la tecnología en la lengua natal del niño lo cual ofrece al niño la oportunidad de ser un experto, de sentirse cómodo y conectado al BTC. También ofrece al niño una actividad de diversidad cultural y lingüística que incorpora su propio lenguaje, sus

experiencias y nuevos conocimientos tecnológicos - una manera de construir un puente hacia los fondos de conocimiento del niño y la adquisición de conocimientos y habilidades tecnológicos.

El objetivo declarado para los BTCs es abrir zonas de posibilidades según colaboran con los *amigo/as* para ayudarlos a progresar mediante un conjunto de tareas previamente establecido. Es una relación dinámica en la que ambos participantes ofrecen sus fondos de conocimientos, es decir, sus recursos lingüísticos y culturales para alcanzar la meta deseada. El ejemplo arriba expuesto pone de manifiesto una relación típica -un crecimiento que nace de la colaboración significativa e instructiva entre los BTCs y sus *amiguitos/as*.

A los BTCs también se les pidió que crearan tarjetas de tareas que incorporaran aplicaciones del iPhone basadas en las necesidades académicas de sus estudiantes con un enfoque al juego y su importancia en relación con el aprendizaje de los niños. Por consiguiente, Jessica encontró una aplicación juguetona utilizando la música como herramienta de aprendizaje. Jessica explica la reacción que tuvo su *amiguita* a la tarjeta de tareas:

Elegí una aplicación de iPhone que incorporaba los diferentes componentes de la gramática. Comenzaba presentando cada componente con una melodía y una canción pegadiza. Kayla disfrutó a lo largo de toda la aplicación, cantando y bailando al son de las diferentes melodías.

La creación de las tarjetas de tareas usando aplicaciones del iPhone brindó una oportunidad a los BTCs para usar medios digitales con el fin de potenciar los conocimientos académicos de los niños en un espacio divertido y juguetón.

Según progresaban los niños a través de las tareas, se planteaban preguntas a la vez que se presentaban oportunidades para encontrar soluciones a problemas o construir de manera conjunta nuevos conocimientos en varias materias de contenido incluyendo la tecnología. Como ejemplo, la reacción de Vivian al disfrute de su *amiguita* con la literatura: "Ana parecía disfrutar de la lectura del cuento y encontré una aplicación que puede que la ayude un poco más la semana que viene". Vivian se dio cuenta de que las aplicaciones del iPhone se podían usar para desarrollar la alfabetización de los niños y su disfrute del texto. Por iniciativa propia, Vivian buscó actividades adicionales para su *amiguita*. Ese tipo de iniciativa es exactamente lo que buscamos en nuestros maestros.

Los BTCs también descubrieron cómo se puede utilizar la computadora para potenciar el aprendizaje mediante configuraciones fáciles y rápidas de entrada comprensible y realizada.

También me gustó que cuando los estudiantes estaban leyendo acerca del sistema solar o del sol, las palabras difíciles aparecían en azul celeste y si no conocían la palabra pinchaban sobre ellas y la definición aparecía en una página web distinta mostrando varias palabras de vocabulario.

La habilidad de pinchar sobre palabras más allá del nivel de comprensión del niño permite que aprenda a un paso más rápido que si tuviera que parar y buscarlas en el diccionario o continuar leyendo sin una verdadera comprensión de la información. Los comentarios de Laura resumen la experiencia:

Pienso que éste es un programa en el cual no sólo los niños aprenden sino que nosotras también vamos aprendiendo tanto de los niños como de los problemas que se nos va presentando pues esto nos da la experiencia para poder resolver en un futuro conflictos que se nos presenten.

Conectar a alumnos de diversidad cultural y lingüística

La creación de auto-narrativas digitales proporciona a los BTCs y a sus *amiguitos/as* una razón para involucrarse los unos con los otros en situaciones significativas. Uno de nuestros BTCs ofrece una reflexión sobre este proceso:

... Y aquí es donde tuve que explicarme y verdaderamente hablar sobre mí misma como maestra y cómo el ser maestra me llenaba de felicidad, que esto es lo que quería y necesitaba hacer. Entonces me dio unos toquitos en la espalda, cuando vio que me estaba emocionando, y me dijo, "Eres la mejor maestra".

El uso de auto-narrativas permitió que los BTCs y sus *amiguitos/as* se relacionan más allá de un nivel trivial, proporcionando así una manera única para "conectar y compartir" a través de sus experiencias vividas. El proceso ofreció a los BTCs y a sus *amiguitos/as* una oportunidad activa para involucrarse en un diálogo orgánico y significativo y mediar sus experiencias vividas incluso antes de digitalizarlas interconectando así de manera simultánea el papel de estudiante y maestro. El ayudar a los BTCs a entender cómo sus experiencias personales les encaminaron a donde hoy se encuentran también les proporcionó una manera de entender que el camino de sus jóvenes estudiantes a menudo es muy similar al suyo.

Las experiencias únicas hacen que cada BTC sea diferente. Aun así, son similares en cuanto a las maneras en las que ellos y sus *amiguitos/as* exploraron quiénes eran y de dónde vinieron.

Vivieron una experiencia de construcción compartida de conocimientos, la interconexión entre maestro y estudiante y el ambiente de confianza que se creó entre la pareja (todo esto a través de la tecnología). Maribel ofrece el mejor relato en lo referente a la conexión que sintió con su *amiguita* Lucía:

La auto-narrativa me ha dado la oportunidad de usar la tecnología para conocer a Lucía más. Ella trajo fotos de su casa y su familia y yo de la mía. Esto nos ha ayudado a hablar acerca de dónde vivimos y de qué va primero y por qué en la narrativa. Hemos hablado mucho de cómo va a ser la auto-narrativa y ahora siento que ella me conoce más y yo a ella.

En este caso, el uso de la tecnología les permitió a Maribel y a su estudiante explorar las narrativas de la otra y, de esta manera, aumentar las posibilidades de un diálogo e indagación enfocados. Estas relaciones ayudan a crear la auto-eficacia de nuestros BTCs según desarrollan sus identidades como educadores que contribuyen de manera significativa a las vidas de los jóvenes.

Convertirse en un maestro y alumno del siglo 21

Según los BTCs van avanzando en su programa de formación empiezan a ver destellos de sí mismos como maestros con la habilidad de impactar y a menudo cambiar las vidas de los jóvenes. Paola tiene esto que decir sobre la experiencia:

He invertido horas en trabajo de campo en el pasado... Pero LCM es diferente. Por primera vez, me sentí como yo, la maestra. No sólo pude relacionarme con Susana sino que también me pude poner manos a la obra con la enseñanza y de distintas maneras. Realmente sentí que estaba 'enseñando'. Y a pesar de que no estaba encabezando un aula estaba enseñando tanto a Susana. Pero también me di cuenta de que la estaba enseñando y ella estaba aprendiendo porque la conocía. Así que es cierto. Una maestra debe conocer a sus estudiantes para poder conectar con ellos y para que ellos puedan conectar contigo y con lo que estás enseñando.

Esta experiencia permitió que Paola se sintiera a sí misma "enseñando" por primera vez. Lo que es más, la tecnología se convirtió en una herramienta mediática que le ayudó a comprender el valor de los fondos de conocimiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Se convierte en una experiencia que permite la exploración de prácticas en el campo en un espacio libre de riesgos y una fluidez de interacción simultánea entre el papel que juega el maestro y el papel que juega

el estudiante. La conexión entre teoría y práctica es una experiencia con la que puede que los BTCs no se encuentren durante su programa de formación de maestros. También ofrece a los BTCs las oportunidades de crear un puente entre el hogar y la escuela; un proceso colaborativo entre estudiante y maestro. Identificarse a sí mismos como maestros les ofrece a los BTCs establecer un sentido de la responsabilidad en cuanto a su profesión y una oportunidad para verse a sí mismos como maestros efectivos según adquieren conocimientos acerca de sus esfuerzos y obligaciones intrínsecos dentro de la profesión de la enseñanza (Hammerness et al., 2005).

La habilidad de explorar el papel que juegan con los niños pone de manifiesto cómo la tecnología es más que un aparato sino que se puede utilizar de una manera directa para la enseñanza y el aprendizaje en contextos significativos. A menudo el mensaje que reciben nuestros BTCs es que el rol del maestro del siglo 21 es ser cautivador e innovador en su práctica con estudiantes del siglo 21, estudiantes que están expuestos a y utilizan la tecnología a diario. Para ser efectivos en una sociedad globalizada, un maestro debe cambiar la perspectiva de la tecnología que se ha percibido tradicionalmente como un apéndice del currículo y, en vez, adoptarla como herramienta pedagógica que fomenta un aumento en resultados académicos, interacciones más sólidas entre maestro y estudiante y prácticas más cautivadoras para el estudiante. Agustina reflexiona sobre su papel como “maestra” al usar la tecnología como herramienta pedagógica:

No soy una persona que creció con la tecnología. Todo lo contrario no llegué a utilizarla hasta muchos años después. Por eso la idea de las auto-narrativas la verdad que me forzó a ver la educación de una manera menos tradicional y más divertida, y tal vez hasta más valiosa. Creo que estar en la clase mágica y especialmente hacer esta actividad, me ha convertido en una maestra moderna y menos anticuada que puede llegar a tener resultados de sus estudiantes sin tener que ser tan formal o repetitiva.

La experiencia de Agustina con la educación es una que se comparte por muchos, repleta de prácticas pedagógicas tradicionales que adoptan un enfoque de jerarquía vertical a la educación (Nieto, 2003). La creación de una auto-narrativa virtual le proporcionó a Agustina una conexión auténtica entre lo que ha aprendido de los textos y la práctica en sí del aula. Es una manera de ver cómo la tecnología puede servir como una herramienta pedagógica poderosa con capacidad de transformar el aula.

Las auto-narrativas ofrecen al BTC y a los niños maneras apropiadas y auténticas para conectar usando herramientas tecnológicas que, a su vez, ayudan a los estudiantes a construir conocimientos a través del diseño de tareas pedagógicas significativas y relevantes (Shellens, van Keer & Valcke, 2005). La creación de sus propias auto-narrativas virtuales traslada al BTC de una capacidad de mentor de estudiantes a una capacidad de maestro y permite entender que uno debe conocer al niño académicamente, socialmente, personalmente para atraer su interés a diferentes niveles (Machado-Casas, Alanis, & Ruiz, en revisión). Tal vez lo resume de mejor manera uno de nuestros BTCs-Adriana:

Cuando estás a cargo de un niño en todo momento, te conviertes como en un mentor pero en realidad más que un mentor te conviertes en un maestro que necesita conocer sus puntos débiles, sus puntos fuertes académicos, y cómo mejorar la comunidad con el estudiante. Me enseñó las cosas que tengo que hacer como maestra para poder conectar y verdaderamente enseñar de manera más colaborativa. Y creo que según voy enseñando esto es lo que más me gusta. Creo que ahora que soy maestra haré esto más.

En el proceso de ejercer como mentores para niños pequeños los BTCs descubrieron su poder para enseñar de una forma significativa, conectar con niños pequeños y transformar el papel que juegan en el proceso educativo.

5. Implicaciones, Recomendaciones, e Investigaciones Futuras

El propósito de este estudio era investigar el impacto del proyecto tecnológico extraescolar sobre el entendimiento de nuestros BTCs acerca del aprendizaje mediado por la tecnología como método pedagógico. Las auto-narrativas proporcionaron a los BTCs una oportunidad educativa para concebir los medios digitales como una herramienta pedagógica a través de la cual pudieron establecer conexiones personales con jóvenes estudiantes de manera significativa y transformativa.

El aumento en disponibilidad de las nuevas tecnologías sugiere que la formación de los maestros puede ser fundamentalmente distinta a enfoques previos (Brewer & Klein, 2006). Aprender a enseñar exige una nueva manera de aprender. Por consiguiente, los maestros educadores deben exigir que los candidatos a maestros utilicen la tecnología en su propio aprendizaje (Schellens et al., 2005). Este trabajo pone de manifiesto la importancia de preparar BTCs que cumplen las

exigencias del aula del siglo 21 en lo que se refiere a pedagogía y relevancia global tanto cultural como lingüística. Encontramos que el uso de tecnología multidimensional sólo será efectivo si los proveedores de la educación del maestro distinguen entre varios tipos de uso de tecnología y expresan bien cada uso. Estas experiencias, sin embargo, requieren acceso a lo último en la tecnología y, a su vez, un entendimiento sobre cómo estas herramientas innovadoras pueden mediar el aprendizaje y la educación. Como tal, existen algunas recomendaciones para educadores en programas de formación de maestros.

Una recomendación es desarrollar un enfoque basado en diseños para preparar a los maestros por la cual los candidatos a maestros utilizarían tecnología en su propio aprendizaje según interactúan de manera colaborativa con niños pequeños. También incluiría una colocación estratégica de candidatos a maestros en el campo, en ubicaciones donde la tecnología es vista como una herramienta pedagógica viable.

La integración de tecnología en programas de formación de maestros ayuda a los futuros maestros a utilizar las tecnologías disponibles al impartir materia (Chapelle, 2005). Además, aprenden

cómo utilizar estos conocimientos para enseñar a estudiantes diversos. Sin embargo, las dimensiones adicionales de investigación deben tomar en consideración las perspectivas cambiantes de los candidatos a maestros según van desarrollando una pericia adicional a lo largo del tiempo. Específicamente, la investigación debe ayudarnos a refinar nuestro entendimiento sobre los medios digitales como pedagogía y los beneficios que aportan tanto a los estudiantes como a los maestros.

Los programas de tecnología extraescolares tal y como *La Clase Mágica* ofrecen una avenida para que los programas de formación de maestros alcancen el potencial óptimo de sus candidatos a maestros a la vez que los prepara para un mundo que extiende privilegios a aquellos con habilidades críticas y reflexivas relacionadas con los conocimientos digitales. Saber cómo utilizar la tecnología ya no es opcional. Los maestros deben saber cómo utilizarla de una manera personal, que sirva como recurso y como herramienta pedagógica si es que han de crear actividades significativas que lleven al aprendizaje. De manera primordial, expondrá la creciente necesidad de que los BTCs sean bilingües, multilingües y multimodales tanto lingüística como tecnológicamente.

Referencias bibliográficas

- Alanís, I. (2014). Preparing aspirantes: Synchronizing culture and digital media. In B. B. Flores, O. Vásquez & E. Riojas Clark (Eds.). *Generating Transworld Pedagogy: Reimagining La Clase Mágica*. Lexington Publishers, Rowman Littlefield Publishing Group.
- Alanís, I., Machado-Casas, M. & Ruiz, E. (2014). Beyond the technical apparatus: Identity, connections, and the use of "Autonarrativas virtuales" Virtual Aut narratives. *NABE Journal for Research and Practice* 5. Accessed at <https://www2.nau.edu/nabej-p/ojs/index.php/njrp/article/view/22/30>
- Andrews, M., Squire, C. & Tambokou, M. (Eds.) (2008). *Doing narrative research*. London: Sage.
- Ben-Jacob, M., Levin, D. & Ben-Jacob, T. (2000). The learning environment of the 21st century. *AACE Journal*, 1 (13), 8-12.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities, *Arts and Humanities in Higher Education*, 7 (2), 188-204.
- Brewer J. R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 3-10.
- Brewer, S. & Klein, J. D. (2006). Type of positive interdependence and affiliation motive in an asynchronous, collaborative leaning environment. *Educational Technology Research and Development*, 54 (4), 331-354.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation? In D. Buckingham and R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people, and new media* (pp. 1-13), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: An examination of the factors that preservice teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12 (2), 211-237.
- Chapelle, C. (2005). Hints about CALL use from research. *PacCALL Journal*, 1 (1), 1-8.
- Chen, R.-J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers and Education*, 55, 32-42.
- Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (2), 185-200.
- Crouch, R. (2012). The United States of education: The changing demographics of the United States and their schools. *Center for Public Education*. Retrieved from <http://www.centerforpubliceducation.org/You-May-Also-Be-Interested-In-landing-page-level/Organizing-a-School-YMABI/The-United-States-of-education-The-changing-demographics-of-the-United-States-and-their-schools.html>.

- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. New York: Bergin & Garvey.
- Darder, A. (1995). Bicultural identity and the development of voice. In J. Frederickson (Ed.), *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis* (pp. 35-52). Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Dexter, S. & Riedel, E. (2003). Why improving preservice teacher educational technology preparation must go beyond college's walls. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 334-346.
- Ek, L., Machado-Casas, M., Alanís, I. & Sánchez, P. (2010). Crossing cultural borders: *La Clase Mágica* as a university-school partnership. *Journal of School Leadership*, 20 (6), 820-849.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Franklin, C. (2007). Factors that influence elementary teachers use of computers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15 (2), 267-293.
- Gallego, M. & Vasquez, O. A. (XXXX) Praxis in dis-coordination. In Portes, P. and Salas, S. (Eds.) *Vygotsky in the 21st Century: Cultural historical theory and research in non-dominant communities*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gordon, D.T. (Ed.). (2000). *The digital classroom: How technology is changing the way we teach and learn*. Cambridge, MA: The Harvard Education Letter.
- Gorski, P. (2003). Privilege and repression in the digital era: Rethinking the sociopolitics of the digital divide. *Race, Gender & Class*, 10 (4), 145-176.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2011). *Doing multicultural education for achievement and equity* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Gutiérrez, K. D. & Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 100-117.
- Hamerness, K., Darling-Hammond, L., Barnsford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., et al. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (1999). *Ways of knowing: Researching literacy*. Newton, Australia: Primary English Teachers' Association.
- Lee, R. (2006). Effective learning outcomes of ESL elementary and secondary school students utilizing educational technology infused with constructivist pedagogy. *International Journal of Instructional Media*, 33, 87-93.
- Machado-Casas, M. (2009). "Coyotes" tecnológicos: Sobrevivencia Transnacional de Comunidades Indígenas Latinas en los Estados Unidos. *DIDAC*, 53. *Universidad Iberoamericana, México*.
- Marsland, N., Wilson, I., Abeyasekera, S. & Kleth, U. (1999). *A methodological framework for combining quantitative and qualitative survey methods*. Reading, UK: Social and Economic Development Department, Natural Resources Institute and the Statistical Services Centre, University of Reading.
- Mather, M. & Foxen, P. (2010). America's future: Latino child well-being in numbers and trends. *National Council of La Raza*, 1. Retrieved from <http://www.americaspromise.org/~media/Files/Resources/NCLR- Americas Future.ashx>
- Mossberger, K., Tolbert, C. & Stansbury, M. (2003). *Virtual inequality: Beyond the digital divide*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Nieto, S. & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th Ed.). New York: Pearson Education.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), np.
- Rico, R. J., Sánchez, P., Pallares-Weissling, A. (2012). A snapshot of Latina/o bilingual teacher candidates and their use of iPads in an after-school technology program. *Journal of Bilingual Education Research & Instruction*, 14 (1), 95-115.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 297-310.
- Sánchez, P. & Salazar, M. (2012). Transnational computer use in urban Latino immigrant communities: Implications for schooling. *Urban Education*, 47 (1), 90-116.
- Schlager, M. S. & Fusco, J. (2006). Teacher Professional Development, Technology, and Communities of Practice: Are We Putting the Cart Before the Horse?. *The Information Society: An International Journal*, 19 (3), 203-220.
- Schrump, L. (1999). Technology professional development for teachers. *Educational Technology Research and Development*, 47 (4), 83-90.
- Schellens, T., Van Keer, H. & Valcke, M. (2005). The impact of role assignment on knowledge construction in asynchronous discussion groups: A multilevel analysis. *Small Group Research*, 36, 704-745.
- Vásquez, O. A. (2003). *La Clase Mágica: Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vásquez, O. A. (2008a). Reflection: Rules of engagement for achieving educational futures. In L. L. Parker (Ed.), *Technology-mediated learning environments for young English learners: Connections in and out of school*. New York, NY: Taylor & Francis Group.

Vásquez, O. A. (2008b). "Technology out of school: What schools can learn from community-based technology." In L. Smolin, K. Lawless & N. C. Burbules (Eds.). *The 106 yearbook of the National Society for the Study of Education: Information and Communication Technologies: Considerations of Current Practice for Teachers and Teacher Educators*, 106, 182-206.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood* 8 (1), 19-29. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2007.8.1.19..>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Machado-Casas, M. Alanis, I., & Ruiz, E.. (2017). Innovative technologies as social pedagogy: transforming informal educational practices in the United States. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 55-66. DOI:10.7179/PSRI_2017.29.04.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Margarita Machado-Casas: Department of Bicultural-Bilingual studies. The University of Texas at San Antonio. One UTSA Circle San Antonio, TX 78249. E-mail: margarita.machadocasas@utsa.edu.

Iliana Alanis: Department of Interdisciplinary Learning And Teaching. The University of Texas at San Antonio. One UTSA Circle San Antonio, TX 78249. E-mail: iliana.alanis@utsa.edu.

Elsa Ruiz: Department of Interdisciplinary Learning and Teaching EC-6. University of Texas at San Antonio (UTSA). San Antonio, TX 78255. E-mail: ecrui710@gmail.com.

PERFIL ACADÉMICO

Margarita Machado-Casas: Associate Professor, University of Texas at San Antonio, College of Education and Human Development, Division of Bicultural-Bilingual Studies. Ph.D. University of North Carolina at Chapel Hill, Culture, Curriculum, & Change. Dissertation: "Narrating Education of New Indigenous/Latino Transnational Communities in the South: Life, Migration, and its Effects on Schooling".

Iliana Alanis: Assistant Professor Department of Interdisciplinary Learning and Teaching The University of Texas at San Antonio. Ph. D. 1998, The University of Texas at Austin Curriculum and Instruction, Multilingual Studies & Educational Psychology. Dissertation. "A Descriptive Analysis of a Texas Two-way Program".

Elsa Ruiz: Dr. Elsa Cantú Ruiz was a faculty member (2007 to 2013) in the College of Education and Human Development at the University of Texas at San Antonio before her retirement in 2013. Currently she is an independent scholar and as a Lecturer I she teaches graduate and undergraduate courses at the university. Her research focuses on the motivation of minority students in secondary mathematics courses and the impact of teachers' content and pedagogy knowledge on students' motivation and mathematics proficiency. Her research also encompasses the development of culturally relevant competent preservice and in-service teacher.

LA EDUCACIÓN COMO MEDIO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL ENTRE CULTURAS (LOS VALORES SOCIALES DE LOS JÓVENES CEUTÍ DE CULTURA CRISTIANA Y MUSULMANA)

EDUCATION AS A MEANS FOR SOCIAL INCLUSION BETWEEN CULTURES
(THE SOCIAL VALUES OF YOUNG PEOPLE FROM CEUTA WITH
A CHRISTIAN AND MUSLIM BACKGROUND)

A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA A INCLUSÃO SOCIAL ENTRE CULTURAS
(OS VALORES SOCIAIS DOS JOVENS DE CEUTA DE CULTURA
CRISTÃ E MUÇULMANA)

Luis Vicente AMADOR MUÑOZ*, Francisco MATEOS CLAROS**
& Macarena ESTEBAN IBÁÑEZ*

*Universidad de Pablo de Olavide, **Universidad de Granada

Fecha de recepción del artículo: 24.II.2016

Fecha de revisión del artículo: 06.IV.2016

Fecha de aceptación final: 29.VI.2016

PALABRAS CLAVES:

educación
intercultural
valores
constitucionales
inclusión social
jóvenes cristianos y
musulmanes

RESUMEN: En el contexto actual de radicalización de las relaciones sociales entre grupos humanos y pueblos, han hecho que nos preocupemos y nos interroguemos sobre la situación de los valores sociales de convivencia. Preocupados por ello, en este artículo se analizan los valores constitucionales de los jóvenes ceutíes, diferenciados por la cultura de origen cristiana y musulmana, contemplando estos mismos valores en los jóvenes europeos. Con ello, pretendemos conocer el sentido de la educación en el cultivo de estos valores universales en la consecución de objetivos de cultura y civilización mundial. El estudio se ha realizado con jóvenes cristianos y musulmanes comprendidos entre los 15 y 20 años de la ciudad de Ceuta, con un diseño transversal y descriptivo, utilizando el cuestionario de valores constitucionales para comprender la percepción de los jóvenes sobre los valores de: la dignidad, la libertad, la responsabilidad, la igualdad, la solidaridad y la justicia. Los datos fueron sometidos a dos modelos de análisis: Anova para conocer las diferencias y Factorial con el método de la máxima verosimilitud para desvelar las estructuras conceptuales. Los resultados reflejan una juventud asimilable a la europea que permite reconocer que la educación está cumpliendo con su función socializadora, homogenizadora e inclusiva entre culturas. Sin embargo, las estructuras conceptuales de los jóvenes musulmanes, en los valores de la dignidad, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la justicia, reflejan diferencias que denotan el origen cultural y las tradiciones del islam.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Luis Vicente Amador Muñoz. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Edificio 11 planta 2º Despacho nº 14. Ctra. de Utrera, 1, 41013 Sevilla. E-mail: lvamador@upo.es (SEVILLA) Correo Electrónico / E-mail: lvamador@upo.es.

<p>KEY WORDS: intercultural education constitutional values social inclusion young Christians and Muslims</p>	<p>ABSTRACT: In the current context of radicalization of the social relations between human groups and peoples, they have to worry and question us about the situation of the social values of coexistence. Concerned by this, this article discusses the constitutional values of Ceuta young, differentiated by the culture of origin, Christian and Muslim, looking at these same values in young Europeans. Thus, we know the meaning of education in the cultivation of these universal values in the achievement of objectives of culture and world civilization. The study was conducted with Christian and Muslim youth between 15 and 20 years of the city of Ceuta, with a design cross-sectional and descriptive, using the questionnaire of constitutional values to understand the perception of young people about the values: dignity, freedom, responsibility, equality, solidarity and justice. The data were subjected to two models of analysis: Anova for differences and Factorial with the maximum likelihood method for revealing the conceptual structures. Results reflect an assimilable youth in Europe that allows recognizing that education is fulfilling its socializing function, Homogenizer e inclusive between cultures. However, the conceptual structures of young Muslims, on the values of dignity, freedom, equality, solidarity and justice, reflect differences that denote the cultural background and the traditions of Islam.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: educação intercultural valores constitucionais inclusão social jovens cristãos e muçulmanos</p>	<p>RESUMO: No atual contexto de radicalização das relações sociais entre grupos humanos e povos, surgiram preocupações e interrogações relativas à situação dos valores sociais de convivência. Com base nessa preocupação, no presente artigo são analisados os valores constitucionais dos jovens de Ceuta, diferenciados pela cultura de origem cristã e muçulmana, incidindo nesses mesmos valores nos jovens europeus. Deste modo, pretende-se conhecer o sentido da educação no cultivo desses valores universais na concretização de objetivos de cultura e civilização mundial. O estudo foi realizado com jovens cristãos e muçulmanos, entre os 15 e os 20 anos de idade, da cidade de Ceuta, com um desenho transversal e descritivo, através da aplicação do questionário de valores constitucionais para compreender a percepção dos jovens relativamente aos valores de dignidade, liberdade, responsabilidade, igualdade, solidariedade e justiça. Os dados foram sujeitos a dois modelos de análise: ANOVA, para conhecer as diferenças, e Fatorial juntamente com o método da máxima verosimilhança, para revelar as estruturas conceituais. Os resultados refletem uma juventude comparável à europeia que permite reconhecer que a educação está a cumprir a respetiva função socializadora, homogeneizadora e inclusiva entre culturas. No entanto, as estruturas conceituais dos jovens muçulmanos, no que diz respeito aos valores de dignidade, liberdade, igualdade, solidariedade e justiça, refletem diferenças que indicam a origem cultural e as tradições islâmicas.</p>

1. Introducción

Durante los últimos años del siglo XX se fue conformando la preparación de una crisis en el ámbito educativo constituida por una pérdida de confianza en la educación y en las instituciones escolares (Coombs, 1985). Paralelamente, en el tiempo ha ido creciendo la convicción de que hay que cultivar el ideal democrático en las instituciones educativas. Ya en la conferencia de Praga (1991), la Unesco defendió la necesidad de iniciar una cultura cívica presidida por los valores democráticos como forma fundamental del legado de la humanidad. Este papel que la institución educativa asume consiste, no sólo en poner en marcha un plan de formación para transmitir conocimientos, sino en algo más complejo que tiene que ver con la formación de "proyectos e ideales de comportamiento, modo de existir que la persona aprecia, desea y busca" (Lucini, 1993) y que, dado su carácter social, organizan la interpretación de la realidad.

Los valores se relacionan con la propia existencia de la persona, afectan a su conducta, configuran y modelan sus ideas y condicionan sus sentimientos. Es algo cambiante, dinámico, que hemos

elegido libremente entre diversas alternativas aparentemente. Sin embargo, depende de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras. Rokeach (1973) considera que con los valores se pueden explicar mejor los problemas del comportamiento humano y del cambio social que con las actitudes. Esta vertiente social de los valores permite comprender que estos desempeñan una función extremadamente importante al conformarse en una guía conductual que conduce al buen desarrollo de las actividades humanas. Esta guía unida con el sistema de valores nos da plena capacidad para tomar decisiones complejas en torno a posibles conflictos comportamentales que puedan surgir.

Desde una perspectiva cultural los valores son metas deseables y abstractas que se aplican a las situaciones cotidianas, como la libertad, el orden social o la obediencia. También sirven para guiar los principios que rigen la vida del ser humano para seleccionar y justificar las acciones y evaluar tanto a las personas como a las situaciones (Knafo & Schwartz, 2003). Uno de los aspectos más interesantes de esta teoría de los valores es que los aspectos que promueven mejor una percepción

precisa de los valores de los padres a los hijos son los aspectos de la comunicación paterna de los valores a los hijos, los indicadores de consenso en la familia y los estilos paternos.

Así los valores se adquieren por la vía social y en este proceso influye la familia, la escuela, la sociedad y el grupo social de pertenencia. Cada grupo cultural mantiene un sistema de valores que se organiza en torno a una estructura que lo diferencia de otro grupo, pero que no es impermeable a las influencias del sistema de valores de otros conjuntos humanos. Precisamente, los valores se hallan severamente afectados por factores como la política, la sociedad, la filosofía, la psicología o la educación. Así mismo debemos considerar que las actitudes que el ser humano toma hacia dichos valores se ven altamente influidas por el momento histórico que se vive, además de los acontecimientos de las naciones a las que pertenecen los individuos (Martisauskiene, 2002).

La cultura es un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones oportunidades, poder, emociones y sentimientos que están representados en los procesos de creación de significados (Brunner, 1997). La creación de estos significados son la base sobre las que se apoyan las comunidades para crear y también posibilitar el intercambio cultural. El papel primordial de la cultura no es sólo un hecho comunitario, sino que forma parte de la evolución del ser humano desde la infancia. La influencia de la cultura conforma circuitos neuronales específicos a ella (Mora, 2013), posteriormente la interacción con los otros permite a los niños conocer su cultura y, a través de ella, hacer una concepción del mundo. Los seres humanos aprenden desarrollando habilidades que se contextualizan en el ámbito cultural que determina una comunidad.

Los valores forman parte del simbolismo cultural que se comparte en una comunidad, como señas de identidad de la comunidad que sirven para modular sus intercambios con otras comunidades y, al mismo tiempo, para diferenciarse de ellas. Esta capacidad de recibir y trasvasar valores va a permitir que una comunidad sea más o menos susceptible a la integración social, a la convivencia en el marco de la intercultural. La permeabilidad en los intercambios define el tipo de comunidad cultural. Hay comunidades menos sensibles a recibir influencias externas, es el caso de la cultura china o islámica con las que las comunidades occidentales chocan con más facilidad. Ello porque son comunidades con tradiciones y valores ancestrales, como en el caso chino, o que están estrechamente relacionadas con la religión como en el caso musulmán, cuya visión teocrática dificulta la separación de lo político y lo religioso, de lo público y lo privado.

La familia forma una parte principal de ese contexto comunitario, ella provee las primeras herramientas para construir la realidad. Es el lugar donde se adquieren los valores (Pérez de Guzmán & Bas, 2010), pero no es la única, incluso en estos momentos tiene un menor protagonismo. Actualmente las familias han hecho dejación de algunas funciones tradicionales de socialización y, por consiguiente, los niños no siempre encuentran los modelos y las guías que orienten su asunción en el campo de los valores. La familia proporciona el primer escenario de acogida y reconocimiento, permitiendo las transmisiones más influyentes y probablemente duraderas a lo largo de toda la vida (Duch & Melich, 2009). También aporta la estructura básica y fundamental para que los niños construyan el conocimiento e interpreten la realidad. Esta construcción es activa e intencional y recibe también influencias no familiares.

Toda la comunidad, especialmente la educativa, participa en proporcionar símbolos culturales que hacen crecer el conocimiento del mundo en el niño. La comunidad cultural a la que se pertenece tiene un papel fundamental en todo este proceso, sobre todo si se tiene en cuenta que la educación, en su versión más tradicional, reproduce la cultura que la apoya (Martínez, Musitu & Amador, 2011).

Las sociedades modernas abiertas a intercambios mantienen una comunicación intercultural que sustenta la sociedad multicultural (Touraine, 1997). La Ciudad Autónoma de Ceuta es una sociedad multicultural con vocación de interculturalidad (Manzini, 2001), en ella conviven culturas de origen hindú, judía, musulmana, y cristiana. La población es heterogénea, la mayoría está conformada por los ceutíes de origen cultural cristiano. La población musulmana, segundo grupo en importancia, cercana en número a la cristiana es una minoría mayoritaria que ha observado el mayor crecimiento demográfico y, también la que representa los niveles socioeconómicos más desfavorecidos. Los hebreos asentados desde la conquista portuguesa apenas llegan a los dos mil y los hindúes llegados a finales del siglo XIX, de origen paquistaní e hinduistas apenas llegan a los 1.000 (Rontomé, 2003). Las dos culturas mayoritarias son la de origen cultural cristiano y la de origen cultural musulmán. Ambas comunidades sustentan la mayoría ciudadana de la ciudad.

La familia de cultura de origen cristiano, se asemeja al modelo occidental en plena transformación que se interpreta como crisis de la institución familiar. La reconversión de roles, la economía, el divorcio, la nupcialidad o las relaciones estado-familia (González, 2005) ejercen una gran presión que alimenta una transformación en sus funciones y en sus prioridades. Para las familias

actuales ya no es una prioridad tener hijos (Iglesias de Ussel, 2001). Sin embargo esta crisis no debe interpretarse como institucional, no es la familia la que atraviesa este cambio sino una modalidad de familia (Pérez-Díaz et al., 2000).

Mínguez y Ortega (2003) reconocen entre las funciones que la familia sigue realizando la de acogida que permite al niño un clima de seguridad y amor. Al tiempo que facilita un clima de responsabilidad y de diálogo en el que los valores sociales como la dignidad, la libertad, la justicia y la solidaridad vayan afianzándose. Los valores sociales no se transmiten oralmente sino porque se hacen hábitos de práctica cotidiana. Así mismo la familia sigue realizando en su seno la función cultural. La familia está practicando otras formas de organizar su convivencia en la que tiene un amplio sentido disfrutar del tiempo libre (García & Sánchez, 2013). Esta nueva preocupación familiar aún intereses y converge en el consumo de productos para el ocio.

La familia de origen cultural musulmán mantiene viva la tradición que se sustenta en las enseñanzas del “Corán” y en el liderazgo que ejercen los “imanes” como referentes de la autoridad moral. La familia refleja la desigualdad entre géneros en su seno. La mujer puede ser corregida por el varón en sede matrimonial (El Hadri, 2009). Los hijos han de ser educados en la fe islámica y en la observación de reglas como la de vestir con decoro, alimentarse con las carnes autorizadas (porque los animales han sido sacrificados conforme al rito islámico), no consumir alcohol y con la norma de unirse en matrimonio con personas que profesan su misma religión. La familia musulmana respeta su pertenencia a una comunidad (“UMMA”) de fieles vigilantes de las desviaciones de la fe. Podemos preguntarnos si el islam en Ceuta está sufriendo una mutación, o si se opera un cambio significativo en la forma de practicarlo. El islam de los musulmanes ceutíes es, tolerante, poco rigorista y muy influido por la mentalidad y las prácticas tradicionales es mucho más impermeable a las ideas salafistas que otras regiones del mundo musulmán. Sin embargo, la presencia de grupos de yihadistas podría ser influyente si se conjugan con otros fenómenos como la pobreza, la falta de trabajo o el tráfico de drogas (Albares, 2013).

Las familias de ambas culturas sustentan identidades diferentes, pero conviven diariamente con un espíritu de integración que conviene a la imagen de la ciudad. En opinión de Stallaert (1998) presentar una población totalmente integrada es una forma de combatir la tesis de descolonización de Marruecos. Niños de culturas diferentes acuden a la institución educativa que, como un filtro tradicional, intenta reproducir esquemas de conocimiento comunes, como forma de perpetuar

la concepción de la sociedad occidental. Éstos niños con su permanencia en el sistema aprenden modelos de pensamiento y de acción útiles para adaptarse a la comunidad Ceutí.

La educación tiene como uno de sus objetivos prioritarios la convivencia, parafraseando a Ortega y Gil (1996) no es posible educar sin valores. Los valores universales son el compromiso del proceso de educar con el que puede encontrarse el camino para construir una sociedad común que respete las diversas identidades. La dignidad, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la justicia son valores que están implícitos en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Niza 7 de diciembre de 2000), objeto de una investigación I+D (Monreal et al., 2011). Aunque las actitudes democráticas y los valores han sido objeto de estudios (Orizo, 1996) para conocer la concepción social y la percepción institucional en el contexto democrático. Anteriormente Elzo y Orizo (1990, 1991) analizaron los valores de los jóvenes, en los que destacaban el hedonismo, el relativismo, la falta de compromiso y la desconfianza hacia los poderes públicos. El comportamiento y la actitud de los jóvenes hacia otros grupos sociales y ante la inmigración (Pérez, 2000, 2001, 2003), la participación democrática, el comportamiento político (Anduiza, 2001), el asociacionismo, los valores cívicos y políticos (González, 2005) representan un conjunto de trabajos preocupados por la evolución de los valores de los jóvenes en esta sociedad y los valores claves para la sociedad del futuro (Elzo, 2006). Cárdenas (2008), analiza a los jóvenes andaluces en contextos pluriculturales y Monreal (2009) a los jóvenes universitarios europeos ante las instituciones. En este mismo contexto europeo (Pérez, Pérez de Guzmán & López, 2008) se analizan las actitudes sociopolíticas de los jóvenes europeos.

También en este trabajo hemos utilizado los valores implícitos en el proyecto de constitución europea para preguntarnos que, si a pesar de que las distintas fuentes identitarias de las dos comunidades culturales mayoritarias que viven en la Ciudad Autónoma de Ceuta, los valores forjados con el concurso de la educación son comunes en los jóvenes ceutíes sin diferenciar su procedencia cultural o, por el contrario, la huella cultural procedente de sus respectivas comunidades es más fuerte que la influencia educativa.

2. Método

El objetivo de este estudio fue establecer las diferencias en la percepción de los valores constitucionales europeos entre los jóvenes de cultura musulmana y cristiana, comprendidos entre 15 y 20 años, de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Participantes

El estudio se hizo con los estudiantes de secundaria de la Ciudad Autónoma, que incluye una población de 4.475 estudiantes. Considerando un nivel de confianza del 95%, un error muestral del 3,79, y un estimado de la proporción de la población igual a 0,5 (varianza), el tamaño de la muestra fue de 581 estudiantes que, teniendo en cuenta que la población estudiantil se distribuye por igual en todos los centros, se procuró que estuviese equilibrada en cuanto al género y la cultura de origen. Así el 48,7% por ciento son hombres y el 51,3% mujeres. Son de cultura de origen musulmán el 51% y de origen cristiano del 41%. La edad está comprendida entre los 15 y 20 años.

Instrumento

Para conocer la concepción de los jóvenes con respecto a los valores democráticos hemos utilizado la subescala de valores sociales que implica los valores que fundamentan la constitución europea (aún en trámite). Este instrumento que consta de 58 ítems ha mostrado una fiabilidad y validez adecuada en trabajos precedentes .85 (Pérez, 2003) y .72 (Monreal et al., 2011). En nuestro estudio la fiabilidad medida por medio del alpha de Cronbach es de .83. Las respuestas de los jóvenes fueron evaluadas en una escala Likert de cuatro puntos, entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los ítems abarcan situaciones relativas a los valores de: la dignidad, la libertad, la responsabilidad, la igualdad, la solidaridad y la justicia. También se incluyeron situaciones relativas a la ciudadanía, la capacidad de diálogo, la prudencia, el espíritu de cambio, la motivación de logro, el liderazgo, y el sentido de lucha.

De cara a evaluar el grado en que este instrumento medía constructos multidimensionales, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio con extracción de los componentes principales, efectuando una rotación posterior mediante el método Varimax con Kaiser. El valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es .834, y la prueba de esfericidad de Barlett, con un nivel de significación de .000, respaldan lo apropiado de proceder a la factorización de las variables.

Procedimiento

El diseño de esta investigación es transversal al realizarse una única medición sobre la

concepción de los valores y descriptivo porque describe las variaciones de una situación sin buscar la comprobación de hipótesis (Ari, et al., 1998). Se procedió a la recogida de datos relativos a las variables objeto de análisis en cada uno de los centros en lo que se encontraban los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados individualmente sin límite de tiempo, ayudados por personal entrenado que colaboró en la recogida de los datos. A los participantes se les hizo saber la importancia de ser sinceros en sus respuestas a las cuestiones planteadas y, también, se les informó del carácter confidencial de toda la información.

Técnica de análisis de datos

El tratamiento de los datos ha sido elaborado mediante el programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 22 para Macintosh) Hemos procedido, en primer lugar, a estudiar las estadísticas definitivas de los estudiantes para reconocer sus características. Para este propósito hemos estimado indicadores de tendencia central (media) e indicadores de dispersión (varianza y desviación típica).

En segundo lugar hemos analizado la existencia de diferencia significativa entre los dos grupos, musulmán y cristiano. Aplicamos el análisis de varianza (ANOVA) de un factor. Una vez establecidos los dos grupos culturales y asumida la homogeneidad de las alianzas se procedió al cálculo de ANOVA, asumiendo un nivel de significación $p < .05$ para estimar la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

En tercer lugar, y a la vista de que el modelo de ANOVA había apreciado escasas diferencias significativas, optamos por aplicar un análisis factorial exploratorio separando los grupos culturales extrayendo los componentes principales y efectuando una rotación mediante el método Varimax con Kaiser. Realizando una adecuación al modelo para cada uno de los valores constitucionales. Los índices de las medidas de adecuación muestral demostraron lo pertinente del modelo. Elegimos los tres factores que el modelo proporcionaba y los aplicamos extrayendo a continuación por el método de la máxima verosimilitud que distingue pesos factoriales muy diferentes, al contrario que el método de componentes principales donde los primeros son siempre iguales (Pérez, 2004).

3. Resultados

Tabla 1. ANOVA . Diferencias por el origen cultural en los valores sociales

Valores	Cristianos Media	Musulmanes Media	F
Algunos delitos graves deberían ser castigados con la pena de muerte.	2,74	2,40	10,736***
Los extranjeros tienen que cumplir las normas del país de acogida	3,60	3,34	10,789***
La persona a la hora de actuar, debe contar con creencias que inspiren su comportamiento.	3,45	3,48	10,277***
En mi país, nadie tiene una posición ventajosa sobre los demás.	2,13	1,92	5,972*
La marginación de la que son objeto las personas que se ven obligadas a instalarse en otros países, se evitaría si hiciéramos nuestro problema.	2,73	2,92	5,946*
En mi país, a todo trabajador se le respetan las condiciones de salud, seguridad y dignidad.	2,60	3,00	8,775**
El trabajo infantil puede ser conveniente en algunas situaciones familiares.	1,96	2,20	6,801**
No hay que conformarse con las cosas tal y como le vienen dadas a uno, hay que transformar la realidad para mejorarla.	3,43	3,22	7,057**
Cambiar una decisión a última hora, no es signo de debilidad si estamos seguros de que será lo mejor.	3,46	3,25	7,353**

Nota. * = p < .05 ; ** = p < .01; *** = p < .001

Las dos comunidades de jóvenes comparten la percepción de los valores constitucionales europeos, salvo algunos pequeños matices en los valores relativos a la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Tal y como apreciamos en la tabla 1, de los resultados del Anova, los jóvenes de cultura de origen cristiana, en el ámbito de la dignidad humana, son partidarios de aplicar la pena de muerte a algunos delitos. Considerando el valor de la libertad, ellos son más partidarios que los jóvenes musulmanes de que los extranjeros cumplan las normas del país de acogida y en relación con el espíritu de cambio, los jóvenes cristianos, simpatizan más con el inconformismo con las cosas que vienen dadas, y con el interés de transformar la realidad para mejorarla.

Por su parte, los jóvenes de cultura de origen musulmana valoran, en el espacio de la libertad y los ideales, las creencias que inspiran el comportamiento de las personas. En el valor de la igualdad están convencidos de que nadie tiene una posición ventajosa sobre los demás, todos somos iguales. También se muestran más solidarios en tres

aspectos: el primero con respecto a la marginación que sufren los inmigrantes, el segundo por el reconocimiento del respeto a todo trabajador de las condiciones de salud, seguridad y dignidad y el tercero por la aceptación del trabajo infantil cuando sea necesario en algunas situaciones.

Las diferencias que se han obtenido con el modelo de ANOVA no arrojan mucha luz sobre la realidad que observamos cotidianamente entre estas dos culturas. Hemos acudido a un modelo que permita comprender las concepciones más profundas que explican los valores, con este objetivo hemos utilizado el análisis factorial que proporciona un apoyo empírico que permite dar sentido a las cuestiones conceptuales que subyacen en la estructura de los datos (Hair, 1999).

En el primer valor, la dignidad humana, los análisis factoriales respectivos y adecuados (medida de KMO= ,634*** y ,573***) en los grupos de cristianos y musulmanes, las varianzas explican el 57,44 % y el 54,13 % respectivamente. En la tabla 2 podemos apreciar las variables que saturan mejor los factores rotados en cristianos y musulmanes.

Tabla 2. Dignidad Humana

% Varianza	Cristianos			Musulmanes		
	1º F	2º F	3º F	1º F	2º F	3º F
	26,9	17	13,4	22,6	17,9	13,5
Algunos delitos graves deberían ser castigados con la pena de muerte.				,950		
En ocasiones se puede comerciar con el cuerpo o parte de él.			,560		,596	
A veces podría aplicarse la tortura a algunos delincuentes.		,719				
A los extranjeros se les puede obligar a trabajar en los puestos libres.	,969					
Las personas que no quieren trabajar deberían ser obligadas a hacerlo.						,707

La percepción del valor de la dignidad humana en los dos grupos de jóvenes difiere atendiendo, tal y como se aprecia en la tabla 2, a su procedencia cultural. Los cristianos saturan el primer factor con la posibilidad de obligar a los extranjeros (inmigrantes) a trabajar, aplicar la tortura a delincuentes en el segundo factor y poder comerciar con el cuerpo en el tercer factor. Por su parte, los

musulmanes saturan el primer factor con la variable de la aplicación de la pena de muerte, el segundo con comerciar con el cuerpo y obligar a trabajar a cualquier persona en el tercer factor. Los cristianos estructuran el valor de la dignidad humana a través de la integridad y, por su parte, los musulmanes acentúan en primer lugar el valor de la vida y, en segundo lugar, la integridad humana.

Tabla 3. Libertad

% Varianza	Cristianos			Musulmanes		
	1º F	2º F	3º F	1º F	2º F	3º F
	25,2	13,5	10,8	31,2	12,3	9,9
La escala de valores influye, de una manera decisiva, en el comportamiento de las personas		,788				
Se debe permitir protestar en público a las personas que no estén de acuerdo con el Gobierno			,597			,984
En la vida es necesario guiarse por algunos grandes principios y por una escala de valores básicos				,716		
En mi país, las manifestaciones públicas de ideas y creencias son respetadas	,601				,729	

El análisis correspondiente al valor de la libertad (medida de KMO= ,704*** y ,806***) con varianzas explicadas del 49,545% y del 53,593% en cristianos y musulmanes. Tal y como se expone en la tabla 3, comparten las mismas variables pero con saturaciones en distintos factores. Para los cristianos la libertad se estructura en primer lugar con la libertad de expresión, en segundo lugar los valores como responsables de la conducta de las personas y, en tercer lugar la libertad de ejercer la crítica al gobierno, que comparten con los

musulmanes. Los jóvenes musulmanes estructuran el valor de la libertad, en primer lugar a través de los principios y valores como guías de la vida, en segundo lugar con la libertad de expresión y, en tercer lugar, como hemos expresado anteriormente, la libertad de criticar al gobierno.

En el valor de la igualdad el análisis factorial (medida de KMO= ,662*** y ,789***) permite comprobar que hay homogeneidad en las estructuras de ambos grupos de jóvenes. Tal y como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Igualdad						
% Varianza	Cristianos			Musulmanes		
	1º F	2º F	3º F	1º F	2º F	3º F
	22,5	11,4	10,6	31,7	11,4	10,9
En mi país existen medidas que promueven la igualdad de los sectores desfavorecidos	,825			,855		
Nuestra sociedad debe hacer todo lo que sea posible para asegurar que todos tengan las mismas oportunidades		,972			,509	
En mi país existen medidas que promueven la igualdad de hombres y mujeres.			,692			,745

Es la vertiente más social del valor, haciendo hincapié en la igualdad de oportunidades y destacando los sectores desfavorecidos y la igualdad de género.

La cultura musulmana es solidaria, el análisis (medida de KMO= ,532*** y ,638***) permite apreciar esta circunstancia en los jóvenes. En la tabla 5 observamos

Tabla 5. Solidaridad						
% Varianza	Cristianos			Musulmanes		
	1º F	2º F	3º F	1º F	2º F	3º F
	18,7	15,5	10,9	21,5	12,9	11,3
En mi país, se ofrece ayuda social a los que no tienen recursos suficientes	,997			,840		
Estás de acuerdo con la frase de uno para todos y todos para uno		,510			,617	
El trabajo infantil puede ser conveniente en algunas situaciones familiares			,984			
En mi país, existen medidas de protección del medio ambiente						,701

que los cristianos estructuran la solidaridad con ayudas a los que no tienen recursos, prestando atención al trabajo infantil que, en el país vecino (Marruecos) se da con gran frecuencia y aceptando el principio de uno para todos y todos para uno. Los musulmanes presentan una estructura similar en el primer factor y el segundo, pero además se fijan en la protección del medio ambiente.

Es la diferencia que subyace en la percepción del valor, el trabajo infantil en los cristianos y el medio ambiente en los musulmanes.

El análisis factorial del valor de la justicia (medida de KMO= ,662*** y ,789***) refleja en ambos grupos la creencia en la justicia, desde la perspectiva de principio o ideal,

Tabla 6. Justicia

% Varianza	Cristianos			Musulmanes		
	1º F	2º F	3º F	1º F	2º F	3º F
	32,3	22,9	19,8	30,8	22,2	21,6
En mi país, se respeta el principio de igualdad ante la ley	,877			,846		
En mi país, me puedo fiar de la aplicación de la justicia	,843			,763		
En mi país, la justicia es fuerte con el débil y débil con el fuerte		,857				,793
En mi país, quien no tiene dinero no tiene derecho a asistencia jurídica gratuita					,872	
Debería prestarse asistencia jurídica a quienes no tienen recursos suficientes.			,949			

pero hay matices diferenciales en la estructura de este valor dependiendo del grupo cultural de jóvenes. Para los cristianos estos matices se expresan en el deseo de que se asista a quienes no tienen recursos. Para los musulmanes es una confirmación que no hay asistencia para quien no tiene recursos. Para todos los jóvenes hay una percepción de parcialidad en la justicia que beneficiaría a los más fuertes.

Finalmente hemos realizado el análisis con un elenco de valores sociales, no incluidos en los denominados constitucionales europeos como

son: el diálogo, la prudencia, la motivación de logro, el liderazgo y el sentido de lucha (medida de KMO= ,813*** y ,869***). Los resultados (tabla 7) nos dicen que los dos grupos de jóvenes, cristianos y musulmanes, comparten en el primer factor la motivación de logro en la dirección de conseguir éxito en la vida. En el segundo factor el espíritu de cambio con un inconformismo por las cosas establecidas. En el tercer factor hay diferencia, mientras para los cristianos es el liderazgo sustentado en ser la persona que toma las decisiones, en los musulmanes es, de nuevo

Tabla 7. Diálogo, prudencia, motivación de logro, liderazgo y sentido de lucha

% Varianza	Cristianos			Musulmanes		
	1º F	2º F	3º F	1º F	2º F	3º F
	28,3	10,1	8,35	33	9,6	7,8
Plantearse conseguir un éxito en la vida es motivo suficiente como para ponerse a trabajar con constancia para conseguirlo	,626			,666		
No hay que conformarse con las cosas tal y como le vienen dadas a uno, hay que transformar la realidad para mejorarla		,702			,527	
Lo ideal, cuando se hace algo en grupo, es ser la persona que tome la iniciativa			,874			
No se debe perder el tiempo en hacer algo que no te suponga alcanzar un beneficio						,715

una motivación de logro de índole pragmática muy de actualidad en los valores de la juventud.

4. Discusión y conclusiones

Los jóvenes de Ceuta sustentan los mismos valores que se reconocen en la juventud europea. Se

aprecian algunos matices diferenciales en los análisis de varianza realizados y se confirman en los resultados de los análisis factoriales. Ambos grupos de jóvenes: cristianos y musulmanes, comparten los valores estudiados, sin embargo la estructura conceptual revela posicionamientos que están de acuerdo con la procedencia cultural de cada grupo.

El acercamiento de los musulmanes a la cultura occidental, teniendo en cuenta que algunos jóvenes musulmanes proceden de familias de varias generaciones como ciudadanos de Ceuta (Rontomé, 2003), ayuda a comprender que el eje del valor de la dignidad humana sea para ellos el valor a la vida y en los jóvenes cristianos sea la integridad de la persona. Jover (2001) en el estudio sobre la población española aprecia que el 57% de los jóvenes respeta el derecho a la vida. El estudio sobre los jóvenes europeos (Pérez de Guzmán et al., 2011) refleja que el 70% no está de acuerdo con que se aplique la pena de muerte a algunos delitos.

Los musulmanes presentan un perfil más idealista que tiene que ver con la guía de la vida que el musulmán practica amparado en sus creencias religiosas. *“el islam es una religión y al mismo tiempo una civilización y un orden social basados en los principios revelados de la religión”* (Hossein, 1985, p. 9). En esta guía tienen mucho que ver los imanes que son los que recomendarán que no se integren en la sociedad en la que viven y se refugien en el islam (Fraijó, 2004). La libertad para los musulmanes está fundamentada en los principios y valores que han de guiar la vida. En los jóvenes cristianos el aspecto más valorado es la libertad de expresión, la libertad de comunicar libremente opiniones e ideas que constituye un derecho fundamental y uno de los pilares que sustentan la democracia (Páez, 2013). Los jóvenes de 15 a 19 años, en el estudio sobre los jóvenes andaluces, reconocen que el sistema de gobierno democrático contribuye a la libertad de expresión (Pérez, 2003).

La igualdad en la vertiente más social no diferencia estructuras conceptuales en los jóvenes cristianos y musulmanes, estos resultados confirman lo obtenido con los jóvenes europeos (Op. Cit. 2011) en los que son los países latinos los que se destacan en este sentido igualitario. Los jóvenes de Ceuta, cristianos y musulmanes, presentan un perfil solidario, de compromiso con la problemática de los otros, que ya encontramos en otro estudio sobre el valor del igualitarismo en los jóvenes ceutíes (Mateos, 2002). Por esta razón la solidaridad en nuestro estudio tiene la misma estructura en ambos grupos, aunque unos, los cristianos, matizan su preocupación por el trabajo infantil que está explícitamente prohibido en el artículo 32 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. La proximidad del vecino Marruecos en donde el trabajo infantil es un hecho generalizado hace que los jóvenes musulmanes no coincidan con los cristianos. Los musulmanes se posicionan con respecto al respeto al medio ambiente compartiendo la misma preocupación

que los jóvenes europeos que creen en el medio ambiente (Quintana, 2011).

En el estudio sobre los jóvenes europeos (Amador et al., 2011) la juventud manifiesta en un 79% que el buen ciudadano obedece la Ley. Los jóvenes tienen confianza en la justicia, en los principios éticos que la animan como son la igualdad y una aplicación justa, sin embargo apreciamos dos tipos de discursos distintos en la concepción que cada uno de los grupos refleja. Una concepción solidaria en los cristianos a los que les preocupa la atención jurídica para los que no tienen recursos. En los musulmanes esta concepción es desconfiada porque están en la convicción de que quien no tiene dinero no tiene derecho a asistencia jurídica gratuita y, ambos grupos, se suman a la opinión del resto de los jóvenes españoles, que en el estudio sobre los jóvenes europeos (Op. Cit.) también destacan al pensar que la justicia es fuerte con el débil y débil con el fuerte. Finalmente, los cristianos se orientan hacia el liderazgo y los musulmanes hacia la actividad siempre que pueda producir un beneficio.

Los resultados de este trabajo reflejan una juventud con las singularidades de los jóvenes europeos occidentales. La educación cumple con esa función socializadora y homogeneizadora cultural que persigue reproducir un modelo de joven occidental. Sin embargo sabemos que este objetivo no es fácil tratándose del islam porque a las naturales barreras ideológicas, mejor religiosas, hay que añadir la visión que los musulmanes tienen del proceso de modernización occidental, como un movimiento imperialista de occidente, que intenta imponer un materialismo individualista in-moral e impío (Huntington, 1997). Es de destacar la impronta de la tradición cultural, en relación con los principios guías de la vida, como principios básicos del grupo musulmán del estudio: discurso de la desconfianza y orientación pragmática

A ello habría que añadir hechos cotidianos más visibles como el uso del velo por parte de las chicas. Una práctica que está asociada a la convicción religiosa, pero que la joven ve como una diferenciación cultural (Monferrer, 2004). La cuestión es si estos aspectos son elementos para la integración o para la desintegración en la sociedad. Los jóvenes musulmanes están acudiendo actualmente a la escuela coránica, a la que asisten, de manera generalizada en jornada de tarde, compatibilizando con la escolaridad obligatoria. El islam no separa iglesia y estado, sus líderes ofrecen una interpretación de la realidad asociada a pautas morales firmes (Román, 2004). Estas circunstancias sirven para comprender la diferenciación cultural, particularmente si se observa la proliferación de mezquitas en la ciudad.

Aunque, hemos de puntualizar, nada tiene que ver esta situación con el creciente fundamentalismo a nivel mundial, que acentúa la negación de una sociedad pluralista y la lucha contra el desarrollo occidental, afianzando extremadamente el nacionalismo (en algunos casos este nacionalismo puede asociarse al gobierno islámico que florece en la actualidad) e integrando de manera extrema la identidad personal con la del grupo de pertenencia.

Pero la consecuencia de lo que hemos analizado no apunta en esa dirección, más bien hemos de interpretarla como una situación de convivencia con vocación de interculturalidad. Una convivencia social en la diversidad con culturas antagónicas que deberían negar los dogmatismos, aceptar que la libertad termina donde supone un perjuicio o daño al otro y ser recíproca en la tolerancia (Sartori, 2001). En el proceso de formación de los jóvenes esto se traduce cómo educar en valores. Los valores sociales son compatibles culturalmente, todos los jóvenes pueden ser educados en ellos sin entrar en contradicción con sus tradiciones y, lo que es más importante, y lo que es más relevante, los valores constitucionales permiten asumir la integración de los hábitos culturales dentro del marco constitucional y de la legalidad vigente. No hay duda de que esta integración se viene dando y explica la progresiva aceptación como ciudadanos de los musulmanes, que se han ido estableciendo a lo largo de los últimos años en esta ciudad. En esta empresa los ceutíes autóctonos, culturalmente cristianos, también deben ser conscientes de sus concepciones ideológicas constitutivas para avanzar en la cooperación intercultural.

No bastará con una formación en valores, sino que hay que superar las dificultades derivadas de la propia situación social que padecen los grupos musulmanes, establecidos en niveles socioeconómicos desfavorecidos que se ocultan en diferencias culturales. Prueba de ello es que lo abultado del fracaso escolar que se da en Ceuta tiene como causa fundamental los factores socioeconómicos de los alumnos musulmanes y no sus factores culturales y lingüísticos (Bullejo, 2002).

Es importante contar con profesores que posean una actitud abierta ante la diversidad cultural. Que sean portadores de cualidades (MEC, 1992) como la aceptación de todos sus alumnos, la autenticidad, la competencia para afrontar situaciones conflictivas en el aula, la comprensión y la confianza hacia sus alumnos, y la preparación suficiente para poner en marcha actividades de trabajo cooperativo, que favorecen las relaciones entre los alumnos eliminando estereotipos.

Finalmente, en lo que respecta a la educación, todos los jóvenes deben contar, al final de su escolarización obligatoria, con una preparación que les permita integrarse en una sociedad variada y plural, superando las situaciones de marginación, desigualdad, rechazo y desestructuración familiar. Sin olvidar la importancia de una educación intercultural como una realidad que supere y admita las diferencias culturales (Escarbajal, 2011).

Todo ello viene a poner en valor la importancia de una educación que venga a apreciar la interculturalidad. Ello en la búsqueda del logro el respeto a los valores reconocidos en los Derechos Fundamentales que permitan la integración e inclusión social desde el respeto a una ciudadanía democrática.

Referencias bibliográficas

- Albares, J.M. (2013). Impacto y transformaciones del islam en África Occidental. *Cuadernos de estrategia*. 163, (Copy dedicated to: Islamismos en (revolución: movilización social y cambio político), pp. 227-258.
- Amador, L.V., Mateos, F., & Cárdena, R. (2011). La juventud europea y el funcionamiento de la sociedad. In Monreal, M.C., Mateos, F., Musitu, G. and Pérez, G. (Coord.). *Juventud europea: valores y actitudes ante las instituciones democráticas*. Madrid: Dykinson. S.L.
- Anduiza, E. (2001). Actitudes, valores y comportamiento político de los jóvenes españoles y europeos: un estudio comparado. Madrid: INJUVE.
- Ary, D., Jacobs, L.Ch. & Razavieh, A. (1998). *Introducción a la investigación pedagógica*. México City: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Machado Grupo de Distribución S.L.
- Bullejos de la Higuera, J. (2002). Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en centros españoles de Marruecos. In Herrera Clavero, F., Mateos Claros, F. Ramírez Salguero, I. and Ramírez Fernández, S. (Coord.). Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes.
- Cárdenas, R. (2008). Valores y actitudes de los jóvenes andaluces en contextos pluriculturales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 15, pp. 75-86.
- Charter of Fundamental Rights of the European Union (2000). *Nice. After being reviewed, it was proclaimed again in 2007*.

- Duch, L. & Mèlich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- El Hadri, S. (2009). *Los derechos de la mujer en el Islam y su estatuto personal en el Magreb (Marruecos, Argelia y Túnez)*. Generalitat Valenciana, Valencia.
- Elzo, J. (coord.) (2002). *En los valores de los vascos y navarros ante el nuevo milenio: tercera aplicación de la encuesta europea de valores (1990, 1995, 1999)*. Madrid. Deusto University. Ediciones S.M.
- Elzo, J. (2006). Informe de los jóvenes 2005. Madrid. Fundación Santa María.
- Escarbajal, A (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 131-149. Madrid. SIPS
- Fraijó, M. (2004). Fundamentalismo y religión: el caso del islam. In Fraijó Nieto, M. and Román Alcalá, R. (Coord.): *Fundamentalismo y violencia*. Córdoba: C.A. UNED.
- García, M. J. & Sánchez, R.F. (2013). La familia occidental en el siglo XXI: una perspectiva comparada. *ESE: Estudios sobre educación*, 25, 2013, pp. 31-47.
- González-Anleo, J.M. (2005). Jóvenes y valores cívico-políticos. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 13, pp. 59-70
- Hair, J. F., Anderson, Rolph E., Tatham, Ronald L. & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hossein, S. (1985). *Vida y pensamiento en el Islam*. Barcelone: Orbis.
- Huntington, P. (1997). *El choque de civilizaciones*. Barcelone: Paidós.
- Iglesias de Ussel, J., Meil, G. (2001). *La política familiar en España*. Barcelone: Ariel.
- Jover, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2.
- Knafo, A. & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. In *Child Development*, Vol. 74, Number 2, pp. 595-611.
- Lucini, F.G. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- Mateos, F. (2002). El valor social del igualitarismo en los adolescentes ceutíes. *Eúphoros*, 4, 2002, pp. 81-96
- Manzini, V. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bologna: Bologna University.
- Martínez, B, Musitu G. and Amador L. (2011). La relación entre familia y escuela. Un recurso ante la globalización. In Amador, L. and Musitu, G. (Direct.) *Exclusión Social y Diversidad*. Madrid, Trillas.
- Martisauskienė, E. (2002). An educology of values education: the attitudes of thirteen to fifteen year old teenagers towards spiritual values: priorities, change and some pre-conditions. *International Journal Of Educology*, Vol. 16, Number 2, pp. 91-115.
- Mínguez, R. & Ortega, P. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la educación*, 15, 2003, pp. 33-56.
- Monferrer, J.P. (2004). Oriente y occidente, choque de culturas. In Fraijó Nieto, M., and Román Alcalá, R. (Coord.): *Fundamentalismo y violencia*. Córdoba: C.A. UNED.
- Monreal, M.C. & Pérez-Serrano, G. (2009). Valores democráticos en los jóvenes europeos. Sociedad educadora, sociedad lectora. *Colección Estudios*, 127 University of Castilla-La Mancha.
- Monreal, M.C., Mateos, F., Musitu, G. & Pérez, G. (Coord.) (2011). *Juventud europea: valores y actitudes ante las instituciones democráticas*. Madrid: Dykinson. S.L.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Orizo, F.A. (1991). *Los nuevos Valores de los Españoles*. Madrid: Fundación Santa María.
- Orizo, F.A. (1996). *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Palacios, S. (1997). Los valores humanos y la comprensión de la desobediencia civil. *Revista de psicodidáctica*, 3, 1997, pp. 113-131.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid: Pearson Education.
- Pérez De Guzmán-Puya, M.V. & Bas-Peña, E. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28 (1), pp. 41-68.
- Pérez De Guzmán-Puya, M.V., Martín, N. & Monreal, MC. (2011). La praxis de los valores de la Constitución Europea. In Monreal Gimeno, M.C., Mateos Claros, F., Musitu Ochoa, G. and Pérez-Serrano, G. (Coord.). *Juventud europea: valores y actitudes ante las instituciones democráticas*. Madrid: Dykinson. S.L.
- Pérez-Díaz, V., Chulia, E., & Valiente, C. (2000). *La familia española en el año 2000*. Madrid, Argentería-Visor.
- Pérez-Serrano, G. (2000). *Valores democráticos y conocimientos cívicos de los estudiantes universitarios*. In García Garrido, J.L. (Coord.) (2000). *La sociedad educadora*, pp. 35-65. Madrid: Fundación Independiente.
- Pérez-Serrano, G. (2001). Valores sociopolíticos de los Jóvenes. Estudio empírico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6, pp. 279-305.
- Pérez-Serrano, G., Cárdenas, R., López, F., Mateos, F. & Pérez De Guzmán, M.V. (2003). *Valores y actitudes democráticas de los jóvenes andaluces*. Seville: IAJ. Andalusian Department of the Presidency.

- Pérez-Serrano, G., Pérez De Guzmán, M.V., & López, F. (2008). Valores y actitudes sociopolíticas de los jóvenes europeos. In López Noguero, F. (Dir.). *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Seville: Pablo de Olavide University and S.E.E.C.
- Quintana, A. (2011). Las políticas públicas de juventud en Europa: cuatro casos y doce propuestas. *Revista de Estudios de Juventud*, 94, pp. 141-158.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Román-Alcalá, R. (2004). Justicia internacional, derechos humanos y estados forajidos. In Fraijó Nieto, M. and Román Alcalá, R. (Coord.). *Fundamentalismo y violencia*. Córdoba: C.A. UNED.
- Rantomé, C. (2003). Multiculturalidad y ciudadanía diferenciada en Ceuta. In Herrera, F., Mateos, F. Ramírez, I., y Ramírez, S. (Coord.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia II (475-485)*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid. Taurus.
- Stallaert, Ch. (1998). *Etnogénesis y etnicidad. Una aproximación histórico-antropológica al casticismo*. Barcelona: Proyecto A. Ediciones.
- Páez, T. (2013). Libertad de expresión, democracia y propiedad. *Derecom*, 12, pp. 33-51.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos, iguales y diferentes?* Madrid: Editorial PPC.
- Unesco (1991). *International Forum on Culture and Democracy*. Prague.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Amador, L.V., Mateos, F., & Esteban, M. (2017). La educación como medio para la inclusión social entre culturas: los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 67-80. DOI:10.7179/PSRI_2017.29.05.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Luis Vicente Amador Muñoz: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Edificio 11 planta 2º Despacho nº 14. Ctra. de Utrera, 1, 41013 Sevilla. E-mail: lvamador@upo.es.

Francisco Mateos Claros: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Granada fmateos@ugr.es.

Macarena Esteban Ibáñez: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Edificio 11 planta 2º Despacho nº 21. Ctra. de Utrera, 1, 41013 Sevilla. mestiba@upo.es.

PERFIL ACADÉMICO

Luis Vicente Amador Muñoz: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED (1996). Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Pablo de Olavide Vicerrector de Promoción Social y Extensión Universitaria durante los años 2006-2010. Actualmente es el Director del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) HUM 929.

Miembro de la Dirección del Master en Educación para el Desarrollo y Cultura de Paz y Coordinador del Master Interuniversitario en Educador/a Ambiental de la Universidad Pablo de Olavide. A su vez, forma parte de la Comisión del Doctorado del Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UPO.

En Investigación, se ha especializado en temáticas como la Educación Permanente, Educación Ambiental, La Educación de Personas Adultas y Mayores y las de Inclusión y Exclusión social, entre otras. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos relacionados con estas temáticas, además de dirigir y participar en congresos nacionales e internacionales a varias CC.AA y que forma parte de varias redes de investigación internacionales.

Francisco Mateos Claros: Francisco Mateos Claros, es Licenciado en Pedagogía y Psicología Clínica, doctor en educación y Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Granada (2003). Ha sido Director del Centro Universitario de la UNED en el Campo de Gibraltar (1989-2008), y Director de los Servicios de Orientación de la Provincia de Cádiz. Actualmente es el Presidente del Foro de la Educación de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Miembro activo del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) HUM 929.

Como investigador se ha especializado en los campos de las dificultades de aprendizaje, valores y actitudes de los jóvenes y la calidad de vida en los adultos mayores. Es autor y coautor de numerosos libros y artículos relacionados con estos campos, ha dirigido y participado en congresos nacionales e internacionales relacionados con estas temáticas.

Macarena Esteban Ibáñez: Doctora de Pedagogía, Master en Educación Ambiental y Especialista en Innovación Docente. Actualmente es Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Desde el año 1996 hasta la actualidad alterna la investigación con la docencia universitaria.

En lo que respecta a la investigación la autora se ha especializado en Educación Ambiental y en Educación Social en Contextos Reglados. Desde su fundación es miembro activo del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) HUM 929, grupo consolidado con el que ha realizado diversas investigaciones competitivas y no competitivas.

Cuenta con varios premios académicos entre los que destacan el Premio Extraordinario de Doctorado y cuenta con la excelencia en el Programa DOCENTIA-A-UPO en 2012.

Cuento con numerosa experiencia en gestión y administración educativa como Vicedecana, como miembro del Claustro de la Universidad, Coordinadora de Prácticas y como miembro de la Junta de Centro de la Facultad de Ciencias Sociales desde su constitución hasta la actualidad. Desde fechas recientes también soy Responsable del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide.

Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos relacionados con estas temáticas, además de dirigir y participar en congresos nacionales e internacionales.

**IDENTIDAD CULTURAL DEL ALUMNADO MARROQUÍ:
ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA PÚBLICOS DE ANDALUCÍA**
**MOROCCAN STUDENT CULTURAL IDENTITY: STATE OF THE ART IN PUBLIC
HIGH SCHOOLS OF ANDALUSIA**
**ESTUDANTE DE IDENTIDADE CULTURAL MARROQUINO: ESTADO DA ARTE EM
CENTROS DE EDUCAÇÃO PÚBLICAS SECUNDÁRIAS DA ANDALUZIA**

Verónica COBANO-DELGADO PALMA & Mercedes LLORENT-VAQUERO
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción del artículo 17.IX.2015
Fecha de revisión del artículo: 13.XII.2015
Fecha de aceptación final: 29.VI.2016

PALABRAS CLAVES:

actitudes sociales
entorno social
migración
educación para
migrantes
influencias culturales

RESUMEN: La fluidez migratoria en España, tanto en la recepción de inmigrantes como en la pérdida de población española a otros países es una realidad. La población marroquí emerge como la segunda nacionalidad de residentes inmigrantes en España más numerosa en el año 2014. Tras Cataluña, la Comunidad Autónoma de Andalucía es la segunda con mayor porcentaje de población inmigrante marroquí del territorio español. A fin de abordar el conocimiento de la identidad cultural del alumnado procedente de Marruecos en la comunidad andaluza, nuestro estudio pretende conocer la perspectiva del alumnado marroquí de los centros de educación secundaria públicos andaluces en relación a su propia identidad cultural. La población objeto de estudio la componen los alumnos de origen marroquí matriculados en los centros de educación secundaria públicos andaluces, alcanzando una muestra final de 891 estudiantes. Nos basamos en una metodología de corte cuantitativo, utilizando el método descriptivo y un diseño tipo encuesta. Los principales ejes de nuestro instrumento de recogida de datos giran en torno a su llegada y trayectoria en España, el contacto con su tierra natal, sus opiniones sobre tradiciones marroquíes, aspectos de su vida actual y su visión prospectiva sobre su vida futura. Entre los principales resultados de nuestro estudio destacan la valoración positiva que el alumnado de los centros educativos de secundaria públicos andaluces realiza de su experiencia en España, llegando incluso a desear que sus hijos continúen en el país; así como la importancia que otorga este colectivo a la continuidad y transferencia del potente sentimiento marroquí que poseen. A modo de conclusión podemos afirmar que existe un fuerte sentimiento de identidad marroquí en el colectivo objeto de estudio, siendo éste aún mayor al referirnos al ámbito cultural.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Verónica Cobano-Delgado. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social C/ Pirotecnia, s/n. C.P.: 41013 (SEVILLA) Correo Electrónico / E-mail: cobano@us.es.

<p>KEY WORDS: social attitudes social environment migration migrant education cultural influences</p>	<p>ABSTRACT: The migratory fluency in Spain, receiving immigrants and losing Spanish population to other countries is a reality. The Moroccan population emerges as the second largest nationality of immigrants living in Spain in 2014. After Catalonia, the Autonomous Community of Andalusia is the second highest proportion of immigrants of Spanish Moroccan territory. To address the knowledge of the cultural identity of students from Morocco in Andalusia, our study aims to determine the perspective of Moroccan students of the public high schools of Andalusia in relation to their own cultural identity. The study population is composed of Moroccan students enrolled in the public high schools of Andalusia, reaching a final sample of 891 students. We rely on a quantitative methodology, using the descriptive method and a survey design. The main axes of our data collection instrument revolve around arrival and trajectory in Spain, contact with their homeland, their views on Moroccan traditions, aspects of their current life and their prospective vision of their future life. The main results of our study highlight the positive assessment students have of public high schools in Andalusia which make their experience in Spain, even to wish for their children to continue in the country; and the importance attached to this collective continuity and transfer of powerful Moroccan feeling they have. In conclusion we can say that there is a strong sense of Moroccan identity in the group under study, it is even higher when referring to the cultural field.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: as atitudes sociais ambiente social migração educação migrante influências culturais</p>	<p>RESUMO: O fluxo migratório na Espanha, ambos os imigrantes que recebem e perda de população espanhola a outros países é uma realidade. A população marroquina surge como a segunda nacionalidade dos imigrantes que vivem na Espanha o maior em 2014. Depois de Catalunha, Comunidade Autónoma da Andaluzia é a segunda maior proporção de imigrantes de território marroquino espanhol. Para abordar o conhecimento da identidade cultural dos alunos de Marrocos, na Andaluzia, o nosso estudo tem como objetivo determinar a perspectiva dos estudantes marroquinos dos centros de ensino secundário público andaluz em relação à sua própria identidade cultural. A população do estudo é composta por estudantes marroquinos inscritos nos centros de ensino secundário público andaluz, atingindo uma amostra final de 891 alunos. Contamos com um tribunal metodologia quantitativa, utilizando o método de pesquisa e tipo descritivo. Os principais eixos do nosso instrumento de coleta de dados giram em torno de chegada e trajetória na Espanha, entre em contato com sua terra natal, os seus pontos de vista sobre as tradições marroquinas, aspectos de sua vida atual e sua visão prospectiva de sua vida futura. Os principais resultados do nosso estudo destacam a avaliação positiva que os alunos das escolas de ensino público andaluz faz a sua experiência na Espanha, mesmo para desejar para os seus filhos para continuar no país; ea importância atribuída a esta continuidade coletiva e transferência de sentimento marroquino poderosa que eles têm. Em conclusão, podemos dizer que há um forte senso de identidade marroquino no grupo em estudo, é ainda maior quando se refere ao campo cultural.</p>

Introducción

La inmigración marroquí en España comenzó a ser significativa a principios de los años setenta y, desde entonces, la colonia marroquí ha ido aumentando sin cesar. En el ámbito andaluz, esta presencia ha sido aún mayor debido a la cercanía con el citado país. Actualmente, los desplazamientos migratorios en España, tanto en la recepción de inmigrantes de distintas nacionalidades como en la pérdida de población española a otros países, son una realidad. Concretamente, en el caso de la población proveniente de Marruecos en el año 2014 en España existían 770.735 marroquíes residentes, lo que supone un 15,65% de la población extranjera a nivel estatal, en este sentido, es la segunda nacionalidad con mayor número de residentes en España, tras Rumania (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2015).

Aún más, si observamos la situación en Andalucía, los datos nos indican que la cifra de marroquíes residentes sumaría 122.139 ese mismo año, conllevando un 18,26% de la población extranjera

de esta región. De este modo, se posiciona como la segunda comunidad autónoma con mayor porcentaje de residentes provenientes de dicho país, tras la comunidad catalana (OPAM, 2014).

Estos datos evidencian la importancia de este colectivo tanto en el territorio español en general, como de manera específica en Andalucía. En este sentido, la investigación que presentamos se centra en la población de origen marroquí escolarizada en secundaria, tratando de delinear algunos aspectos claves que reflejan su identidad cultural.

1. Identidad cultural

El concepto de “*identidad cultural*” ha generado numerosas discusiones en el plano sociológico debido a la amplitud de su significado y a la abstracción que requiere su percepción en la realidad. Sin embargo, podemos observar que la inmensa mayoría de los autores relevantes en la materia mantienen la relación que existe entre identidad cultural, cultura y pertenencia a un grupo social determinado (Kijima, 2005; Koc, 2006;

McNiff, 2012; O'Connor & Faas, 2012; Steinbach, 2014; Silver, 2015; Velázquez, 2012).

La identidad cultural la conforman una serie de características o cualidades que una persona adquiere en relación a su pertenencia con un determinado colectivo. En este sentido, podríamos definirlo como un producto de la cultura que nos socializa, es decir, se trata del sentido de pertenencia a una comunidad a la que se le atribuyen unas determinadas características (O'Connor & Faas, 2012).

Así pues, la identidad cultural es una expresión del propio individuo así como de la cultura a través del mismo, en la que se muestran una serie de valores éticos y estéticos que permiten el conocimiento y reconocimiento entre sujetos que conforman un colectivo. En este sentido, Velázquez (2012) afirma que la identidad cultural puede ser analizada a través de sus productos culturales, bien sean materiales, examinando edificaciones, objetos utilitarios u obras de arte; o bien espirituales, observando las tradiciones orales, los comportamientos o la idiosincrasia.

En la investigación realizada por Rebollo y Hornillo (2010) aparece la pertenencia a la familia como contexto primario en la formación de la identidad cultural, al nutrir de valores, creencias, costumbres y tradiciones a la persona. Otros factores sociales con una fuerte influencia en la configuración de la identidad del individuo, destacados en la investigación, son el género y la nacionalidad del mismo. De este modo, la familia junto al género y la nacionalidad del individuo poseen un gran peso en el proceso de construcción de la identidad cultural del mismo. En esta línea, Fuentes (2014) apunta la importancia que posee el vínculo entre el individuo y su comunidad de origen ya que se torna fundamental en la construcción de la identidad cultural del mismo.

Es relevante la relación directa que existe entre los discursos socializadores que se transmiten constantemente en el seno de la familia, en los que se muestran cuestiones relacionadas con la cultura, la raza o la sociedad en la que se encuentran, y la formación de la identidad de los individuos (Villareal, 2016). En este sentido, dicha influencia se torna relevante en el desarrollo educativo del alumno, tanto en la escuela como en otros ámbitos de la sociedad (Esteban-Guitart, Oller & Villar, 2012). En la investigación de Lin (2014) se expone el crucial rol de la familia en la formación de la identidad sociocultural del hombre en China, constatando las diferencias, destacando la influencia del ámbito familiar en los inmigrantes de zonas rurales a ciudades. Por otro lado, en el estudio de (Hernández & Martínez, 2011), exponen el papel preponderante de la familia en el desarrollo de la

identidad de sus hijos y en la comunicación que ellos mantienen con su entorno. Asimismo, otros estudios destacan el rango sociocultural de la familia como factor decisivo en la formación de la identidad de los descendientes (Farias & Asaba, 2013; Sijelmasi, 2011).

No obstante existe otra corriente de autores que resaltan únicamente el plano espiritual o moral como McNiff (2012), que nos define la identidad cultural como las costumbres, valores y creencias que se comparten con un grupo social y nos dan un sentido de pertenencia al mismo. Estos aspectos serían, la lengua como instrumento de comunicación, las relaciones sociales, los ritos y ceremonias propias o los comportamientos colectivos, es decir, los sistemas de valores y creencias. En este sentido, el uso y manejo correcto de una lengua extranjera supone en sí mismo un cambio en la identidad del individuo, tanto a nivel personal como social (Usó, 2013). Asimismo, en esta línea encontramos a Steinbach (2014), al afirmar que la identidad cultural queda constituida por el conocimiento, las creencias, arte o técnicas, moral, ley, costumbre y cualquier otra facultad y hábito que el hombre adquiere como miembro de la sociedad. Por último, podemos destacar el estudio de Kulyk (2011) en el que pone de manifiesto la importancia del uso de la lengua nativa o de lenguas secundarias y la identidad social y política de los individuos.

Al centrarnos en la identidad cultural, podemos hacerlo desde una concepción dinámica del self, apoyándonos en las contribuciones que realiza la psicología cultural. Desde esta corriente, la base de la noción sociocultural de identidad se visualiza como el dinamismo de la persona en su rol de constructor de significados, producto de las situaciones en las que la persona participa. En este sentido, destaca el concepto de agencialidad entendiéndose como las acciones realizadas por los individuos para participar de manera activa en la creación de significados socioculturales. De este modo, en la construcción de la identidad intervendrían las relaciones de la persona con distintos contextos, situaciones y personas siendo éstos referentes culturales para su composición (Rebollo y Hornillo, 2010).

Con la finalidad de profundizar más en el concepto de identidad cultural, pasaremos a abordar dos aspectos esenciales en relación al término, como son: la diferenciación del otro y el dinamismo.

1.1. Identidad cultural como diferenciación del otro

Uno de los aspectos más citados por los autores a la hora de definir el concepto de identidad cultural es la diferenciación del otro, es decir, lo relacionan con los procesos de asimilación, diferenciación y creación de valores y creencias a nivel individual o colectivo. Son numerosos los autores que coinciden en afirmar que la identidad cultural es una relación compleja que se define en relación con las otras, como una interacción entre la pertenencia a un grupo (identidad) y la diferenciación del otro (alteridad) que va construyendo nuestra propia identidad cultural (Bennett, 2015; O'Connor & Faas, 2012; Paat & Pellebon, 2012). La identidad se construye mediante el diálogo entre múltiples voces que configuran el imaginario del individuo para la comprensión del self. El reconocimiento de los otros significativos es indispensable para el fortalecimiento de la propia personalidad (Rebollo y Hornillos, 2010).

Desde un punto de vista antropológico la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro (McNiff, 2012). Así pues, el proceso de adquisición de la identidad cultural surge de la autovaloración y la valoración de sí mismo y de los otros, las cuales permiten al individuo asimilar los rasgos singulares que constituyen parte de su propia conciencia, de aquellos que también integran la social del grupo, y diferenciarlos entre sí (Velázquez, 2012). En este sentido, no existe identidad cultural sin el otro, ésta se crea en una relación entre el yo y el otro, por tanto, al hablar de identidad propia debemos tener en cuenta también la ajena.

1.2. Identidad cultural como proceso dinámico

Un segundo aspecto relevante en la definición de la identidad cultural es su evolución en el tiempo, puesto que se trata de un concepto dinámico que se recrea individual y colectivamente, alimentándose de forma continua de la influencia exterior (Koc, 2006; Law, 2015; McNiff, 2012; Schatz-Opppenheimer & Kalnisky, 2014; Velázquez, 2012). La concepción de identidad cultural como fija, simple, estable e inmutable quedó lejos hace tiempo. En la actualidad, aparece como relativa y cambiante, siendo objetiva y subjetiva a la vez, alzándose como un sistema dinámico y transformador de síntesis de culturas (Paat & Pellebon, 2012).

El ser humano es capaz de crear, transformar, colectivizar e instaurar nuevos modos de igualarse y distinguirse de acuerdo con sus valores y creencias culturales. De este modo, somos susceptibles de transformarnos y enriquecernos a través del

contacto con otras culturas, pudiendo llegar a realizar pequeños cambios que modifiquen nuestra identidad cultural, o grandes cambios que lleguen a crear nuevas identidades (Velázquez, 2012). Un buen ejemplo de esta creación o modificación de identidades culturales nos lo ofrecen los medios de comunicación como agente globalizador, los cuales propician la aparición de culturas híbridas en las que la tradición y la posmodernidad se entremezclan.

Asimismo, existe una corriente de autores que defienden la pluralidad de identidades culturales, a causa del dinamismo que conlleva el concepto. No es concebida como algo uniforme o unitario, sino que es plural, conlleva la posibilidad de pertenecer a varios grupos. Por tanto, no debemos hablar de identidad cultural, en singular, sino de identidades culturales múltiples, dinámicas, diversas y transversales (Xu, 2015).

2. Identidad cultural y nacionalidad

Como hemos comentado anteriormente, el concepto de identidad cultural es dinámico y relativo, por lo que los cambios en la identidad cultural han estado presentes a lo largo de la historia. No obstante, algunos cambios sociales de las últimas décadas, como el fenómeno de la globalización han generado un aumento en el dinamismo característico de la identidad cultural. En este sentido, algunos autores están preocupados por el debilitamiento de la nacionalidad como vínculo con el Estado, el cuestionamiento de esa pertenencia cultural y el rechazo de la nacionalidad como criterio de conexión (Rodríguez, 2013).

Un aspecto indiscutible en relación a esta temática es la relación entre la cultura y el pueblo o nación como colectivo. Es decir, la cultura nacional, portadora de los anhelos del pueblo, de sus valores, de su ser, parte inseparable de la identidad, desempeña un importante papel en la vida de los pueblos (Infante & Hernández, 2011). De este modo, encontramos la Conferencia Mundial sobre políticas culturales celebrada en México en 1989 (UNESCO, 1989), una de las primeras reivindicaciones de la identidad cultural a nivel global. En ella, se formularon una serie de afirmaciones que evidencian la importancia del cuidado y la atención que requiere la identidad cultural de los pueblos:

- Toda cultura representa un conjunto de valores único mediante el cual cada pueblo puede manifestar su presencia en el mundo.
- La afirmación de la identidad cultural contribuye a la liberación de los pueblos y toda forma de dominación niega esta identidad.
- La identidad cultural de un pueblo se enriquece con el contacto con otros pueblos. La

cultura es diálogo, relación, intercambio de ideas y de experiencias.

- Identidad cultural y diversidad cultural son inseparables.
- La comunidad internacional considera que es un deber defender y preservar la identidad cultural de cada pueblo.
- Las políticas culturales han de proteger la identidad y el patrimonio cultural de cada pueblo y deben fomentar el respeto por las minorías culturales.
- Es preciso reconocer el derecho de cada pueblo a preservar y afirmar su propia identidad cultural.

En esta línea, resulta interesante abarcar el concepto de extranjero. En el diccionario de la Real Academia Española la primera acepción que encontramos del término es la de “*Dicho de un país: Que no es el propio*” (RAE, 2016). Por tanto, comienza con la diferenciación del otro, del natural del país de destino como definición del propio término. De este modo, como hemos visto anteriormente, recalca el sentimiento de identidad propia del inmigrante formándola en base a la diferenciación del otro. Por otro lado, existe un tipo de categoría de extranjeros que ni vuelven a su país de origen ni poseen sentimiento de pertenencia al grupo mayoritario, por lo tanto, se encuentran en mitad de ambas identidades sin pertenecer completamente a ninguna de ellas (Roitman, 2009).

En la actualidad, existen ciertas preocupaciones por los procesos de homogeneización de la cultura que estamos viviendo a nivel mundial. Algunos países se encuentran en una situación de dependencia con otros más poderosos y la defensa de su identidad cultural debe combatir con el plano económico que tiene a la pérdida de las fronteras nacionales (Infante y Hernández, 2011). Las creencias y valores culturales locales en algunos países pueden llegar a ser universalizados, disminuyendo o erradicando el carácter distintivo de la identidad local. De este modo, existen algunas instituciones sociales, gubernamentales y religiosas que tratan de preservar y cultivar las identidades culturales que puedan verse afectadas por este fenómeno (Erol, 2012; Koç, 2006).

En contraposición a esta corriente, otros autores defienden la idea de que las identidades no están desapareciendo, sino transformándose. La globalización no erradica la identidad cultural, sino que la nutre y enriquece transformándola (John, 2015; Ikonómova, 2005). En esta línea, nace la idea de identidades transnacionales, que vinculan a grupos étnicos y/o de otro tipo a través de las fronteras de los distintos países. Es decir, las identidades culturales se construirían mediante

distintos procesos de socialización, por lo que estarían en constante cambio (Llorent & Terrón, 2013; Arias, 2009). En definitiva, las identidades culturales tienden a ser transversales, por lo que podemos observar cómo nos diferencian y nos unen a pesar de las fronteras estatales.

3. Identidad cultural y migraciones

Como acabamos de señalar la relación entre identidad cultural y nacionalidad es evidente, en consecuencia, nos planteamos qué ocurre al observar la identidad cultural en los procesos migratorios. Una de las características que propicia el fenómeno de la migración es la diversidad cultural, no obstante, esta diversidad no siempre conlleva una permanencia de la identidad cultural.

La evolución de las identidades culturales en los fenómenos migratorios es de distinta índole, la historia nos muestra diferentes casos de evolución de la identidad cultural en estos procesos. La distancia que los inmigrantes tienen respecto a su país natal no implica el corte de lazos de pertenencia. En este sentido, debemos diferenciar el aspecto físico de permanencia en un lugar con el sentimiento de pertenencia comunitaria, por lo que nos interesa indagar en los sentimientos de autopercepción de la identidad cultural (Liberona & Pagnota, 2012).

Si ahondamos en el caso concreto de la población marroquí inmigrante, observamos cómo la consulta bibliográfica nos revela que, en Francia, los inmigrantes han mantenido una estrecha vinculación con sus orígenes, con independencia de los años transcurridos desde su llegada al país de destino. Aún más, al llegar a la edad de jubilación siguen realizando viajes entre Francia y Marruecos para no perder su relación con el país de origen. En España y, en concreto, en Andalucía la distancia, la rapidez y el coste son mucho menores, por lo que la interacción con el país de origen es mucho más elevada (Capote, 2011).

4. Identidad cultural y educación

La educación formal se ensalza no sólo cómo proveedora de conocimientos científico-técnicos sino también como formadora en el plano cívico y moral. En este sentido podemos entender el papel de la educación formal como promotora de la ciudadanía mediante la adquisición y el desarrollo de modos de pensamiento así como la contribución al desarrollo del concepto de individuo característico de la modernidad: el ciudadano. Este último aspecto contribuiría a la construcción y el desarrollo de la identidad cultural del individuo (De La Mata & Santamaría, 2010).

En esta línea, el estudio de Basarab (2015) defiende la necesidad de construir una identidad cultural múltiple y relativa en relación a los distintos contextos sociales, políticos y culturales que se encuentran en la sociedad actual. Como herramienta principal para la comunicación intercultural la autora propone la concienciación acerca de las diferencias con otras identidades culturales. De este modo, el papel de la educación, como antesala a la tolerancia y la comprensión de las diferencias culturales, se torna fundamental en pro de un efectivo diálogo intercultural.

En respuesta a la demanda existente, la educación responde a través de prácticas relacionadas con la educación intercultural. De este modo, son numerosos los ejemplos que observamos en las sociedades occidentales en relación al enfoque de la educación intercultural como asimilación de la cultura y los valores de la sociedad de acogida. No obstante, la finalidad de la educación intercultural deber ser la de potenciar la multiculturalidad del aula, enfatizando su valor como elemento enriquecedor y fomentando la integración del alumnado en el grupo. En este sentido, es frecuente que el alumnado perteneciente a una minoría cultural se sienta desplazado y no consiga sentirse parte ni del grupo clase, específicamente, ni del país, de manera general. Este alumnado debe sentirse aceptado y valorado con sus diferencias, es decir, con todo el bagaje cultural y valores tradicionales que conforman su identidad cultural (Deusdad, 2013).

En relación a las prácticas de educación intercultural encontramos distintos estudios que abordan la temática. Por un lado, la clasificación que recoge Deusdad (2013) en su estudio sobre identidad e inclusión social respecto a los cuatro ámbitos principales en los que desarrollar la educación intercultural resalta: la integración de contenidos, integrando de manera transversal distintas culturas en el currículo; el proceso de construcción del conocimiento, dónde interveniría el profesor tratando de disminuir el efecto de los prejuicios; la pedagogía de la equidad, cuyo objetivo se centra en conseguir mejorar el rendimiento del alumnado adaptando la metodología a las necesidades específicas del alumnado; y, por último, la transformación de la estructura escolar, apoyando a través de recursos y herramientas de aprendizaje a las culturas minoritarias y otros sectores en desventaja.

Por otro lado, en el estudio realizado por Osuna (2012) encontramos una síntesis de los cuatro enfoques y modelos principales en relación a la educación intercultural:

- Asimilación cultural: esta perspectiva tiene como finalidad la igualdad de oportunidades

educativas entre alumnos de distinto origen cultural, estableciendo este factor como generador del fracaso escolar en los estudiantes.

- Valoración de las otras culturas: este enfoque propone distintos modelos como la inclusión de contenidos de distinta índole cultural en el currículo, la promoción del pluralismo mostrando el valor de la diversidad cultural, la orientación multicultural que favorecería el autoconcepto del alumnado perteneciente a minorías culturales y la educación antirracista.
- Educación bicultural: este modelo trata de potencial la identidad cultural de las minorías fomentando la competencia de asimilar dos culturas por parte del alumnado.
- Enfoque sociocrítico: su objetivo es la lucha con las desigualdades culturales, sociales y políticas, educando al alumnado en pro de la equidad.

Tras esta clasificación, la autora resalta el marcado carácter cerrado de estos modelos defendiendo una visión de la educación intercultural con una mayor indefinición de la práctica. En este sentido, defiende una visión más individualizada de esta educación, contextualizando la cultura estudiantil atendiendo a cada alumno no como miembro de una cultura sino en su papel de individuo. Como conclusión del estudio, defiende una visión de la educación cultural como promotora de la diversidad cultural de la sociedad en su conjunto y de la comunidad educativa en particular, impulsora del pensamiento crítico y reflexivo en torno a la diversidad y a la diferencia, así como atenuadora del racismo y la discriminación (Osuna, 2012).

En relación a la incidencia de los procesos migratorios en los centros educativos, podemos afirmar que la inmigración, junto con su correspondiente diversidad cultural, poseen un efecto positivo en la educación. La motivación del alumnado inmigrante hacia el estudio y el aprendizaje queda reflejada en la búsqueda de la mejora del estilo de vida, por el que se trasladan al país de acogida. No obstante, en la investigación de Altugan (2015) se plasma cómo algunos estudiantes inmigrantes expresan que no se sienten con derecho a participar en la clase. Sin embargo, cuando una clase se abre al intercambio de ideas en lugar de reprimirlas beneficia al alumnado con una identidad cultural diferente a la mayoritaria, mejorando su autoestima y favoreciendo la participación de los mismos en las aulas. Asimismo, otros estudiantes pueden beneficiarse de las diferentes perspectivas al desarrollar su conocimiento intercultural.

Asimismo, el citado estudio analizó al alumnado exitoso en el aprendizaje y encontró existencia

de una relación positiva entre éstos y su identidad cultural, al acercar la experiencia social y cultural de los estudiantes al aula. En este sentido, el profesorado debe ser consciente de la identidad cultural de sus estudiantes para adaptar el proceso de aprendizaje a las características de los mismos y así provocar su motivación. Asimismo, en su investigación, destaca cómo la identidad cultural de los estudiantes resulta significativa en los procesos de enseñanza aprendizaje ya que la desconexión cultural puede provocar disminución en la motivación por aprender. Por tanto, las actividades y estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en las aulas deben ser planificadas de acuerdo con las distintas identidades culturales existente entre el alumnado, teniendo en cuenta las características de los mismos.

Específicamente, en el colectivo en el que se centra nuestra investigación, el alumnado de origen marroquí, encontramos el estudio de Deusdad (2013), el cual abarca dos investigaciones previas realizadas en torno a la identidad cultural del alumnado de origen marroquí en el contexto español. En ambas indagaciones se aprecia un marcado rechazo al alumnado perteneciente a la minoría cultural marroquí. El prejuicio y rechazo a la cultura de este sector del alumnado refuerza la idea del negativo imaginario colectivo que existe en España ante esta minoría cultural.

En respuesta a la discriminación y el rechazo en los que se encuentran inmersos, el estudio concluye cómo el alumnado suele enfrentar la situación a través de una identidad reactiva o una identidad dual. Desde la identidad reactiva el alumnado generaría una identidad defensiva y solidaria a modo de defensa de la hostilidad que percibe, defendiendo y protegiendo su dignidad e identidad cultural. Por otro lado, la identidad dual del alumnado conllevaría la aceptación de múltiples identidades de acuerdo con la diversidad cultural que le rodea: la identidad de origen, la familiar; y la identidad de sus semejantes, los compañeros españoles (Deusdad, 2013).

En definitiva, podemos afirmar que a pesar de que la diversidad cultural no es un fenómeno nuevo en los centros educativos, la construcción de la identidad en el alumnado en entornos multiculturales es una cuestión pendiente desde el punto de vista pedagógico. (Fuentes, 2014: Hjørne & Säljö, 2014). Debe intentar paliarse la imposición de una identidad homogénea por parte de la cultura dominante ante el desconcierto cultural en el que puede verse inmerso el alumnado perteneciente a una minoría cultural. En este sentido, Fuentes (2014) nos plantea la controversia a la que debe enfrentarse la educación intercultural cuando pretende dar voz a todas las culturas sin perder el

cultivo de la propia identidad cultural en la que se halla el contexto educativo en el que se enmarca, valioso para la convivencia social.

Asimismo, no debemos olvidar que el respeto a la diferencia y a la pluralidad de culturas demanda una intervención pedagógica y comunitaria. La educación intercultural a través del trabajo colaborativo entre estudiantes de distintas procedencias proporciona un escenario ideal en la mejora de las relaciones con el alumnado de origen marroquí (Deusdad, 2013). No obstante, es una tarea pedagógica conjunta que debemos trabajar desde todos los ámbitos de socialización para propiciar el desarrollo pleno del proceso de construcción de la identidad cultural de los individuos.

5. Metodología

5.1. Objetivos

En relación al diseño metodológico, nuestra investigación se centra en la población marroquí escolarizada en secundaria, tratando de delinear algunos aspectos clave que reflejan la identidad cultural de este colectivo, con la finalidad de analizar la influencia de la cultura de origen y la cultura de la sociedad de acogida en esta etapa académica tan crucial en el desarrollo de la personalidad y, en consecuencia, de la identidad cultural.

De este modo, podremos optimizar el conocimiento de la identidad cultural de este sector del alumnado con la finalidad de poder realizar propuestas de estrategias de educación intercultural que mejoren su inserción y progreso socioeducativo en nuestra comunidad autónoma. Con esta finalidad, nos planteamos como objetivo principal: conocer la perspectiva del alumnado marroquí de los centros de educación secundaria públicos andaluces en relación a su propia identidad cultural. De este objetivo general, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer sus sentimientos y opiniones en relación con su identidad cultural.
- Describir aspectos relacionales concretos que conciernen a su identidad cultural.
- Conocer las visiones prospectivas de su vida futura relacionadas con su identidad cultural.

5.2. Diseño de Investigación

El enfoque de nuestra investigación ha sido de corte positivista debido a dos razones principales. Por un lado, la ambiciosa muestra de estudio en la que pretendíamos centrar nuestro estudio nos hacía recurrir a la perspectiva positivista para abarcar un número de sujetos suficiente como para permitirnos generalizar los datos al colectivo

que abarca la investigación. Por otro lado, los objetivos propuestos tendían a la visión del paradigma positivista puesto que su finalidad es conocer la realidad del alumnado en cuanto a la identidad cultural del mismo, con la mera intención de obtener una radiografía general de la situación en la que se encuentran.

Dentro de este enfoque positivista, hemos utilizado un método de corte descriptivo, acorde a la finalidad descriptiva de los objetivos propuestos, como hemos comentado anteriormente. Finalmente, el diseño escogido en relación al método descriptivo fue Survey o tipo encuesta, ya que debido a la amplitud de la muestra objeto de estudio supuso la opción más adecuada para obtener la información de los sujetos.

5.3. Muestra

Nuestro objeto de estudio son los estudiantes de origen marroquí matriculados en los centros de enseñanza secundaria públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para estimar el tamaño de la muestra utilizamos el muestreo polietápico estratificado por conglomerado. Para la determinación del tamaño de los estratos empleamos el criterio de asignación proporcional, respetando la importancia cuantitativa de cada estrato, y asignando en la muestra un número de individuos proporcional a su tamaño. Según los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía había un total de 4.334 estudiantes procedentes de Marruecos matriculados en los centros de enseñanza secundaria públicos andaluces (curso 2014/2015). Teniendo en cuenta la población total y siguiendo a Sierra (2008), para un error muestral del 3%, la muestra representativa de dicho colectivo debe ser de 891 sujetos. Al usar el criterio de asignación constante, cada uno de los estratos contribuye a la muestra con un número de individuos equitativo al tamaño del estrato en la población. Aplicando la fórmula: $n_1 = n \cdot N_1/N$ y siendo $n_1, n_2, n_3, \dots, n_8$ las muestras para cada uno de los estratos (provincias), n : la muestra representativa para la población objeto de estudiada, N_1 : los tamaños respectivos de las subpoblaciones en cada provincia y N : el tamaño de la población, obtuvimos el muestreo que detallamos en la tabla 1:

Provincia	Alumnado matriculado	Muestra por estratos
Almería	1.734	357
Cádiz	330	68
Córdoba	102	21
Granada	418	86
Huelva	255	52
Jaén	208	43
Málaga	970	199
Sevilla	317	65
Total	4.334	891

5.4. Instrumentación

En la recogida de datos utilizamos como instrumento de medida un cuestionario dirigido a la población objeto de estudio, compuesto por datos relacionados con la descripción de la muestra y una serie de ítems que fueron elaborados en base a una tabla de especificaciones, con la finalidad de demostrar la validez de contenido del cuestionario. Así pues, las dimensiones de las cuales se partió para la creación del cuestionario fueron: sentimientos y opiniones, aspectos relacionales, y prospectiva de vida futura en relación con su identidad cultural. De las mismas se derivaron cuestiones acerca de su llegada y trayectoria en España, el contacto que mantienen con su tierra natal, sus opiniones sobre las tradiciones marroquíes, así como aspectos de su vida actual y su visión prospectiva sobre su vida futura. Finalmente, señalar que el análisis de los datos fue realizado mediante el programa estadístico SPSS, en su versión 22.0.

6. Resultados

6.1. Descripción de la muestra

Comenzamos con una breve descripción de la muestra, en la que advertimos los principales rasgos de la misma. El 74,6% del alumnado encuestado se encuentra entre los 12 y los 15 años de edad. El 25,4% restante tiene más de 15 años. En cuanto

al género, hallamos bastante paridad, ya que un 47,2% de la muestra la componen mujeres frente a un 52,8% de hombres.

En relación a la procedencia del alumnado, su origen es muy diverso ya que provienen de distintas zonas de Marruecos. Destacamos como las más frecuentes las regiones de Tánger-Tetuán (33%), Región oriental (20,1%), Gran Casablanca (11%) y Tadia-Azilal (10,6%).

Respecto al tiempo que llevan viviendo en España, la mayoría (60,9%) llevan más de 5 años en nuestro país, un 24,8% entre 2 y 5 años, un 4,8% lleva 1 año o menos, y un 9,5% nació en España. En cuanto al curso en el que comenzaron su etapa académica en España, existe bastante diversidad, las etapas más frecuentes son 1º de Educación Primaria (26,5%), 3º de Educación Primaria (13,1%), Infantil (11,6%) y 4º de Educación Primaria (10,7%), por lo que podemos afirmar que la mayoría del alumnado de origen marroquí entró por primera vez en el sistema escolar español en la etapa de educación primaria (70,7%). Si nos detenemos a analizar la edad que tenían al incorporarse al sistema educativo, advertimos que la mayoría lo hicieron antes de los 12 años de edad (73,8%).

6.2. Sentimientos y opiniones relacionados con la identidad cultural

A continuación, mostramos los principales aspectos analizados acerca de los sentimientos y opiniones que refleja la población objeto de estudio

en relación a su identidad cultural. Como hemos visto reflejado en multitud de ocasiones en la bibliografía, el sentimiento y la opinión del alumnado respecto a su identidad cultural influye en su proceso educativo y en la asimilación o rechazo de la cultura preponderante en la sociedad de acogida. En este sentido, los ítems que exponemos en relación a esta dimensión son: “¿Cuándo te enteraste de que ibas a venir a España lo viste como algo...?”, “Y ahora ¿Cómo lo ves?”, “¿Consideras importante mantener tus costumbres y tradiciones de Marruecos?”, “¿Ha cambiado tu forma de vida en España respecto a la que tenías en Marruecos?” así como “¿Te consideras extranjero en España?”.

Así pues, en primer lugar, en el gráfico 1 observamos la visión de este colectivo sobre su llegada a España antes de iniciar el proceso migratorio y en la actualidad. La mayoría de los alumnos encuestados poseen una consideración positiva de su nueva vida en España, tanto antes de llegar (77,8%) como en la actualidad (74,3%). No obstante, apreciamos un ligero descenso en esta visión positiva desde su llegada al momento presente, disminuyendo un 3,5%. Estos resultados se relacionan con la idea de la motivación existente en el alumnado ante el aprendizaje como vía de mejora y progreso en su futuro estilo de vida. Es probable que el descenso de esa visión positiva en el presente frente al momento de la llegada a España esté relacionado con los prejuicios y demás percepciones racistas que hayan podido percibir de la sociedad española.

Gráfico 1: Visión de su llegada a España



Por otro lado, consideramos de vital importancia cuestionar al alumnado acerca de su sentimiento de identidad de manera directa, ofreciendo como opción la identidad cultural marroquí, la

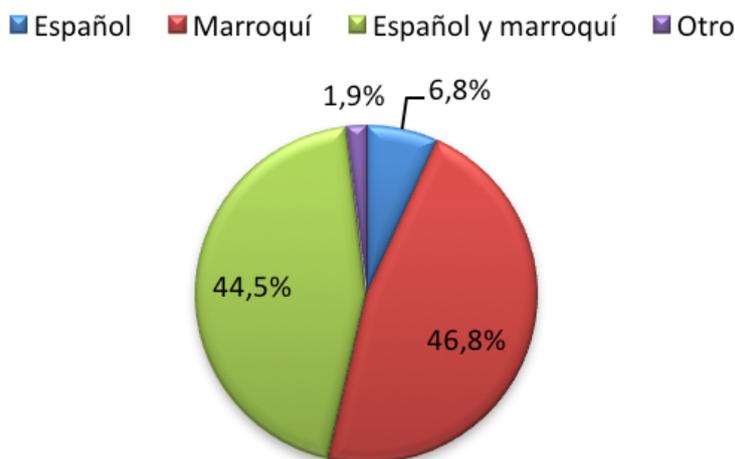
española o una síntesis de ambas. Como se expone en el gráfico 2, los mayores porcentajes se decantan por la marroquí (46,8%) y la síntesis de ambas, española y marroquí (44,5%), relegando la

identidad española solo a un 6,8%. El alto porcentaje encontrado en relación a los que sienten su identidad cultural tanto española como marroquí enlaza con la idea de la identidad dual que poseen en numerosas ocasiones las minorías culturales en

los centros educativos, al nutrirse por la familia y por sus iguales, los compañeros de clase. En este sentido, subrayamos que, tal y como ya hemos indicado, un 9,5% de los encuestados nació en España.

Gráfico 2: Sentimiento de identidad directo

¿Cómo te sientes más?



Con la finalidad de indagar sobre su sentimiento de identidad de manera indirecta, planteamos tres cuestiones fundamentales, cuyos resultados se pueden apreciar en el gráfico 3. Destaca como prácticamente la totalidad de los encuestados considera importante mantener las costumbres y tradiciones de Marruecos, esto apoyaría la idea de la importancia de la educación intercultural en los centros educativos como estrategia de motivación

ante el aprendizaje. Asimismo, la mayoría se considera extranjero en España, mientras que existe paridad en relación a los cambios producidos en su forma de vida en el traslado de España a Marruecos. El sentimiento de considerarse extranjero en España se vincularía con el sentimiento de exclusión dentro del grupo clase y sus consecuencias en la participación y la motivación del alumnado ante los procesos de aprendizaje en el aula.

Gráfico 3: Sentimiento de identidad indirecto



6.3. Aspectos relacionales identidad cultural

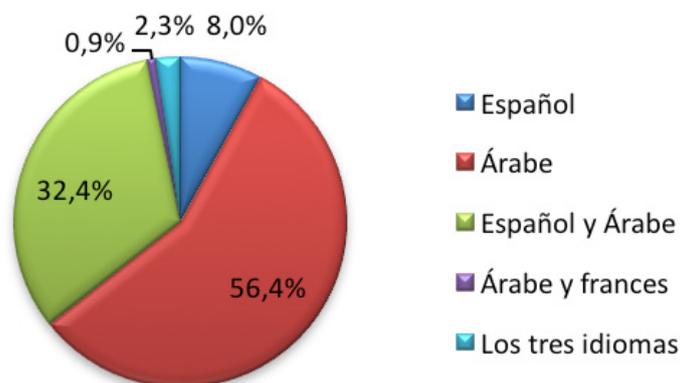
Un segundo aspecto que estimamos de interés para nuestro estudio es el análisis de las relaciones con el entorno más cercano, ya que supone

un aspecto fundamental en el proceso de socialización y, por tanto, en la evolución de la identidad cultural del individuo y en su desarrollo socioeducativo en última instancia. Comenzaremos con uno de los factores esenciales en la interacción

con otras personas: el lenguaje, concretamente el idioma utilizado en sus hogares, cuyo uso interviene directamente en el desarrollo de la identidad cultural. Asimismo, el uso de un lenguaje en la familia y otro en la escuela, en este caso el español, promovería la identidad dual comentada anteriormente, favoreciendo la integración de ambas culturas. En el gráfico 4, podemos apreciar cómo los idiomas más utilizados son el árabe y el español

y el árabe, destacando la hegemonía del idioma árabe como lenguaje utilizado en el hogar. La supremacía del idioma árabe en el entorno familiar muestra de nuevo la potente conexión del alumnado con la sociedad de origen, ya que el lenguaje es fundamental en la creación de la identidad de los mismos. No obstante, es destacable la utilización de la lengua española en las familias de un importante porcentaje del alumnado.

Gráfico 4: Idioma hablado en familia



En relación a la nacionalidad a la que pertenecen sus amistades, podemos observar en el gráfico 5 la proporción de amigos que poseen los encuestados en función a la nacionalidad de los mismos. En este sentido, podemos apreciar cómo los amigos de nacionalidad marroquí prevalecen sobre los españoles o los de otras nacionalidades. Asimismo, un 56,3% de los encuestados posee muchos amigos españoles. No obstante, resulta interesante que un 17,7% de los encuestados posea muchos amigos de otras nacionalidades, ya que mostraría como se agrupa

el alumnado de nacionalidad extranjera entre ellos. Este resultado enlaza con la idea de la exclusión de las minorías culturales dentro del entorno educativo, así como con el sentimiento de extranjeros en España que manifestaban en otro de los ítems. En este sentido, el ámbito de influencia de relaciones entre iguales que fomentaría la identidad dual quedaría disminuido, y, en consecuencia, el contacto y asimilación de la cultura de la sociedad de acogida sería menor, proporcionando dificultades y obstáculos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 5: Nacionalidad de las amistades



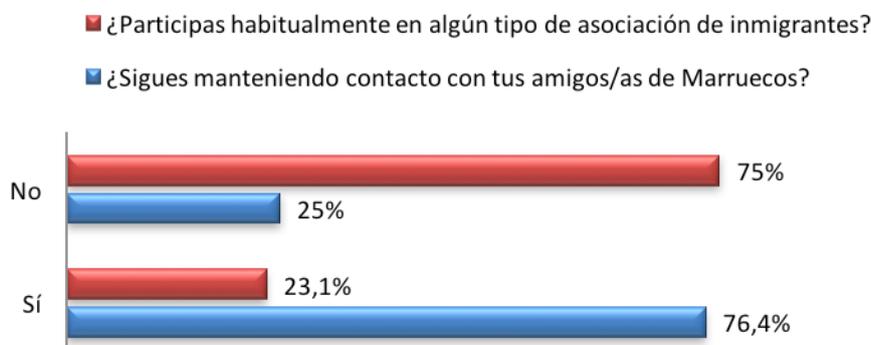
En esta misma línea, les cuestionamos si seguían manteniendo relación con sus amigos de Marruecos, cuyos resultados se exponen en el gráfico 6, la mayoría de los encuestados afirman que sí mantienen el contacto (75%) frente a un 25% que contesta negativamente. Para seguir profundizando en los

vínculos que mantienen con su cultura de origen, les preguntamos si participan habitualmente en algún tipo de asociación de inmigrantes, en este sentido, la mayoría de las respuestas obtenidas tienden al no (76,4%) frente a una minoría que sí acude habitualmente a alguna asociación inmigrante (23,1%).

De los resultados se extrae de nuevo la idea de que el alumnado marroquí posee una fuerte influencia de su sociedad de origen, con la que mantiene un contacto continuado, aunque el contacto con otros inmigrantes a través de asociaciones sea menor.

Así pues, el ámbito educativo debe ser consciente y valorar los aspectos socioculturales del alumnado marroquí a la hora de diseñar estrategias de aprendizaje que faciliten y motiven el proceso educativo de estos estudiantes.

Gráfico 6: Relaciones con población marroquí



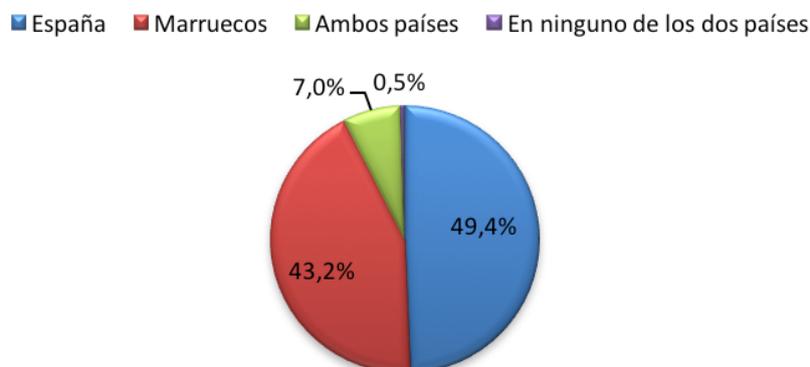
6.4 Prospectiva de vida futura relacionada con su identidad cultural

Finalmente, nos aproximaremos a la visión de vida futura que posee el alumnado de origen marroquí matriculado en centros de enseñanza secundaria en relación a su identidad cultural, ya que incide en su desarrollo actual, concretamente, en su visión sobre el proceso socioeducativo. Para ello, abordamos dos cuestiones fundamentales, comenzando por el interrogante que aborda en qué país preferirían que nacieran y crecieran sus futuros hijos, expuesto en el gráfico 7. Existe bastante

paridad en las respuestas recibidas, la mayoría de los encuestados opta por España (49,4%), siendo ligeramente superior al de los que optan por Marruecos (43,2%), mientras que una minoría (7%) lo haría en ambos países. por lo que podemos afirmar que existe bastante paridad en las respuestas recibidas. El alto porcentaje que encontramos en el alumnado que prefiere que sus hijos nazcan en Marruecos vuelve a redundar la idea del fuerte contacto que mantienen con la sociedad de origen, a la vez que transmite la visión de que no se encuentran satisfechos con su situación actual en España.

Gráfico 7: Preferencia por el país de nacimiento y crianza de los hijos/as

Si tuvieras hijos/as, ¿preferirías que nacieran y crecieran en España o en Marruecos?



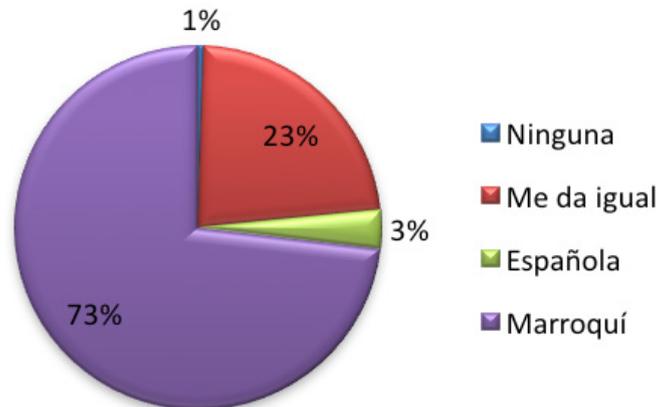
Por otro lado, el segundo ítem hace alusión al rito de matrimonio que preferirían realizar en un futuro, los datos expuestos en el gráfico 8 reflejan cómo la mayoría del alumnado optaría por

una ceremonia tradicional marroquí, seguido de un sector que manifiesta darle igual y una minoría que se decanta por la ceremonia española. Este ítem refleja una vez más con abrumadora mayoría,

la importancia del alumnado de mantener los ritos y costumbres de la cultura de la sociedad de origen. En este sentido, los centros educativos deben considerar este tipo de cuestiones culturales

con la finalidad de acercarse a la realidad de esta minoría cultural, favorecer el sentimiento de integración de los mismos en el aula, y, en consecuencia, mejorar su desarrollo socioeducativo.

Gráfico 8: Preferencia celebración matrimonial



7. Conclusiones

En primer lugar, queremos comenzar abordando las conclusiones principales de las cuestiones relacionadas con los objetivos planteados por el estudio:

- En relación al primer objetivo, “Conocer las opiniones del alumnado de educación secundaria de origen marroquí matriculado en centros públicos andaluces en relación con su identidad cultural”, observamos en los resultados antes comentados, que su visión sobre la llegada a España es positiva y su sentimiento de identidad se divide entre marroquí y, la síntesis español y marroquí. No obstante, la mayoría se considera extranjero en España y estima importante mantener sus costumbres y tradiciones de Marruecos. Así pues, por un lado, observamos el peso que posee la identidad dual del alumnado que se encuentra entre la cultura marroquí y la española, mientras que, por otro lado, la consideración de extranjero en España cuestionaría la integración real del alumnado en las aulas.
- Respecto al segundo objetivo, “Describir aspectos relacionales concretos que conciernen a la identidad cultural del alumnado de origen marroquí matriculado en centros de educación secundaria públicos andaluces”, queda de manifiesto a través de los resultados hallados que, a pesar de que son numerosos los encuestados que afirman poseer muchos amigos españoles y no participar habitualmente en asociaciones de inmigrantes, el idioma preponderante al hablar en familia es el árabe, la

nacionalidad marroquí es la que posee el mayor porcentaje en la cantidad de amistades y, en su mayoría, siguen manteniendo contacto con sus amigos de Marruecos. En este sentido, la influencia del idioma y las amistades apoyan la idea de la fuerte conexión que mantiene el alumnado marroquí con la sociedad de origen.

- Finalmente, en cuanto al tercer objetivo propuesto, “Conocer las visiones prospectivas de su vida futura relacionadas con la identidad cultural que posee el alumnado de origen marroquí matriculado en centros públicos andaluces de educación secundaria”, podemos afirmar que a la hora de elegir dónde les gustaría que vivieran sus hijos optan en mayor medida por España, aunque seguida de cerca por la opción de Marruecos, en cambio, respecto a la celebración del matrimonio la mayoría de ellos prefieren la celebración tradicional marroquí. De este modo, emerge de nuevo la idea de la fuerte influencia de los ritos y tradiciones de la cultura marroquí en el alumnado así como la de la falta de una integración real en el ámbito socioeducativo de este alumnado, ya que existe un alto número de estudiantes que volverían a la sociedad de origen para criar a sus hijos.

Tal como especifica la revisión bibliográfica realizada, la identidad cultural es un concepto relativo y cambiante que evoluciona a la par que el individuo y la sociedad. En este sentido, al igual que el caso francés, en España, observamos cómo los inmigrantes mantienen una estrecha vinculación con sus orígenes. Es cierto que la influencia de la cercanía con el país vecino puede fomentar

un mayor contacto con su cultura, no obstante, pensamos que la familia se alza como un factor decisivo en la perpetuación de las costumbres y valores marroquíes.

Ante la información recabada, podemos afirmar que existe un fuerte sentimiento de identidad marroquí, siendo éste aún mayor al referirnos al ámbito cultural. El alumnado de origen marroquí matriculado en centros de secundaria públicos andaluces valora de forma positiva su experiencia en España. No obstante, el sentimiento de identidad marroquí es muy potente, siendo una prioridad para ellos la continuidad y la transferencia del mismo.

Desde una perspectiva educativa, el negativo imaginario colectivo existente en España hacia la minoría cultural marroquí proporciona situaciones discriminatorias, mediadas por prejuicios, que ocasionan la exclusión del alumnado en los procesos educativos. Por ello, el profesorado debe ser consciente de la diversidad cultural que existe en el aula, específicamente del mayoritario colectivo marroquí que encontramos en la comunidad andaluza, para generar estrategias de aprendizaje que valoren la cultura y tradición marroquí y, de este modo, generar unas experiencias enriquecedoras tanto

para el alumnado de la minoría cultural marroquí, que verá incrementada su integración y motivación en el aula, como para el resto de estudiantes que se verán beneficiados con la adhesión de nuevas perspectivas culturales a su identidad cultural.

En definitiva, el alumnado de origen marroquí en los centros de educación secundaria públicos andaluces, poseen una identidad dual que trata de conectar la cultura de la sociedad de origen, la de la familia, con la cultura de la sociedad de acogida, la de sus semejantes. No obstante, la influencia y conexión con la cultura marroquí sigue siendo vital en la construcción de su identidad cultural, por tanto, ésta no debe quedar al margen de los procesos educativos en los que se encuentran inmersos, ya que provocaría la desconexión y exclusión de este alumnado en cuanto a su aprendizaje. Así pues, la educación intercultural se ensalza como una potente herramienta de integración sociocultural de este alumnado. Partiendo del conocimiento de la identidad cultural del colectivo de los estudiantes marroquíes podemos generar estrategias de aprendizaje integradoras que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos al ser reconocidos y aceptados con sus diferencias culturales.

Referencias bibliográficas

- Altugan, A. (2015). The Effect of Cultural Identity on Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190(21), 455-458.
- Arias, L. (2009). La identidad nacional en tiempos de globalización. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 7-16.
- Basarab (2015). Education, Cultural and Intercultural Relation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(5), 36-41.
- Bennett, T. (2015) Cultural Studies and the Culture Concept. *Cultural Studies*, 29(4), 546-568.
- Capote, A. (2011). Reencuentros en marruecos de los inmigrados marroquíes en Andalucía. *Investigaciones Geográficas*, 56, 131-146.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2016). *Datos y cifras 2015-2016*. Consejería de Educación. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/2a370600-f258-4e05-97a9-2e454cd9263b>.
- De La Mata, M.L. y Santamaría, A (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.
- Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 31(1), 89-104.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Villar, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 21-34.
- Erol, A. (2012) Identity, Migration and Transnationalism: Expressive Cultural Practices of the Toronto Alevi Community, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(5), 833-849.
- Farias, L., & Asaba, E. (2013). "The family know": Negotiating identities and cultural values through the everyday occupations of an immigrant family in Sweden. *Journal of Occupational Science*, 20(1), 36-47.
- Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón*, 66(2), 61-74.
- Hernández, G., & Martínez, C. M. (2011). El proyecto de vida de los jóvenes hijos de emigrantes retornados, *Papers*, 96(1), 165-182.

- Hjörne, E., & Säljö, R. (2014). Representing diversity in education: Student identities in contexts of learning and instruction. *International Journal of Educational Research*, 63, 1-4.
- Ikonómova, A. M. (2005). Identidades e identidad nacional en el mundo contemporáneo. *Oasis*, 11, 19-38.
- Infante, M. E., & Hernández, R. C. (2011). Preservar la identidad cultural: una necesidad en la actualidad. *ARSI, Arte y Sociedad*, 0, <http://asri.euemed.net/0/imhi.html>.
- John, J. V. (2015). Globalization, national identity and foreign policy: Understanding "Global Korea". *Copenhagen Journal of Asian Studies*, 33(2), 38-57.
- Kijima, M. (2005). Schooling, multiculturalism and cultural identity: Case study of Japanese senior school students in a secondary school in South Australia. *International Education Journal*, 5(5), 129-136.
- Koc, M. (2006). Cultural identity crisis in the age of globalization and technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1). Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/515.pdf>.
- Kulyk, V. (2011). Language identity, linguistic diversity and political cleavages: evidence from Ukraine. *Nations and Nationalism*, 17 (3), 627-648.
- Law, M. (2015) Doing Cultural Studies and Education between Borders. *Cultural Studies*, 29(2), 229-254.
- Liberona, N., & Pagnota, C. (2012). La construcción de una nueva identidad en contexto migratorio. Estudio de casos comparados de inmigrantes latinoamericanos en Italia y Francia. *Imagonautas*, 1(2), 130-147.
- Lin, X. (2014). 'Filial son', the family and identity formation among male migrant workers in urban China, *Gender, Place & Culture*, 21(6), 717-732.
- Llorent, V., & Terrón, M. T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en alemania, España y Francia. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 111-139.
- McNiff, J. (2012). Travels around Identity: Transforming Cultures of Learned Colonisation. *Educational Action Research*, 20(1), 129-146. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=2yid=EJ963846>.
- O'Connor, L., & Faas, D. (2012). The Impact of Migration on National Identity in a Globalized World: A Comparison of Civic Education Curricula in England, France and Ireland. *Irish Educational Studies*, 31(1), 51-66. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=2yid=EJ960283>.
- Observatorio Permanente de la Inmigración (2015). Extranjeros residentes en España. Principales resultados. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201412/Residentes_Principales_Resultados_31122014.pdf.
- OPAM (2014). Extranjeros con certificados de registro o tarjeta de residencia en vigor en España y CC.AA. Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/?q=peb_histyid_peb=91.
- Osuna, C (2012). En torno a la Educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Paat, Y.-F., & Pellebon, D. (2012). Ethnic Identity Formation of Immigrant Children and Implications for Practice. *Child y Youth Services*, 33(2), 127-145. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=3yid=EJ979122>.
- RAE (2016). Diccionario de la lengua española. Retrieved from <http://dle.rae.es/?id=HOgLUWT>.
- Rebollo, M.A., & Hornillo, I (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Rodríguez, E. (2013). Identidad y nacionalidad. *AFDUAM*, 17, 207-235.
- Roitman, D. (2009). Integrando vocablos: identidad y extranjero. El caso de los hispanos en Estados Unidos. *Cuadernos Judaicos*, 26, 1-6.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Kalnisky, E. (2014). Travelling Far--Drawing Closer: Journeys That Shape Identity. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(3), 170-187. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=4yid=EJ1032030>.
- Sijelmasi, A. R. (2011). Migration, family and identity: Concerning slums. *Therapie Familiale*, 32(3), 383-393.
- Silver, L. J. (2015). Urban School Formation: Identity Work and Constructing an Origin Story. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 47(3), 492-512. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=5yid=EJ1071647>.
- Steinbach, M. (2014). Competing Discourses in the Ongoing Identity Construction of Adult Immigrants. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 104-115. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=6yid=EJ1026060>.
- UNESCO (1989). Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf.
- Usó, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 11, 145-163.
- Velázquez, A. (2012). La identidad: camino hacia la individualidad cultural. *Revista Adicción y Ciencia*, 2(1), 1-6.
- Villareal, K. (2016). Construcción de la identidad racial: una mirada desde la familia negra cartagenera. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 19-31.
- Xu, C. L. (2015). Identity and Cross-Border Student Mobility: The Mainland China-Hong Kong Experience. *European Educational Research Journal*, 14(1), 65-73. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=7yid=EJ1058840>.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cobano-Delgado, V., & Llorent-Vaquero, M. (2017). Identidad cultural del alumnado marroquí: estado de la cuestión en los centros de educación secundaria públicos de andalucía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 81-96. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.06.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Verónica Cobano-Delgado Palma: Facultad de ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social C/ Pirotecnia, s/n. C.P: 41013 (SEVILLA) Correo Electrónico / E-mail: cobano@us.es.

Mercedes Llorent-Vaquero: Ídem. E-Mail: mllorent@us.es.

PERFIL ACADÉMICO

Verónica Cobano-Delgado Palma: Profesora Contratada Doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Principales líneas de investigación: Familia, educación y sistemas educativos de la Unión Europea y el Magreb. Premio mejor tesis doctoral en Cooperación al Desarrollo. Directora de proyectos de innovación docente relacionado con la Cooperación al Desarrollo. Miembro del comité científico y organizador de distintos congresos nacionales e internacionales relacionados en su mayoría con la interculturalidad y la integración. Participante en numerosos proyectos relacionados con la educación y la sociedad en el ámbito marroquí. Autora de más de 20 publicaciones relacionadas con la temática en cuestión.

Mercedes Llorent-Vaquero: Becaria del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, como beneficiaria de las Becas de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación. Graduada en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, galardonada con el Premio Extraordinario Fin de Carrera, el Premio a los Mejores Expedientes Académicos y el Premio de la Real Maestranza de Caballería de Sevilla. Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación de la Universidad de Sevilla.

**PRÁCTICAS DE COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA
EN CENTROS DE ÉXITO DE ENTORNOS DESFAVORECIDOS**
**FAMILY-SCHOOL COLLABORATION PRACTICES AT SUCCESSFUL SCHOOLS
IN DISADVANTAGED ENVIRONMENTS**
**PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM CENTROS DE SUCESSO
DE ENTORNOS DESFAVORECIDOS**

Inmaculada EGIDO GÁLVEZ* & Marta BERTRAN TARRÉS**

*Universidad Complutense de Madrid, **Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de recepción del artículo: 18.XII.2015
Fecha de revisión del artículo: 08.I.2016
Fecha de aceptación final: 26.IX.2016

PALABRAS CLAVES:

relación padres-
escuela
entornos
desfavorecidos
éxito escolar
familia
eficacia del centro
de enseñanza

RESUMEN: La investigación educativa indica que la colaboración familia-escuela es un factor relevante para los logros de los estudiantes, especialmente entre los colectivos socialmente más vulnerables. Por ello, resulta de interés explorar las prácticas de colaboración entre familia y escuela que desarrollan centros españoles que, a pesar de estar ubicados en contextos urbanos desfavorecidos, se caracterizan por obtener un buen rendimiento escolar. En este trabajo se han seleccionado 24 centros que reúnen esas características y se han recogido, a través de entrevistas y grupos de discusión, las percepciones de directivos, familias y profesorado sobre las acciones de colaboración entre familia y escuela. La información obtenida se ha categorizado de acuerdo a las seis dimensiones identificadas en el modelo teórico de Epstein (2001). Los resultados muestran que los centros emprenden acciones encaminadas a lograr la colaboración con las familias en todas las áreas definidas en dicho modelo, si bien se aprecian diferencias en la intensidad del trabajo llevado a cabo en cada una ellas, así como ciertas discrepancias entre las percepciones de las familias y las de los profesionales de la educación. A partir de esos resultados, se perfilan algunos rasgos compartidos por las escuelas analizadas en relación a las prácticas de colaboración que pueden ayudar a explicar, al menos parcialmente, el éxito que dichos centros obtienen. Sin embargo, en contraste con el modelo teórico mencionado, es posible identificar también ciertas áreas en las que las escuelas podrían mejorar sus estrategias de vinculación con las familias. Se refuerza, por tanto, la idea de la importancia que la colaboración con las familias tiene para los centros que atienden a colectivos socialmente desfavorecidos y se apunta a la necesidad de desarrollar proyectos de intervención de carácter sistemático y holístico, destinados a reforzar todas las áreas de dicha colaboración.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Inmaculada Egido Gálvez. Facultad de Educación. Despacho 3207. C/Rector Royo Villanova s/n 28040 Madrid. Correo Electrónico / E-mail: miegido@ucm.es.

FINANCIACIÓN: Este artículo ha sido realizado en el marco del proyecto I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad titulado "Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos" (EDU2011-23473).

<p>KEY WORDS: Parent-school relations disadvantaged environments school success family school effectiveness</p>	<p>ABSTRACT: Educational research indicates that family-school collaboration is an important factor for student achievement, especially among more socially disadvantaged groups. It is, therefore, interesting to explore collaborative practices between family and school developed in schools that, despite being located in disadvantaged urban contexts, are characterized by achieving good results. In this work, we have selected 24 schools with such characteristics and through interviews and focus groups, we have compiled the perceptions of school directors, teachers and families regarding the collaboration between family and school. The information obtained has been categorized according to the six dimensions identified in the theoretical model posited by J. Epstein (2001). The results show that the schools subject of our analysis undertake measures to promote collaboration with the families in all the areas defined by the model. However, some differences can be observed in the intensity of the work conducted in the different dimensions of collaboration and in the perceptions between parents and education professionals. Based on these results, it is possible to outline some of the features shared by schools in the study, which could help to explain their achievements, even if only in part. However, in contrast to the aforementioned theoretical model, it is also possible to identify areas whereby these schools could expand their strategies for collaborating with families. Therefore, the study reinforces the idea that collaboration with families is an important key for schools serving socially disadvantaged groups and the need to develop systematic and holistic projects of intervention, aimed at strengthening all areas of collaboration.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Relação pais-escola Entornos desfavorecidos Sucesso escolar Família Eficácia escolar</p>	<p>RESUMO: A investigação educacional indica que a colaboração família-escola é um fator relevante para o desempenho do aluno, especialmente entre os coletivos que apresentam mais desvantagens sociais. Por isso, é interessante para explorar as práticas de colaboração entre a família e escola em centros espanhóis, apesar de estar localizado em contextos urbanos desfavorecidos, eles são caracterizados pela obtenção de um bom desempenho escolar. Neste trabalho foram selecionados 24 centros com tais características e foram coletados por meio de entrevistas e grupos de discussão as percepções do dirigentes escolares, famílias e professores sobre as ações de colaboração entre família e escola. A informação obtida foi categorizada de acordo com as seis dimensões identificadas no modelo teórico de Epstein (2001). Os resultados mostram que os centros analisados empreendem ações orientadas para alcançar a colaboração com as famílias de seus estudantes em todas as áreas definidas neste modelo. Contudo, é possível notar as diferenças entre a intensidade do trabalho desenvolvido nas distintas dimensões de colaboração, e as percepções que têm as famílias e os profissionais de educação em relação a esta temática. A partir dos resultados apresentados, faz-se possível perfilar algumas das características partilhadas pelas escolas que participaram do estudo, que poderiam contribuir para explicar, ao menos em parte, os objetivos conquistados. Não obstante, em contraste como o modelo teórico referido, os resultados permitem identificar também áreas de melhoria, a partir das quais estas escolas poderiam reforçar suas estratégias de colaboração com as famílias. O estudo reforça, portanto, a noção de que a colaboração com as famílias é uma chave importante para as escolas que atendem grupos socialmente desfavorecidos e a necessidade de desenvolver projetos de intervenção de natureza sistémica e holística, destinados a reforçar todas as áreas de cooperação.</p>

1. Introducción

1.1. La colaboración familia-escuela: aspectos conceptuales

En las últimas décadas, la investigación educativa ha aportado un número creciente de evidencias sobre la importancia que la cooperación entre familia y centro escolar tiene para el logro de buenos resultados educativos. En los años 80, los estudios enmarcados en el movimiento de eficacia escolar otorgaron protagonismo a esta cuestión, al determinar que uno de los rasgos que caracteriza a las escuelas de éxito es que cuentan con familias que muestran una fuerte implicación en la vida escolar de sus hijos e hijas y que tienden a participar activamente en los centros educativos (Mortimore et al., 1988). A partir de ese momento, muchos trabajos han señalado que la colaboración tiene efectos beneficiosos no solo para los

estudiantes, sino también para las familias y para las propias escuelas, como muestran diversas revisiones de investigación realizadas al respecto (Avvisati, Besbas & Guyon, 2010; Desforgues & Abouchaar, 2003; Fan & Chen, 2001; Halgunseth et al., 2009).

Desde una perspectiva teórica, existen diferentes conceptualizaciones sobre la colaboración familia-escuela (Colás y Contreras, 2013; Harvard Family Research Project, 2014; Repáraz & Naval, 2014; Shumow, 2009), así como distintas propuestas destinadas a sistematizar las dimensiones que la componen (Eccles & Harold, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hornby, 1990; Includ-ed, 2012; Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Lee & Bowen, 2006; Vogels, 2002). No obstante, entre los modelos teóricos propuestos, el más ampliamente utilizado y difundido ha sido el de J. Epstein (1995, 2001), que identifica seis modalidades de colaboración (Tabla 1). De acuerdo con esta autora, estas

modalidades engloban acciones que presentan retos específicos para las escuelas, pero en las

que todos los centros pueden desarrollar iniciativas de refuerzo de la colaboración con las familias.

Tabla 1: Modalidades de colaboración familia-escuela en el modelo de Epstein

Modalidad	Definición
Apoyo a la crianza	Ayudar a las familias a establecer condiciones en el hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad).
Comunicación	Diseñar canales efectivos de comunicación con las familias en relación a los programas escolares y al progreso del alumnado.
Voluntariado	Fomentar y organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los progenitores a las actividades del aula y la escuela.
Ayuda al aprendizaje en el hogar	Proporcionar información a las familias para ayudar a los estudiantes con los deberes y tareas escolares para casa, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico.
Toma de decisiones	Incluir a los padres y madres en la toma de decisiones, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los órganos de gestión y gobierno del centro.
Colaboración con la comunidad	Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: Adaptado de Epstein, J. L. et al. (2009): *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 3th. ed. Thousand Oaks: Corwin.

Con independencia del modelo teórico adoptado, la colaboración entre la familia y la escuela se ha estudiado mayoritariamente desde la perspectiva de los profesionales de la educación. No obstante, existen evidencias que apuntan a que las familias y el profesorado tienen una visión distinta sobre este tema, por lo que el análisis de las prácticas de cooperación desde la perspectiva exclusiva de los educadores supone una visión reducida de la temática, que debe verse ampliada dando voz a las familias (Loughlin, 2008). Incluir a los padres y madres no solo permite tener en cuenta sus percepciones y puntos de vista, sino que es también un requisito básico si realmente se les considera protagonistas de la colaboración en términos de igualdad con el profesorado (Ferrara, 2009).

1.2. La colaboración familia-escuela en entornos desfavorecidos

La colaboración de la familia con los centros escolares suele ser menor entre los grupos sociales más desfavorecidos. Las prácticas establecidas por las escuelas parecen favorecer a las familias de clases medias, mientras que pueden no ser adecuadas para las que tienen mayores diferencias culturales con la institución escolar (Smith & Wohlstetter, 2009; West, 2007). En concreto, los padres y madres de entornos urbanos, de bajos ingresos, inmigrantes o pertenecientes a minorías

étnicas son los que encuentran mayores barreras a la colaboración (Carrasco, Pàmies & Bertran, 2009; Parreira do Amaral & Dale, 2013).

Contrastando con la situación descrita, el logro de una colaboración efectiva con la escuela es una cuestión particularmente relevante para las familias en situación de desventaja, puesto que este factor puede resultar determinante para conseguir el éxito escolar de este colectivo (Crozier, 2012; Reynolds, 2005). Una adecuada implicación de los progenitores a lo largo de la trayectoria escolar de sus hijos e hijas resulta clave para que estos obtengan buenos resultados, a pesar de los pronósticos adversos que se derivan de su situación (Llorent, Llorent-Bedmar & Mata-Justo, 2015; Sylva, 2014). De hecho, conseguir la cooperación de las familias en las escuelas desfavorecidas se considera una prioridad en las políticas y las prácticas educativas orientadas a la equidad, por lo que muchos sistemas escolares han desarrollado en los últimos años acciones dirigidas específicamente a las familias inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas o con menores recursos (Egido, 2014).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental tener en cuenta las especiales necesidades de este tipo de familias y luchar contra los obstáculos adicionales que las mismas encuentran. Para ello, las escuelas que atienden a las poblaciones más desfavorecidas deben invertir más tiempo y esfuerzo que las restantes con el fin de conseguir

una cooperación adecuada y hacer conscientes tanto a las familias como al profesorado de los beneficios que se derivan de la misma (OECD, 2012).

1.3. Estudios sobre la colaboración familia-escuela en el ámbito español

Al igual que en otros países, en España son muchas las iniciativas llevadas a cabo con el fin de reforzar la colaboración entre familias y centros educativos (Borgonovi & Montt, 2012; Consejo Escolar del Estado, 2014). No obstante, en el terreno de la investigación se trata de una temática escasamente estudiada hasta hace algún tiempo, exceptuando los trabajos dedicados a profundizar en la participación de los padres y madres en el gobierno y la gestión de los centros escolares. Esta dimensión concreta de la colaboración ha sido objeto de numerosos estudios, que han señalado reiteradamente que la participación activa de las familias en los Consejos Escolares y en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) se limita en la práctica a una proporción muy reducida de las mismas (Paniagua, 2015; Parra et al., 2014).

La relativa ausencia de investigación sobre otras áreas de la colaboración familia-escuela ha comenzado a paliarse en los últimos años con nuevos estudios que evidencian la relación de la implicación de las familias en la vida académica de sus hijos e hijas con el rendimiento de los estudiantes, con la motivación hacia el aprendizaje o con el clima de la escuela (Castro et al., 2014a; 2014b; Martínez-González et al., 2008; Ruiz de Miguel, 2009). Esas investigaciones aportan hallazgos similares a las realizadas en otros países, poniendo de manifiesto que variables como las expectativas de los progenitores y la comunicación entre estos y sus hijos se vinculan a mejores resultados, mientras otros tipos de implicación, como la asistencia de las familias a las reuniones de la escuela, no arrojan resultados tan concluyentes.

Entre este conjunto de trabajos, algunas investigaciones han focalizado el análisis en colectivos familiares concretos, especialmente la población inmigrante. En ellas se muestra la relevancia que la participación de estas familias puede tener no sólo para mejorar el rendimiento académico de sus hijos e hijas, sino para contribuir a su integración en la sociedad (Defensor del Pueblo, 2003; Lorenzo et al., 2009; Lozano, Alcaraz & Colás, 2013; Santos-Rego, Lorenzo & Priegue, 2011), pero también las formas en que estas familias pueden acumular capital social en la escuela (Carrasco, Pàmies & Bertran, 2009). Sin embargo, hasta el momento apenas pueden encontrarse estudios que profundicen en las prácticas de colaboración

que desarrollan otros tipos de familias en situación de desventaja y, en concreto, aquellos grupos que la investigación internacional ha identificado como los más vulnerables (Desforges & Abouchaar, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta pertinente profundizar en las relaciones entre familia y escuela en centros educativos españoles que atienden a poblaciones desfavorecidas. Para ello, se ha llevado a cabo el presente estudio, que, partiendo del modelo teórico desarrollado por Epstein (2001) mencionado anteriormente, trata de aproximarse a la colaboración familia-escuela en centros escolares situados en contextos urbanos desaventajados. En concreto, el trabajo aborda esta cuestión en un conjunto de centros que, a pesar de situarse en entornos poco favorables, consiguen unos resultados escolares superiores a los de otras escuelas de similares características. Ello nos permitirá conocer si, tal como cabe esperar, es posible encontrar en dichos centros buenas prácticas de fomento de la colaboración familiar que puedan orientar la acción de otras escuelas (Azpillaga, Intxausti & Joaristi, 2014). Para tener una visión lo más completa posible de esta temática, se ha acudido tanto a los equipos directivos y al profesorado de esos centros como a las familias.

2. Objetivos

El propósito de este trabajo es explorar las percepciones de las familias, el profesorado y los directivos escolares acerca de las prácticas de colaboración familia-escuela que impulsan centros educativos de éxito situados en entornos urbanos desfavorecidos. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos. El primero es identificar el tipo de estrategias que los centros ponen en práctica para favorecer la colaboración con las familias. El segundo es contrastar las opiniones de los tres colectivos considerados (miembros de equipos directivos, profesorado y familias), con el fin de analizar si sus percepciones son coincidentes o si, por el contrario, existen diferencias entre ellos.

3. Metodología

3.1. Participantes

El trabajo se ha llevado a cabo en las cuatro ciudades españolas de mayor población: Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia. Dado el objetivo establecido para el estudio, no se ha buscado una muestra representativa de escuelas en cada ciudad, sino que se ha llevado a cabo un muestreo intencional destinado a seleccionar centros educativos de éxito, entendiendo como tales aquellos

que obtienen un rendimiento académico superior al previsible teniendo en cuenta el entorno socioeconómico en el que se ubican y el tipo de alumnado al que atienden (Sammons, 2007).

En concreto, para llevar a cabo la selección de centros se adoptó un enfoque cuantitativo, con el fin de identificar escuelas que cumplieran simultáneamente dos condiciones: encontrarse situadas en entornos socialmente desfavorecidos del área urbana de cada una de las cuatro ciudades participantes y obtener unos resultados por encima de lo que cabría esperar considerando el efecto de las variables contextuales (Joaristi, Lizasoain & Azpillaga, 2014; Martínez-Arias, Gaviria & Castro, 2009). En una primera fase, se seleccionaron en cada ciudad los distritos que cumplieran una serie de criterios de carácter socio-económico. Dichos criterios, adaptados al contexto de cada una de las ciudades participantes, se perfilaron a partir de indicadores de carácter económico (niveles de renta familiar en el tercio inferior de la población y tasa de desempleo superior a la media), de carácter educativo (bajo porcentaje de población con estudios universitarios y elevada proporción de personas con niveles educativos inferiores a los estudios primarios), así como de indicadores relativos a la composición de la población (alto porcentaje de población extranjera empadronada y elevada concentración de alumnado gitano en los centros escolares). En una segunda fase, a partir de la información facilitada por las administraciones educativas de las cuatro Comunidades Autónomas implicadas en la investigación¹, se identificaron en cada uno de los distritos seleccionados aquellas escuelas que, atendiendo a una población representativa de la zona, habían obtenido buenos resultados académicos en términos relativos, entendiendo como tales puntuaciones iguales o superiores a la media en las pruebas de evaluación externa de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que llevan a cabo las diferentes Comunidades Autónomas.

Tras la identificación de los centros que cumplían los dos requisitos mencionados, se seleccionaron en cada ciudad dos colegios públicos de educación infantil y primaria, dos institutos públicos de educación secundaria y un centro concertado. En el caso de Barcelona, siguiendo la misma proporción entre tipos de escuelas, se amplió el estudio a cinco centros adicionales del área metropolitana. Una vez seleccionados se contactó con los equipos directivos para solicitar su colaboración. Finalmente, tomaron parte en el estudio un total de 24 centros, dado que no fue posible completar la investigación en una de las escuelas

seleccionadas. En todos los casos se obtuvieron los permisos de los distintos sectores implicados para la realización de la investigación.

3.2. Procedimiento e instrumentos

Una vez seleccionada la muestra de escuelas participantes con una metodología cuantitativa, se ha buscado una aproximación al tema de estudio mediante el empleo de una metodología cualitativa. En concreto, se han utilizado como técnicas de recogida de información los grupos de discusión, en el caso de las familias y el profesorado, y las entrevistas semi-estructuradas, en el caso de los directivos. El grupo de discusión podría definirse como una conversación planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente distendido (Krueger, 1991) y su utilización es una técnica habitual cuando se pretende captar los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas asociadas a fenómenos sociales (Ibáñez, 1979). Resulta, por tanto, pertinente a los objetivos del trabajo, ya que permite realizar una aproximación prospectiva sobre la situación de la colaboración familia-escuela en los centros seleccionados y conocer el punto de vista de los distintos sectores considerados. Por su parte, la entrevista es también una técnica ampliamente utilizada en la metodología cualitativa, destinada a recabar información sobre las opiniones, actitudes y creencias de las personas en relación con la situación que se investiga (Bisquerra, 2004).

El guión de los grupos de discusión y de las entrevistas permitió recopilar información sobre las seis modalidades de implicación establecidas en el modelo de Epstein (2001), descritas en la Tabla 1. A los tres colectivos participantes se les pidió su opinión sobre las estrategias de colaboración entre familia y escuela llevadas a cabo en su centro. En concreto, se les formularon cuestiones amplias relativas a los cauces de comunicación escuela-familia que se utilizan en el centro, al rol que familias y profesorado desempeñan en la educación de los hijos, a las prácticas de fomento de la participación y la implicación familiar que se llevan a cabo en la escuela y al nivel de implicación real que tienen las familias del centro en la vida escolar de sus hijos. En total, se realizaron 24 grupos de discusión con padres y madres, 24 grupos de discusión con el profesorado de las escuelas y 24 entrevistas a directores y directoras. Los grupos de discusión estuvieron formados por entre cinco y siete participantes y cumplen el requisito de equilibrio entre homogeneidad, pues pertenecen al mismo colectivo, y heterogeneidad (docentes de distintos cursos y especialidades, padres y madres de alumnos de distintas edades) (Krueger,

1991). No obstante, cabe señalar que en el caso de las familias hubo una representación más alta de madres en los grupos de discusión (alrededor de un 80%) que de padres. En el caso del profesorado, la composición por sexo es más equilibrada, aunque también son mayoría las profesoras que participaron en los grupos (aproximadamente el 60%). Los miembros del equipo de investigación se desplazaron a los centros y se encargaron de la realización de las entrevistas y grupos de discusión. La recogida de información se llevó a cabo a lo largo del año 2014.

Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabadas en audio y se tomaron notas de campo, procediéndose después a realizar la transcripción de su contenido. El análisis de dichas

transcripciones permitió agrupar las respuestas de cada uno de los tres sectores considerados en función de su contenido en las categorías establecidas en el modelo de Epstein.

4. Resultados

Los resultados del estudio se muestran en la Tabla 2, organizados de acuerdo al porcentaje de centros de la muestra que utilizan estrategias de colaboración en cada una de las seis modalidades establecidas por Epstein en opinión de los distintos grupos de respuesta: familias, profesorado y directivos. En la tabla se proporcionan también algunos ejemplos de las estrategias utilizadas por los centros en cada dimensión.

Tabla 2: Modalidades de colaboración familiar impulsadas por los centros escolares. Percepciones de familias, profesorado y directivos escolares

Modalidad	Número y porcentaje de centros que impulsan estrategias de colaboración según sector (N=24)			Ejemplos de estrategias utilizadas por los centros
	Padres/Madres	Profesorado	Directivos	
Apoyo a la crianza	6 (25%)	12 (50%)	11 (46%)	Formación a familias sobre hábitos de vida saludables y normas de comportamiento Impulso a actividades de ocio formativo Ayudas materiales para familias
Comunicación	24 (100%)	24 (100%)	24 (100%)	Circulares, boletines y agendas escolares Reuniones grupales e individuales Encuentros informales Llamadas telefónicas y sms Correo electrónico Páginas Web
Voluntariado	15 (62%)	22 (92%)	24 (100%)	Participación en fiestas, talleres, actividades extraescolares, etc. Participación en actividades de aula
Ayuda para el aprendizaje en el hogar	3 (12%)	6 (25%)	5 (21%)	Orientación a familias sobre ayuda con los deberes Conferencias sobre cuestiones académicas Asesoramiento a familias sobre decisiones académicas Talleres de lectura, informática, etc. para padres y madres
Toma de decisiones	7 (29%)	16 (67%)	19 (79%)	Impulso a la participación de las familias en el consejo escolar Impulso a la creación y ampliación de las AMPAs
Colaboración con la comunidad	12 (50%)	19 (79%)	22 (92%)	Colaboración con el Ayuntamiento, con asociaciones, ONGs y entidades del entorno

En líneas generales, la información recopilada en las entrevistas y grupos de discusión permite afirmar que los centros que han tomado parte en este estudio establecen acciones encaminadas a lograr la colaboración con las familias en las áreas analizadas. No obstante, se aprecian algunas diferencias tanto en la intensidad del trabajo

desarrollado en las distintas dimensiones de la colaboración como en las percepciones que familias y profesionales de la educación tienen en relación con esta temática.

Como refleja la tabla, las escuelas inician con mayor frecuencia acciones en las categorías enmarcadas en el modelo de Epstein como

Comunicación, Voluntariado y Colaboración con la comunidad, por este orden. De hecho, la dimensión que aparece en la totalidad de los centros en opinión de todos los sectores es la *Comunicación*, que parece ser un aspecto que las escuelas cuidan especialmente. Los centros utilizan diferentes vías de comunicación con las familias, tanto de carácter tradicional (circulares, agendas o reuniones) como apoyadas en la tecnología (correo electrónico, sms o plataformas digitales), si bien estas últimas están presentes en un escaso número de instituciones. Además, junto a los procedimientos de comunicación de tipo formal, los centros utilizan también procedimientos de carácter informal, como el contacto entre el profesorado y los padres y madres en los horarios de entrada y salida del centro. Los directivos entrevistados, así como los docentes, creen que a través de esta variedad de canales consiguen tener un buen nivel de comunicación con la mayoría de las familias, pero señalan también que las estrategias puestas en práctica no resultan efectivas para alcanzar una comunicación fluida con algunas de ellas. Desde la perspectiva de los progenitores, las vías que reciben una mejor valoración son las de tipo informal, ya que, en su opinión, muestran la disposición del profesorado y de los equipos directivos a mantener un contacto estrecho con las familias.

Los profesores están abajo muchas veces a las cuatro y media y a las nueve. Están en el patio y los ves que hablan con uno y con otro, es decir que no, muchas veces no te hace falta subir. Si quieres hablar con ellos ya los encuentras abajo (GD Padres, C1).

Respecto al *Voluntariado*, el profesorado y los directores de la práctica totalidad de los centros indican que se esfuerzan por desarrollar actividades en las que se busca la colaboración de las familias, opinión que es compartida por las familias en 6 de cada 10 de las escuelas analizadas. Lo más frecuente es que dichas actividades sean fiestas, excursiones o eventos extraescolares, aunque en varias escuelas se invita también a padres, madres y otros familiares dentro del horario lectivo a realizar lecturas, apoyar en talleres o ayudar en la elaboración de manualidades, por mencionar algunos ejemplos. Una colaboración más formalizada y generalizada por parte de las familias, en la que se incluyen también actividades de tipo académico, se puede encontrar en los centros que han adoptado proyectos como las Comunidades de Aprendizaje.

El colegio te da, te apoya también si tú quieres ofrecer algún servicio por llamarlo entre comillas... Yo con ellos he hecho recientemente un taller de galletas, de

traerme la harina, la azúcar y empezar a amasar con ellos. Porque para mí todos los recursos que están en el colegio están a nuestra disposición (GD Padres, C16).

La tercera modalidad que tiene una mayor presencia en los centros es la que se refiere a la *Colaboración con la comunidad*, en la que se desarrollan acciones en todas las escuelas en opinión de directores y profesores y en la mitad de ellas, en opinión de los padres. Los centros del estudio buscan la cooperación con los servicios municipales, con asociaciones y con ONGs que puedan prestar ayuda a los estudiantes y a sus familias, tratando de que su apoyo no se limite a cuestiones de tipo académico, sino que alcance también a cubrir otro tipo de necesidades, como las económicas, sociales o de ocio. A este respecto, resulta difícil deslindar las acciones emprendidas por las escuelas en esta dimensión de las realizadas en relación a la primera modalidad del modelo de Epstein, la *Ayuda a las familias en la crianza*, ya que ambas se solapan en cierta medida.

Es importante eso..., que el centro ha abierto las puertas a cuanta organización ha querido venir aquí a hacer actividades. Es más, yo soy de una asociación de inmigrantes y el director, cosa rara, nos ha dado la llave para que llevemos escuelas deportivas del Ayuntamiento (GD Padres, C14).

En una situación intermedia respecto a las restantes dimensiones se encuentra la colaboración referida a la *Toma de decisiones* en el modelo de Epstein. En relación con ella, las opiniones expresadas arrojan una cierta variabilidad entre escuelas, así como entre sectores de respuesta. Todos los centros que han tomado parte en el estudio cuentan con la representación de padres y madres legalmente establecida en el Consejo Escolar, pero en varios de ellas no existe AMPA o esta agrupa a un número muy reducido de familias. En opinión de directores y docentes, el papel de las familias en el Consejo Escolar es importante e incide en la orientación que adopta su centro. Los padres y madres, por el contrario, consideran en la mayor parte de los centros analizados que las familias influyen poco en las decisiones del Consejo.

En relación con las AMPAs, cabe matizar también las respuestas en función del sector. Directivos y docentes enfatizan el importante esfuerzo que han dedicado a crear la Asociación en aquellos centros donde no existía o a involucrar en ella al conjunto de las familias, considerando que su tarea es valiosa en la vida de los centros. Sin

embargo, los padres y madres señalan la escasa participación de la mayoría de las familias en las AMPAs.

En el AMPA somos cuarto gatos... y somos los que nos preocupamos porque esto vaya bien (GD Padres, C9).

Las modalidades de colaboración en las que los centros estudiados parecen emprender menos iniciativas son las que corresponden en el modelo de Epstein al *Apoyo a la crianza* y a la *Ayuda para el aprendizaje en el hogar*. En relación con la primera, se observa que las percepciones discrepan en cierta medida entre los directores y profesorado, por un lado, y las familias, por otro. En la mitad de los centros los primeros consideran que desarrollan acciones dirigidas a ayudar a los progenitores a criar adecuadamente a sus hijos e hijas, proporcionándoles información sobre cuestiones como alimentación, horarios y hábitos de vida saludables.

Muchas veces les damos pautas a los padres sobre cómo pueden colaborar con el colegio y les mandamos papeles solamente con: "tengo que bañarme todos los días", "me tengo que acostar a la misma hora", y les mandamos unas normas generales de vida (GD Profesores, C12).

Hay, incluso, algunos centros en los que el profesorado y los directores indican que llevan a cabo actividades en horario extraescolar o durante el fin de semana con las que se trata de implicar a las familias en actividades de ocio que puedan ser beneficiosas para los niños. También en un pequeño número de centros se proporciona a las familias ayudas materiales (ropa, alimentos, útiles escolares) para contribuir al bienestar de los niños, ya sea de manera directa o acudiendo a asociaciones o servicios sociales.

Contrastando con esas percepciones, los padres y madres solo mencionan acciones encaminadas a ayudarles en la crianza de sus hijos en una minoría de centros, lo que parece indicar que estos no perciben estrategias efectivas desarrolladas desde las escuelas en lo que hace referencia esta modalidad de implicación.

Finalmente, la modalidad en la que se identifica un menor número de acciones es la referida a las *Ayudas para impulsar el aprendizaje en el hogar*. De acuerdo con el relato de los distintos sectores, solo un pequeño grupo de escuelas adopta estrategias para reforzar el papel de los padres y madres en la ayuda con los deberes para casa o para orientarles en la toma de decisiones sobre cuestiones académicas. Algunos centros

han desarrollado en momentos puntuales algunas experiencias a este respecto, como clases de lengua para familias inmigrantes, talleres de lectura en familia o cursos de informática para padres y madres. Lo más habitual es que las cuestiones relacionadas con el aprendizaje se traten en las reuniones individuales de las familias con el profesorado, sin que exista un trabajo sistemático por parte del centro en relación con esta modalidad de implicación parental.

Tenemos las tutorías y en las tutorías sí se habla del punto débil que tiene el crío y oye, pues mira, por ejemplo, pues hay que ayudarlo más con los números, o más con las letras. Para que nosotros en casa le ayudemos también a que ese punto débil que tienen lo superen lo antes posible (GD Padres, C14).

Además de las acciones en las distintas dimensiones de la cooperación establecidas por Epstein, los resultados del estudio permiten también profundizar en las semejanzas y diferencias que existen en las percepciones expresadas por los distintos sectores. A este respecto, los profesionales de la educación, es decir, profesorado y directivos escolares, tienen opiniones prácticamente idénticas sobre todas las áreas planteadas, que no siempre coinciden con las manifestadas por el sector de padres y madres. En general, los profesionales tienen una percepción más positiva de las acciones emprendidas desde los centros para fomentar la cooperación familia-escuela que la que tienen los progenitores, especialmente en algunas de las categorías analizadas. Estas diferencias vendrían a confirmar que, como se ha señalado en otros trabajos, la visión de ambos colectivos sobre la colaboración entre familias y centro escolar es distinta, aspecto que debería ser considerado a la hora de diseñar estrategias de cooperación desde las instituciones educativas (Barnard, 2004; Harris, Andrew-Power & Goodall, 2009).

No obstante lo anterior, existen coincidencias en la visión de los directivos, los docentes y las familias que han tomado parte en este estudio que también merecen ser reseñadas. Tanto los directores como el profesorado otorgan mayoritariamente un importante valor a la colaboración con las familias de sus estudiantes y se esfuerzan para alcanzarla, lo que coincide con las percepciones de los padres y madres, que consideran que desde las escuelas se lleva a cabo un buen trabajo para fomentar la relación con las familias. Además, tanto docentes como padres y madres señalan que las estrategias desarrolladas resultan insuficientes con algunos sectores de familias, que suelen quedar al margen de los cauces de cooperación establecidos en sus centros.

5. Conclusiones y discusión

Utilizando como marco de referencia el modelo teórico de Epstein (2001), este artículo ha profundizado en las prácticas de colaboración familia-escuela desarrolladas en 24 centros escolares de Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia que atienden a poblaciones desfavorecidas y que se caracterizan por obtener un buen rendimiento escolar, tratando así de contribuir a enriquecer el campo de investigaciones sobre este tema en el contexto español. Los resultados obtenidos permiten afirmar que las tres dimensiones del modelo que estos centros parecen cuidar especialmente son las de Comunicación, Voluntariado y Colaboración con la comunidad. El impulso a la participación de las familias en la Toma de decisiones ocupa un lugar intermedio, mientras el menor número de iniciativas se sitúa en las categorías de Apoyo a la crianza y Ayuda para el aprendizaje en el hogar.

No obstante, más allá de las dimensiones concretas en las que se fomenta la colaboración, el estudio realizado permite perfilar algunos de los rasgos que, en términos generales, comparten estas escuelas en su relación con las familias y que pueden resumirse en los siguientes: adoptan un enfoque proactivo en lo que se refiere a la cooperación entre familia y centro escolar, son conscientes de las dificultades de las familias que atienden, parten de una visión amplia del propio concepto de colaboración y funcionan como escuelas abiertas al entorno.

Por lo que se refiere al primero de los rasgos, puede afirmarse que los centros que han participado en el estudio adoptan un enfoque proactivo más que reactivo en lo que se refiere a la implicación familiar, dado que son ellos mismos los que toman la iniciativa para entablar una adecuada relación con las familias y se esfuerzan por llevar a la práctica un trabajo deliberado para conseguir su colaboración. Puesto que en todos los casos se trata de centros que consiguen obtener buenos resultados escolares, el estudio realizado viene a reforzar para el caso español las evidencias que la investigación internacional ha aportado acerca de los beneficios que la búsqueda de la cooperación con las familias tiene tanto para los estudiantes en situación de desventaja social como para las propias escuelas que los atienden (Dauber & Epstein, 1993; Desforges & Abouchar, 2003).

Por otra parte, los directivos y docentes que han tomado parte en el estudio son conscientes de las especiales dificultades, tanto de tiempo como de mentalidad, que muchas de las familias de sus centros tienen cuando se trata de acudir a las actividades programadas por la escuela. Entienden también que los canales formales de

comunicación escolar, que pueden ser válidos para otras familias, resultan poco efectivos en el caso de los grupos desaventajados (Field, Kuczerá & Pont, 2007). Por estas razones, en su trabajo diario buscan oportunidades de contacto informal no solo para comunicarse con los padres y las madres, sino para conseguir establecer con ellos una relación de confianza que revierta en un mayor apoyo mutuo en la tarea educativa.

En relación con lo anterior, cabe plantear que tanto el profesorado como los miembros de los equipos directivos de las escuelas analizadas tienen una concepción amplia de la colaboración con las familias. Para ellos, la implicación familiar más relevante no es la que se refiere a la participación de las familias en las asociaciones y órganos de gobierno de la escuela o su asistencia a las reuniones convocadas desde el centro, aunque también dan importancia a estas cuestiones. Por el contrario, los profesionales que trabajan en estos centros ponen el énfasis en que la relación con las familias favorezca el desarrollo integral de los niños y niñas y se oriente a cubrir las diferentes necesidades que estos tienen, no solo en su proceso de escolaridad, sino también en los restantes aspectos de su vida en el entorno familiar y social. En este sentido, dichos profesionales parecen prestar más atención a la implicación de los progenitores a título individual que a la implicación de los mismos como colectivo, aspecto que la investigación más reciente prioriza también, por considerar que, si bien ambas vertientes de la colaboración tienen efectos positivos, el apoyo de la familia a la trayectoria escolar de cada alumno es la estrategia más eficaz para la mejora de los resultados de los estudiantes de menor nivel social (Faubert, 2012).

Un rasgo adicional que comparten la mayoría de las escuelas estudiadas es su apertura al entorno (Jeynes, 2003). Se trata de centros que buscan la colaboración de un amplio conjunto de entidades, tanto de carácter público como privado, que aportan ayudas de diversa índole a su alumnado. Ellos mismos ofrecen también oportunidades de colaboración a todas las instancias del tejido social en el que se encuentran con el fin de beneficiar a sus estudiantes y a sus familias.

Este conjunto de rasgos compartido por los centros analizados puede ayudar a explicar, al menos parcialmente, los buenos resultados que estos obtienen cuando se comparan con otras escuelas de su entorno. No obstante, a pesar de que todos ellos llevan a cabo una labor satisfactoria en lo que se refiere a la colaboración familia-escuela, el estudio muestra que aún existe un margen de mejora en relación con esta cuestión. En concreto, se constata que siguen existiendo algunos colectivos de familias para los que las acciones emprendidas desde

las escuelas no resultan eficaces, por lo que se requieren esfuerzos adicionales destinados a lograr su implicación. Si bien a este respecto las propias instituciones educativas pueden reforzar sus estrategias, cabe plantear que alcanzar a la totalidad de los padres y madres es una meta que desborda las posibilidades de actuación de las escuelas, dada la problemática que algunas familias presentan. En este sentido, se requiere la colaboración de otras instancias que apoyen el trabajo desarrollado desde los centros (Goodall & Vorhaus, 2011).

Además de lo anterior, las prácticas desarrolladas en la mayoría de las escuelas estudiadas parecen resultar insuficientes en las dos dimensiones de la colaboración establecidas por Epstein (2001) que se encuentran más directamente relacionadas con el entorno familiar, como son el apoyo a la crianza y las ayudas para el aprendizaje en el hogar. Una posible explicación es que estos son los dos ámbitos de colaboración que resultan más alejados de la institución escolar, si bien es necesario considerar que los centros educativos tienen también posibilidad de intervenir en ellos si planifican adecuadamente estrategias orientadas en esa dirección (Epstein et al., 2009). De hecho, en ninguno de los centros que han tomado parte en esta investigación existe un programa destinado específicamente a mejorar la colaboración con las familias, aunque algunos de ellos han adoptado el sistema de Comunidades de Aprendizaje, que supone un trabajo intencional de implicación de las familias y la comunidad (Díez-Palomar & Flecha, 2010). Por ello, cabe plantear la importancia de que los centros analizados, y, por extensión, el conjunto de centros que atienden a colectivos desfavorecidos, desarrollen proyectos de intervención sistemáticos y holísticos, que contemplen acciones en la totalidad de las dimensiones de la colaboración familia-escuela establecidas por Epstein (2001). Dichos proyectos, debidamente contextualizados y adaptados a cada caso concreto, pueden servir en la práctica para ampliar las iniciativas que los centros ya han desarrollado al respecto de la colaboración familiar y para reforzar las áreas de cooperación en las que se encuentran mayores carencias.

No cabe duda de que las anteriores conclusiones deben tomarse con cautela, ya que la investigación realizada tiene una serie de limitaciones que merecen ser señaladas. A este respecto, resulta evidente que no se ha llevado a cabo un análisis objetivo de las estrategias de cooperación desarrolladas en los centros, sino que únicamente se muestran las percepciones que los directivos, docentes y familias tienen sobre las mismas. Por otra parte, se trata de una investigación cualitativa, realizada en un pequeño número de escuelas, por lo que sería necesario ampliarla a muestras más amplias y complementarla con otras metodologías. Además, los padres y madres que han tomado parte en el estudio son solo un pequeño grupo en el conjunto de los que acuden a estas escuelas, por lo que pueden no ser representativos del colectivo de familias. El mero hecho de participar en los grupos de discusión indica que estos padres y madres tienen contacto con el centro escolar, por lo que han podido quedar excluidos del estudio los que realmente no tienen ninguna relación con la escuela. No obstante, a pesar de estas limitaciones, el estudio realizado ha tratado de dar voz a las familias que pertenecen al sector que la literatura califica como “invisibles” (Vogels, 2002) y que a menudo queda relegado de la investigación.

Como conclusión general, el análisis de las prácticas llevadas a cabo en estas escuelas “de éxito” situadas en entornos desfavorecidos de distintas ciudades españolas, viene a reforzar la idea, ya señalada en otras investigaciones, de que una adecuada relación familia-escuela puede ser un factor relevante para ayudar a romper, al menos en parte, el círculo del fracaso escolar y de la exclusión en los centros educativos que atienden a poblaciones socialmente vulnerables. Por esta razón, trabajar en el desarrollo de programas de implicación parental que tengan en cuenta las especiales necesidades de las familias que encuentran mayores obstáculos en la colaboración con la escuela puede ser, entre otras posibles, una vía efectiva para que los centros educativos contribuyan a mejorar los resultados de los estudiantes que se encuentran en situación de desventaja.

Referencias bibliográficas

- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d'Economie Politique*, 120(5), 761-778.
- Azpillaga, V., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón*, 66(3), 27-37.
- Barnard, W.M. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Papers, 73, OECD. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rkojsj-en>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 87-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado (Ed.) (2013). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Colás, P., & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Crozier, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. London: British Educational Research Association. Retrieved from: <http://www.bera.ac.uk/resources/researching-parent-school-relationships>.
- Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: SUNY.
- Defensor del Pueblo (Ed.) (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: Department for Education and Skills-Queens Printer.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Eccles, J., & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: how do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). New Jersey: Erlbaum.
- Egido, I. (2014). Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Rodriguez N., & Van Voorhis, F.L. (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 3th. ed. Thousand Oaks: Corwin.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 97, 310-331.
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers*, 68, Paris: OECD Publishing. Retrieved from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-literature-review-of-school-practices-to-overcome-school-failure_5k9f1cwwv9tk-en.
- Ferrara, M.M. (2009). Broadening the Myopic Vision of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. London: Department for Education.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D.R., & Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood programs: An integrated review of the literature*. Washington: The National Association for the Education of Young Children.

- Harris, A. Andrew-Power, K., & Goodall, J. (2009). *Do Parents Know They Matter? Raising achievement through parental engagement*. New York: Continuum.
- Harvard Family Research Project (2014). *Redefining Family Engagement for Student Success*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education. Retrieved from: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/redefining-family-engagement-for-student-success>.
- Hornby, G.C. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10(2-3), 247- 252.
- INCLUD-ED Consortium (2012). Final INCLUD-ED Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. INCLUD-ED Project, Universitat de Barcelona. Retrieved from: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/13/7a62b64132b4508ba1da8bcc2043ac6.pdf>.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Jeynes, W.H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Joaristi, L., Lizasoain, L., & Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios sobre Educación*, 27, 37-61.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J., & McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school. Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors, *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lee, J.S., & Bowen, N.K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D., & Santos-Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.
- Loughlin, J.P. (2008). *Fostering parental involvement: A critical action research study of title parents' participation in public elementary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved from: <http://gradworks.umi.com/33/25/3325968.html>.
- Llorent, V.J., Llorent-Bedmar, V., & Mata-Justo, J.M. (2015). Expectativas académicas de los inmigrantes de segunda generación en Portugal. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 315-336.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16(1), 210-232.
- Martínez-Arias, R., Gaviria, J.L., & Castro, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Martínez-González, R.A., Symeou, L., Álvarez-Blanco, L., Roussounidou, E., Iglesias- Muñiz, J., & Cao-Fernández, M.A. (2008). Family involvement in the education of potential drop-out children: a comparative study between Spain and Cyprus. *Educational Psychology*, 28(5), 505-520.
- Mortimore, P. Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Somerset: Open Books.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Paniagua, A. (2015). *Parent participation in schools: limits, logics and possibilities third sector organizations, immigrant families and special education*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social y Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10803/297702>.
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomáriz, M.A., & Hernández-Prados, M.A. (2014). Implicación indirecta de las familias a través de su participación en las elecciones a los Consejos Escolares de los centros. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 153-169). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parreira do Amaral, M., & Dale, R. (eds.) (2013). *Governance of Educational Trajectories in Europe. Thematic Report on Governance*. GOETE Working Paper. Frankfurt: University of Frankfurt. Retrieved from: <http://www.goete.eu/download/working-papers?start=5>.
- Repáraz, C., & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Reynolds, J. (2005). *Parents' involvement in their children's learning and schools. How should their responsibilities relate to the role of the state?* London: Family and Parenting Institute.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: Un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. Berkshire: CfBT.

- Shumow, L. (Ed.) (2009). *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Smith, J., & Wohlstetter, P. (2009). *Parent Involvement in Urban Charter Schools: A New Paradigm or the Status Quo?* National Center on School Choice. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509552.pdf>.
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage, *Oxford Review of Education*, 40(6), 680-695.
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- West, A. (2007). Poverty and Educational Achievement: Why Do Children from Lower-Income Families Tend to Do Less Well at School? *Benefits*, 15(3), 283-297.

Nota

¹ En el caso de Barcelona los responsables municipales aportaron también información para llevar a cabo la selección de centros y se utilizó como criterio de selección adicional el porcentaje de alumnos con beca de comedor escolar.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Egido, I., & Bertran, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.07.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Inmaculada Egido Gálvez: Facultad de Educación. Despacho 3207. C/Rector Royo Villanova s/n 28040 Madrid. E-mail: miegido@ucm.es.

Marta Bertran Tarrés: C/ la Plana, 24, bajos 08032 Barcelona. E-Mail: marta.bertran@uab.ca.

PERFIL ACADÉMICO

Inmaculada Egido Gálvez: Profesora Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, acreditada como Catedrática de Universidad desde 2012. Doctora en Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario de Doctorado. Su actividad investigadora se centra en las áreas de la Educación Comparada e Internacional y la Política Educativa, temas sobre los que ha publicado libros y artículos en revistas especializadas. Es Presidenta de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada.

Marta Bertran Tarrés: Profesora Agregada interina en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Licenciada en Filosofía y Letras y doctora en Antropología Social y Cultural en la UAB. Miembro del grupo de investigación EMIGRA y del CER Migraciones en la UAB desde su fundación. Su investigación se ha focalizado en temas de desigualdades en la educación, migraciones y familias.

INVESTIGACIONES

EL MANTENIMIENTO DE LOS CAMBIOS EN UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN FAMILIAR BASADO EN LA EVIDENCIA. UN ESTUDIO LONGITUDINAL DE FAMILIAS

MAINTAINING CHANGES IN AN EVIDENCE-BASED FAMILY PREVENTION PROGRAM. A LONGITUDINAL STUDY OF FAMILIES

MANTER AS MUDANÇAS NOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DA FAMÍLIA COM BASE EM EVIDÊNCIAS. UM ESTUDO LONGITUDINAL DAS FAMÍLIAS

Carmen ORTE SOCÍAS, Lluís BALLESTER BRAGE, Rosario POZO GORDALIZA & Margarita VIVES BARCELÓ
Universitat de les Illes Balears

Fecha de recepción del artículo: 27.II.2015
Fecha de revisión del artículo: 13.III.2015
Fecha de aceptación final: 27.VII.2015

PALABRAS CLAVES:

Prevención familiar
programas basados
en la evidencia
científica
educación familiar
regresión de Cox
seguimiento
longitudinal

RESUMEN: El propósito de esta investigación es conocer si los cambios obtenidos en la competencia familiar, en las familias participantes en el Programa de Competencia Familiar, se mantienen después de dos años de haber finalizado el programa. Los métodos de análisis de supervivencia son una herramienta imprescindible en la investigación longitudinal. Cualquier estudio que implique seguimiento tiene una duración establecida -en nuestro caso: 24 meses-. Se espera que el efecto agregado, denominado "competencia familiar" se mantenga al final de los 24 meses para una parte apreciable de las familias que han participado en la adaptación española del SFP (7-12). Se desea saber cómo influyen una serie de factores clave del programa sobre la variable "competencia familiar", entendida como un agregado de factores de protección que se han mostrado significativos en los estudios de prevención selectiva familiar. La muestra estaba compuesta por 155 familias en situaciones de riesgo. Se cuenta con las evaluaciones de resultados de las familias, establecidas a partir de instrumentos validados para la población española (BASC y cuestionarios de competencia familiar de Kumpfer). Los instrumentos utilizados tienen una modalidad para padres y otra para hijos. El diseño es cuasi-experimental, con grupo de control y rigurosos controles de las posibles fuentes de sesgo. Las 155 familias fueron seguidas a lo largo de 24 meses, a partir del análisis longitudinal realizado desde el inicio de la aplicación de las sesiones del PCF.

Procedimiento. Se ha utilizado el método de la regresión de Cox el cual permite ver la influencia de predictores en la presencia o ausencia de un suceso positivo (en nuestro caso, la

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Carmen Orte Socías: Universitat de les Illes Balears. Ed. Guillem Cifre de Colonya. Crta. Valldemossa Km 7.5. CP: 07122. Palma, Illes Balears. Correo Electrónico / E-mail: carmen.orte@uib.es.

	<p>presencia de competencia familiar). El análisis agregado, basado en análisis de supervivencia (regresión de Cox), ofrece resultados satisfactorios de mantenimiento a 24 meses después de finalizar la participación en el SFP, de la competencia familiar, entendida como un factor complejo basado en la dinámica familiar positiva. Dicotomizando dicho factor, se pueden identificar las variables que lo explican, es decir la presencia de competencia familiar en función de un conjunto de factores relevantes. Con el factor sobre la competencia familiar se puede trabajar produciendo una variable dicotómica basada en todos los casos de pérdida de competencia familiar, entre 2009-2010 y 2012-2013 (primer nivel de la dicotomización), así como todos aquellos casos de familias en los que se ha producido mantenimiento de la competencia o mejora de la misma (segundo nivel de la dicotomización).</p>
<p>KEY WORDS: family prevention evidence-based prevention programmes family education Cox regression longitudinal follow-up</p>	<p>ABSTRACT: The purpose of this research is to know if the changes obtained in the family competence, by participating in the Family Competence Program, remain the same after two years of the end of the program. Methods of survival analysis are an important instrument in the follow-up studies. In our 24-month follow-up research, the “family competence” aggregated effect is expected to last along the two years for an important amount of the participant families in the Family Competence Program (FCP, Spanish adaptation of SFP). We would like to know how different key components of the program influence on the factor “family competence”. This variable is understood as an aggregation of protection factors that have been significant in family selective prevention research. Family competence is understood as a complex factor based on a positive family dynamic. Conjoint analyses. Sample: 155 families at risk. Evaluation of family results, using Spanish validated instruments (BASC and Kumpfer’s family competence questionnaires). Design is quasi-experimental, with control group and rigorous control of potential biases. 155 families were followed up along 24 months, with a longitudinal analysis initiated in the beginning of the Family Competence program sessions. Cox regression is used since it allows seeing the influence of the predictors in the presence or absence of a positive event (in our case the presence of family competence). The aggregated analysis, based on Cox’s regression, offers satisfactory results of family competence of 24-month duration (after finalisation of FCP).</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Prevenção familiar programas baseados na evidência científica educação familiar Regressão de Cox acompanhamento longitudinal</p>	<p>RESUMO: O objectivo desta pesquisa é saber se as mudanças obtidas na competência familiar, no seio das famílias que participam do Programa de Competência Familiar, permanecem após dois anos do final do Programa. Os métodos de análise de sobrevivência são uma ferramenta essencial na investigação longitudinal. Qualquer estudo que envolva o acompanhamento tem uma duração pré-determinada: no nosso caso é 24 meses. Espera-se que o efeito agregado, chamado de “competência familiar” permaneça a partir do final dos 24 meses numa proporção significativa de famílias que participaram da adaptação espanhola do SFP (7-12). Pretende-se saber como influem uma série de factores-chave do programa sobre a variável “competência familiar”, entendida como um conjunto de factores de proteção que mostraram-se significativos nos estudos de prevenção seletiva familiar. A amostra foi composta de 155 famílias em situação de risco. Se conta com as avaliações de resultados de famílias, estabelecidas a partir de instrumentos validados para a população espanhola (BASC e questionários de competência familiar de Kumpfer). Os instrumentos utilizados têm uma modalidade para os pais e uma outra para as crianças. O desenho é quasi-experimental, com um grupo de controlo e controlos rigorosos das possíveis fontes de desvios. As 155 famílias foram observadas ao longo de 24 meses a partir da análise longitudinal realizada desde o início da aplicação das sessões do PCF. Utilizou-se o método de regressão de Cox, que permite ver a influência dos preditores na presença ou ausência de um evento positivo (no nosso caso, a presença de competência familiar). A análise agregada, com base na análise de sobrevivência (regressão de Cox), fornece resultados satisfatórios de manutenção 24 meses após da conclusão da participação no SFP, da competência familiar, entendida como um factor complexo baseado em dinâmicas familiares positivas. Dicotomizando este factor, é possível identificar as variáveis que o-explicam, ou seja, a presença de competência familiar com base num conjunto de factores relevantes. Com o factor sobre a competência familiar pode-se trabalhar produzindo uma variável dicotómica com base em todos os casos de perda de competência familiar, entre 2009-2010 e 2012-2013 (primeiro nível de dicotomização) e todos os casos de famílias que vem mantendo a competência ou a melhora dela (segunda nível da dicotomização).</p>

1. Introducción

La influencia de la familia en el comportamiento de hijos, incluyendo las conductas problemáticas, viene avalada por décadas de investigación empírica, tal como recogen Kumpfer, Olds, Alexander, Zucker & Gary (1999). En este sentido, las prácticas de crianza negativas pueden tener consecuencias

muy importantes en el desarrollo de factores de riesgo (Burke, Brennan & Cann, 2012; Bowlby, 2005) y el desarrollo de conductas problema como el consumo de drogas, la conducta sexual precoz o la conducta antisocial y delincuente. Desde una perspectiva en positivo, las familias pueden dirigir las conductas prosociales de sus hijos y protegerlos de diferentes situaciones y conductas

problemáticas a lo largo de su desarrollo mediante una crianza positiva. La literatura sobre esta cuestión es amplia y diversa en lo que se refiere al marco teórico desde el que se contextualiza (Waller, Gardner, Dishion & Sitn, 2014). Una educación o crianza competente y positiva incluye una amplia gama de tareas y funciones, adaptada al momento evolutivo de los niños y culturalmente apropiada. Los padres llevan a cabo estas actividades con el fin de socializar a sus hijos, orientarles y reducir su problema de comportamiento a través de las diferentes etapas evolutivas. Las relaciones efectivas entre padres e hijos se caracterizan por incluir altos niveles de protección, cuidado y educación, que algunos autores definen como el cumplimiento de las necesidades básicas, como la seguridad emocional y económica, orientación adecuada, poner límites, supervisión, estimulación y estabilidad, y el uso de estrategias de control y apoyo a través del desarrollo normativo. Como indican Sandler, Schoenfelder, Wolchik & MacKinnon (2011), en el trabajo de revisión de 46 estudios longitudinales experimentales aleatorios de programas de prevención, y en relación a la promoción de una crianza efectiva, aunque existen diferencias entre los investigadores sobre qué aspectos de crianza tienen mayor influencia positiva en el desarrollo de los jóvenes; se mencionan entre otros el apego emocional, la capacidad de autorregulación, las relaciones positivas padres-hijos y el refuerzo positivo.

Son factores parentales agrupados bajo el concepto de crianza positiva, un término general que reúne diferentes conductas de los padres incluyendo calidez y sensibilidad, una estructuración ambiental proactiva, establecimiento de límites y el uso de apoyos contingentes. La crianza positiva es un factor robusto que ha demostrado su influencia en el comportamiento de los jóvenes a través de muchas investigaciones con diseños rigurosos de investigación. Tienen su origen en los trabajos de investigación clásicos de Baumrind (1966, 1967, 1975, 1991) sobre el concepto de crianza positiva, a partir de la investigación sobre los estilos educativos de los padres en los que el comportamiento de los padres y el desarrollo de las competencias instrumentales en los niños están vinculados

Desde el punto de vista científico se considera que, con la finalidad de potenciar la crianza positiva y el ajuste, la prevención es la forma más adecuada de hacerlo. Al respecto, los modelos teóricos actuales que subyacen a las propuestas preventivas, consideran el análisis de los factores de riesgo y de protección desde una perspectiva en la que se analizan, tanto las debilidades, que ponen al individuo en situación de riesgo, así

como también las fortalezas, las cuales equilibran y protegen frente a dichos factores. Se trata de propuestas en las que se destacan y refuerzan los elementos positivos del individuo y de su entorno con especial énfasis en la familia (Forés & Grané, 2008; Grotberg, 2003; Orte, 2013; Werner, 2012). En situaciones de vulnerabilidad, el desarrollo de la resiliencia, o de la adaptación exitosa a pesar del riesgo y de la adversidad, es un planteamiento muy importante en el desarrollo de programas de prevención orientados a diversos ámbitos, problemas y situaciones. Son modelos orientados hacia la resiliencia, cuyo origen se fundamenta en los resultados de los estudios longitudinales de varios autores como Garmezy (1974); Werner y Smith (1982); Rutter (1987); Brounstein & Zweig (1999), quienes analizaron los factores de protección presentes a lo largo del desarrollo evolutivo de niños y jóvenes, los cuales no habían desarrollado comportamientos desviados a pesar de las situaciones de alto riesgo y disfunción que habían estado presentes en sus vidas.

Los resultados de estos trabajos también orientan sobre las mejores condiciones para llevar a cabo programas preventivos: deben llevarse a cabo lo antes posible, con estrategias multicomponente y con los grupos más vulnerables, en aquellos momentos del desarrollo evolutivo en los que el refuerzo de la adaptación positiva produce el mayor beneficio posible, tal como ha quedado recogido a lo largo de décadas de investigación sobre esta cuestión (Center for Substance Abuse Prevention, 2000; Gómez & Kotliarenco, 2010; National Institute on Drug Abuse, 2004; Orte, 2000, 2008).

Desde el punto de vista de la intervención y como ya comentamos en otro lugar (Orte Ballester & March, 2013; Orte, Ballester, Amer & Vives, 2014) nuestra propuesta se articula a través de los programas de intervención socioeducativa familiar basados en la evidencia científica, como la mejor opción para prevenir el posible inicio, progresión y desarrollo de conductas problema en los hijos, tanto por su capacidad de influencia en sí misma como por su presencia y posibilidad de adaptación en los distintos momentos evolutivos de los hijos y de la propia familia y por su duración a lo largo del tiempo. Trabajar con la familia en su totalidad, posibilita el desarrollo y refuerzo de objetivos en paralelo para varios de los subsistemas que la integran: los padres, los hijos y la familia utilizando programas de prevención multicomponente y con mayores posibilidades de obtener cambios positivos en las intervenciones. Estos programas tienen un acercamiento social y educativo el cual produce una mayor integración de los cambios basado tanto en las habilidades

que se enseñan, se practican y se integran en el devenir cotidiano de la familia, como en la reformulación cognitiva y emocional. Los programas de refuerzo de la familia son preferibles a los que se orientan a los hijos porque las familias fuertes y los padres eficaces son esenciales para la prevención de los problemas de los niños y de los jóvenes (Kumpfer & Alvarado, 2003) y porque la evidencia muestra que el refuerzo de toda la familia a menudo tiene un impacto más duradero en el niño y han demostrado su utilidad en la reducción de problemas emocionales y de conducta (Kumpfer & Johnson, 2007; Mercer, 2006; Oliva, Morago & Parra, 2009). Se trata pues de programas de intervención socioeducativa con familias, basados en la evidencia científica que tienen unas características determinadas: afectan a la familia completa, se basan en procesos interactivos de cambio de habilidades y de comportamientos se inician a partir de sesiones orientadas a potenciar los sentimientos positivos en la familia, se potencian los valores familiares, se utilizan métodos de comunicación y técnicas de disciplina y se fomenta la participación de la familia eliminando los obstáculos a su asistencia (Kumpfer & Johnson, 2007).

Una de las características a destacar de la prevención es que funciona, que sirve para prevenir el inicio y desarrollo de las conductas problema, siempre que se lleven a cabo acciones preventivas destinadas a poblaciones diana determinadas, en el marco de las tipologías de programas que hayan demostrado eficacia. Desde esta perspectiva, el Grupo GIFES-UIB ha llevado a cabo la aplicación del Programa de Competencia Familiar (Kumpfer, 1998) para población española, al que nos referiremos en este trabajo. El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer & DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh & Child, 1989) adaptado en España por GIFES; es un programa de prevención de factores de riesgo, multicomponente, de tipo selectivo, cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas (Kumpfer, Fenollar & Jubani, 2013).

El SFP es un programa de prevención familiar reconocido como eficaz en la prevención de conductas problema, incluyendo el consumo de alcohol y drogas por distintas instituciones de reconocido prestigio. Así, la Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMSHA), entre cuyos criterios de calidad se contemplan la fidelidad en la intervención, la evaluación del proceso,

medidas de resultado del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida lo reconoció como programa Modelo. Otras instituciones de relevancia científica en el ámbito de la evaluación de programas basados en la evidencia lo sitúan entre los primeros puestos en la categoría de programas de prevención que funcionan (Orte, 2013).

Las aplicaciones del programa realizadas por GIFES, se han centrado en la prevención de drogas y otras conductas problema en varios contextos, en especial en Proyecto Hombre en España, así como en los servicios sociales de atención primaria y servicios de protección de menores. Los datos a los que haremos referencia aquí sobre el mantenimiento de la competencia familiar a partir de un estudio longitudinal de 24 meses, forman parte de un trabajo de investigación más amplio a partir de las aplicaciones controladas en los servicios sociales entre 2009 y 2011 de la forma siguiente:

El diseño e investigación del PCF tiene tres etapas en España:

- Experimentación inicial: 2005. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.
- Aplicaciones generalizadas a servicios de prevención de drogas, a servicios sociales de atención primaria y a servicios de protección de menores, a partir de las correcciones introducidas después de la experimentación inicial: 2006-2011. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.
- Diseño longitudinal: 2011-2013. Se completan los análisis realizados con seguimiento a dos años de las familias participantes. En 2011 se toman datos de las familias que finalizaron en 2009. En 2012 se toman datos de las familias que finalizaron en 2010. En 2013 se toman datos de las familias que finalizaron en 2011, las últimas aplicaciones generalizadas.

La adaptación del programa SFP realizada por GIFES (Orte & GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza & Ballester, 2007), ha procurado alcanzar criterios de calidad, de forma que en el PCF o adaptación española, se ha utilizado un diseño de evaluación pretest-postest con grupos de control, complementado por medidas de proceso generadas a partir de evaluaciones proceso-resultados. Las evaluaciones realizadas se han centrado en los resultados y en los procesos desarrollados. Los datos que presentamos aquí se refieren al mantenimiento de los resultados a medio-largo plazo (2 años) del PCF. La importancia de los resultados procedentes de estudios longitudinales forma

parte de los criterios de calidad de los programas de prevención basados en la evidencia. Se trata por tanto de resultados valiosos en sí mismos y en el contexto actual de referencia de la prevención familiar. Tanto en España como en Europa estos estudios son casi inexistentes en el ámbito que nos ocupa de la acreditación de los cambios a largo plazo a partir de la aplicación de programas de intervención familiar basados en la evidencia científica en la línea de autores de reconocido prestigio y experiencia en el ámbito como los de Haggerty, Skinner, MacKenzie & Catalano (2007).

2. Objetivos

En primer lugar, analizar si el efecto agregado de la competencia familiar se ha mantenido después de dos años de participación de las familias en el programa de competencia familiar Orte et al. (2015). El efecto agregado se obtiene a partir de las escalas sobre organización familiar, relaciones padres-hijos y parentalidad positiva.

En segundo lugar, analizar la influencia de la competencia familiar en factores como, la vulnerabilidad familiar, la edad de los padres y de los hijos y la participación en el programa.

3. Metodología y procedimiento

Los diseños longitudinales sirven para estudiar los procesos de cambio relacionados con el paso del tiempo. Se optó por un diseño longitudinal a 24 meses para obtener medidas repetidas de la competencia familiar, evaluada en tres grandes ámbitos relacionados con las características del PCF de tipo multicomponente:

- dinámica familiar;
- parentalidad positiva de los padres;
- conductas de los hijos.

El estudio combina evaluaciones pretest y posttest, vinculadas a la participación experimental en el PCF (o a los controles), así como evaluaciones posteriores. Originariamente, se realizó un diseño casiexperimental multigrupo, con medidas pretest y posttest, así como con grupo de control no

equiparado. El tratamiento longitudinal ha consistido en una tercera toma de datos a los dos años de finalizar cada una de las aplicaciones del PCF. Es decir, se incluye un posttest a largo plazo. El riguroso control de las condiciones experimentales (eliminación, constancia de las condiciones), en todas las aplicaciones y en los seguimientos longitudinales, permite tratar los diversos grupos experimentales como un único grupo con diversas aplicaciones, aunque siempre se han considerado de forma separada los grupos del PROYECTO HOMBRE (PH) de los grupos de SERVICIOS SOCIALES (SS SS). Los controles realizados en las experiencias son diversos. Se han eliminado variables perturbadoras diversas (dificultades de transporte, guardería para los hijos menores, etc.). Se han mantenido constantes las condiciones experimentales, mediante control directo por parte de miembros del equipo de investigación: se evalúa la fidelidad del programa en cada aplicación, se controla la duración de las sesiones, se mantienen constantes las condiciones ambientales de las salas, etc. Se utilizan los mismos instrumentos en dos tomas de datos realizadas según el mismo protocolo, incluyendo a todos los sujetos participantes. Por lo que se refiere a los controles utilizados en los seguimientos, han tenido en cuenta todo un conjunto de dificultades. Se han realizado siempre los contactos a partir de los profesionales de referencia de los servicios implicados (PH y SS SS), neutralizando la extrañeza de los participantes ante el nuevo contacto. La toma de datos y los protocolos, se han realizado con los mismos instrumentos, escalados por edades en los casos en los que se realizan diagnósticos.

En lo que se refiere a la muestra, indicamos primero los criterios de inclusión-exclusión de las familias y la descripción de las familias que realizaron el programa de competencia familiar y de las cuales hemos realizado seguimiento de evaluación a lo largo del tiempo con medidas repetidas.

Los criterios de inclusión y exclusión, mantenidos a lo largo de tres tomas de datos quedan recogidos en el cuadro 1 y son los siguientes:

Cuadro 1. Criterios		
	Padres y madres	Hijos e hijas
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> Expediente abierto en PH o en SS SS. Con hijos a su cargo entre 8 y 12 años. Sujetos motivados para participar en la experiencia. Sujetos con un nivel de atención y cooperación razonables. Sujetos capaces de participar en sesiones de trabajo grupal de 2hs de duración, una vez por semana durante 14 sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Que sus padres participen en la experiencia grupal. Que tengan entre 8 y 12 años.
Exclusión	<ul style="list-style-type: none"> Adicción activa a drogas que afecten su capacidad de juicio. Presencia de sintomatología mental no estabilizada. Evidencia de discapacidad psíquica. Déficit atencional severo. 	<ul style="list-style-type: none"> No aceptación del programa (PCF). Severa dependencia a drogas que alteren su capacidad de juicio. Presencia de sintomatología mental no estabilizada. Evidencia de discapacidad psíquica. Déficit atencional severo. Problemas de conducta severos.

En todas las familias se ha considerado un único hijo como referente del análisis, contando con tantos hijos como familias han participado, es decir, en total se ha contado con 136 familias, con lo cual se han estudiado 136 hijos de dichas familias.

El grupo experimental en PH estaba formado por 73 familias que habían finalizado el PCF en el período 2009-2011, de las cuales se ha conseguido seguimientos efectivos con 63 familias, es decir, un 86,30%. Se han considerado seguimientos en el último trimestre de 2012 y en el primero de 2013 para aquellas familias que finalizaron el programa en 2011. El grupo experimental en PH se ha constituido a partir de 11 aplicaciones del programa de competencia familiar, realizadas en 11 ciudades de España entre 2009 y 2011.

El grupo experimental en SS SS estaba formado por 217 familias, que habían finalizado el PCF en el período 2009-2011, de las cuales se ha conseguido la colaboración de 92 familias (42,40%). El grupo experimental en SS SS se ha constituido a partir de 29 aplicaciones del programa de competencia familiar, realizadas en 17 municipios o zonas de Mallorca entre 2009 y 2011. El año 2009 se realizaron 11 aplicaciones, finalizando 68 familias todo el programa. A lo largo de los años 2010 y 2011 se realizaron 9 aplicaciones diferentes cada año, completando el programa 80 y 69 familias respectivamente.

El cuadro 2 resume los datos más relevantes de la muestra analizada. En conjunto se cuenta con 155 familias (53,45%), un volumen muy significativo de los grupos experimentales originales.

Cuadro 2. Seguimiento de las familias participantes					
	Inicio PCF	Final PCF	%	Seguimiento	%(final PCF)
Familias PH	87	73	83,91%	63	86,30%
Familias SS SS	292	217	74,32%	92	42,40%
TOTAL	379	290	76,52%	155	53,45%

En los dos tipos de servicios se ha contado con grupos de control, constituidos por familias de las mismas características que las participantes en las experiencias del PCF. Las características del grupo experimental y del grupo de control eran significativamente similares. En el conjunto del estudio, se han evaluado 181 familias, sin realizar una selección sesgada en ninguno de los momentos del seguimiento. La pérdida

de las familias que han participado en los procesos experimentales se ha producido por factores diversos:

- cambios de domicilio y en ocasiones de ciudades o países, sin informar a los servicios de referencia;
- abandono de los procesos de trabajo, deseano mantener la distancia con los servicios de referencia;

- pérdida de la motivación en relación a los procesos de evaluación, considerando que ya han realizado aportaciones de datos suficientes.

Ese conjunto de factores explica la reducción de la muestra potencial, pero a pesar de todo se ha podido contar con una muy importante colaboración por parte de las familias que participaron de una u otra manera (experimentales o controles) en el PCF.

La edad media de los padres de PH que completaron el seguimiento era de 40,28 años (DE= 3,985),

mientras que la de los hijos era de 12,38 años (DS= 2,472). La edad media de los padres del grupo de control era de 41,11 años (DS= 5,645), la de los hijos era de 12,00 años (DE= 2,179). Las diferencias no son significativas ni en los padres ni en los hijos. La edad media de los padres de SS SS que completaron el seguimiento era de 41,46 años (DE= 7,952), mientras que la de los hijos era de 11,25 años (DS= 1,942). La edad media de los padres del grupo de control era de 38,82 años (DS= 13,220), la de los hijos era de 9,65 años (DE= 1,539). Las diferencias no son significativas ni en los padres ni en los hijos. (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Edades medias de las familias participantes en el seguimiento

PH	Hijos	Desv.Est.	Padres	Desv.Est.
Experimental	12,38	2,472	40,28	3,985
Control	12,00	2,179	41,11	5,645
TOTAL	12,33	2,435	40,38	4,193
SS SS	Hijos	Desv.Est.	Padres	Desv.Est.
Experimental	11,25	1,942	41,46	7,952
Control	9,65	1,539	38,82	13,220
TOTAL	11,17	1,923	41,46	8,676

Por lo que se refiere al sexo, el 53,97% de los hijos que formaban el grupo experimental de PH son de sexo femenino, mientras en el grupo control el porcentaje es del 88,89%. Los criterios de inclusión de las familias, así como la voluntariedad han limitado la capacidad de ampliar la representación de los hijos de sexo masculino en el grupo de control. Por lo que respecta al grupo experimental de SS SS, un 33,70% de los hijos son de sexo femenino, mientras en el grupo de control el porcentaje es del 52,94%.

Respecto a los instrumentos utilizados, para el análisis del cambio en las familias se han utilizado los dos cuestionarios de competencia familiar de Kumpfer (Orte, Ballester & March, 2009) padres e hijos, validados por GIFES para población española. También se utilizan los cuestionarios del sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC) (Reynolds & Kamphaus, 2004) validado para población española. Además se ha aplicado un cuestionario de valoración del PCF, así como de evaluación de diversos factores (formadores, materiales y sesiones, cambio conseguido). Dicho cuestionario incluye preguntas

abiertas que se administran en un formato de entrevista cara a cara con el entrevistador (Orte & Gifes, 2013).

El procedimiento que se ha seguido en la observación de los resultados, tanto en los padres y madres como en los hijos, se estructura a partir de las comparaciones entre la situación inicial (pre-test) y final (postest al final del PCF y actualmente) del grupo experimental, habiendo realizado mediante análisis de varianza la comparación con el grupo de control en cada uno de los factores que se consideran. Para establecer la significación de los resultados se han considerado de forma más destacada las diferencias entre la situación al final del PCF y la situación actual del grupo de padres e hijos que han completado el programa y han podido ser contactados a lo largo del año 2012. Dicho análisis no es el objeto del presente trabajo y se puede consultar en otra publicación (Orte et al., 2015).

En la presentación de los resultados diferenciamos los dos tipos de servicios, comenzando por PH y presentando después los resultados de SS SS. También se han considerado primero las

diferencias entre la situación al final del PCF y la situación actual, seguida de las diferencias en la situación actual del grupo experimental y del grupo de control. Los análisis realizados se basan en las comparaciones entre las tomas de datos, así como en la contrastaciones de los modelos de cambio-mantenimiento de los efectos. Para los objetivos de este artículo haremos referencia a los análisis de supervivencia basados en la regresión de Cox, para comprobar qué familias han mantenido los efectos positivos o los han mejorado, 24 meses después de finalizar su participación en el programa.

4. Resultados

Los métodos de análisis de supervivencia son herramienta imprescindible en la investigación longitudinal. Cualquier estudio que implique seguimiento tiene una duración establecida –en nuestro caso: 24 meses–. De acuerdo con los objetivos, se espera que el efecto agregado, denominado “competencia familiar” se mantenga al final de los 24 meses para una parte apreciable de las familias que han participado en el PCF. Para las que no mantengan dicho efecto del PCF en realidad no sabemos cuándo ha desaparecido dicho efecto, pero si sabemos cuál ha sido la pérdida de efectos que se ha producido a lo largo de los 24 meses considerados.

Cuando se realiza análisis de supervivencia, en la presente investigación lo que se desea saber es cómo influyen una serie de factores en la variable

“competencia familiar”. El método más comúnmente utilizado para resolver este problema, es mediante regresión de Cox, ya que tiene la gran ventaja de que no se basa en modelar una curva de supervivencia predeterminada. De hecho, este modelo no tiene curva de supervivencia predefinida, pero sí permite ver la influencia de predictores en la respuesta (Taucher 1999).

Un elemento central para entender e interpretar estos métodos es el concepto de razón de tasas en un momento temporal, para la presente investigación se toma el tiempo a lo largo de 24 meses, desde la finalización del PCF. A estas tasas se las denomina *hazard rates*. Al cociente o razón entre 2 tasas temporales se le denomina *hazard rate ratio* (RR). Este cociente es lo que se obtiene mediante el exponencial del coeficiente de una regresión de Cox ordinaria $RR = \text{Exp}(B)$.

Normalmente se utiliza para el análisis temporal de la aparición de determinado suceso negativo para predecir su aparición, pero se puede trabajar con la presencia o ausencia de un suceso positivo (en nuestro caso, la presencia de competencia familiar). El análisis agregado, basado en análisis de supervivencia (regresión de Cox), ofrece resultados satisfactorios de mantenimiento a 24 meses después de finalizar la participación en el PCF, de la competencia familiar, entendida como un factor complejo basado en la dinámica familiar positiva. Dicotomizando dicho factor, se pueden identificar las variables que lo explican, es decir la presencia de competencia familiar en función de un conjunto de factores relevantes (cuadro 4).

Cuadro 4. Factores considerados en el índice de competencia familiar

Factores referidos a los padres	Factores referidos a los hijos
Factor 1 Resistencia familiar	Factor 1 Implicación familiar
Factor 2 Relac. Entre padres e hijos	Factor 2 Cohesión familiar
Factor 4 Organización familiar	Factor 3 Control problemas escolares
Factor 5 Parentalidad positiva	Factor 4 Habilidades sociales
Factor 6 Habilidades parentales	Factor 5 Capacidad para poner límites
Fuente: Cuestionario KK-Padres	Fuente: Cuestionario KK-Hijos

Antes de pasar al análisis de regresión, se debe analizar el índice agregado Competencia Familiar (2012-13). Se trata del resultado de diez indicadores de los que se dispone de la información de todas las familias. Se ha dejado de considerar el factor 3 de padres (“Cohesión familiar”), dado que es redundante con el factor de hijos.

Se trata de un índice con un rango de 0 a 500 puntos, calculado a partir de las puntuaciones de los diez indicadores considerados, tratados con los siguientes pesos relativos: factores referidos a los padres, con un 50%; factores referidos a los hijos, con un 50%. Se acumulan capacidades en positivo, por lo que a mayor puntuación mayor

competencia familiar; el índice tiene una interpretación en positivo.

A continuación se presentan los datos descriptivos del índice, tanto para las familias de Proyecto Hombre como para las familias de Servicios Sociales,

siempre para 2012-2013. En el cuadro 5 se puede observar un nivel más elevado de competencia entre las familias de PH (media=362,48), frente a las familias de SS SS (media=334,00). Las diferencias no son estadísticamente significativas (cuadro 5).

Cuadro 5. Competencia familiar agregada (2012-2013)

Grupos experimentales al final del PCF	PH (N=63)	SS SS (N=92)
Media	362,48	339,08
Mediana	358,00	334,00
Desv.Est.	34,27	38,74
Coficiente de variación	9,45	11,42

Con el índice sobre la competencia familiar se puede trabajar produciendo una variable dicotómica basada en todos los casos de pérdida de competencia familiar, entre 2009-2010 y 2012-2013, así como todos aquellos casos de familias en las que aunque no se haya producido pérdida, se observa un nivel inferior al primer cuartil en la variable de competencia familiar agregada. Se trata de un ejercicio que permite una primera aproximación al análisis de los factores que pueden predecir el mantenimiento o no de la competencia familiar (cuadro 6).

Para verificar la viabilidad del análisis de Cox se comprobó la ausencia de multicolinealidad entre los factores del estudio, sobre la base de las correlaciones entre las mismas. Este requisito obligó a reducir otros factores secundarios, dejando como especialmente relevantes cinco factores: la edad de los hijos, la edad de los padres, el Índice de Vulnerabilidad familiar, el nivel de participación en el programa y la valoración del mismo programa. Se pueden observar los resultados para los cinco factores considerados como predictores y una serie de columnas que de derecha a izquierda son:

- el parámetro estimado (B);
- su error estándar (E.T.);
- la prueba de Wald, que es un estadístico que sigue una ley Chi cuadrado con 1 grado de libertad;
- la significación del estadístico de Wald (Sig.);
- la estimación del Hazard Ratio (Exp B). Es equivalente al riesgo relativo y habla de cuántas veces más (o menos) riesgo implica el predictor. En nuestro caso, se analiza la capacidad predictiva del mantenimiento de la Competencia Familiar, de tal manera que la lectura es inversa a la que se realiza habitualmente, dado que se

intenta conocer la capacidad predictiva en relación al mantenimiento de un efecto positivo. Si es inferior a 1, se convierte en un factor que reduce el mantenimiento de la Competencia Familiar a largo plazo. Si es superior a 1, es un predictor positivo de dicho mantenimiento.

Se puede comprobar que los factores fundamentales son el nivel de participación en el programa y la valoración del programa. Por lo que se refiere a las familias de Proyecto Hombre (cuadro 6), el nivel de participación y la valoración del PCF tienen un Hazard Ratio superior 1. El hazard ratio del nivel de participación es 1,123, mientras el de la valoración es 1,597. Esto significa que globalmente, en el Proyecto Hombre, la tasa de Competencia Familiar es 1,597 veces superior en las familias de mayores niveles de valoración del programa (entendida como mayor credibilidad atribuida al programa), por ejemplo. Siguiendo con el factor predictivo que representa la valoración positiva, se puede comprobar que la hazard ratio se ha obtenido al exponenciar el número e al coeficiente de regresión, ya que $\text{Exp}(0,516)$ es igual a 1,597. El error estándar del coeficiente b , en este caso es de 0,287. Se ha obtenido el test de Wald dividiendo b entre su error estándar y elevando al cuadrado el resultado, siendo el resultado igual a 3,228. Este estadístico sigue una Ji cuadrada con un grado de libertad y no es estadísticamente significativo ($p=0,072$), tal como se puede observar en el cuadro 6. Pasa lo mismo, con otros resultados en el caso del otro factor, el del nivel de participación. En cualquier caso, parece que para Proyecto Hombre, la mayor participación (cumplir las 14 sesiones de participación y realizar un buen nivel de tareas para casa), así como la percepción positiva del conjunto del PCF, explican en parte

el mantenimiento de las competencias familiares a largo plazo.

El resto de factores se deben interpretar en el sentido contrario, es decir, a mayor edad de los

hijos y de los padres, así como a mayor vulnerabilidad familiar (IVF), la competencia familiar a largo plazo ofrece peores resultados.

Cuadro 6. Análisis COX. Factores asociados al mantenimiento de la competencia familiar a largo plazo

PROYECTO HOMBRE (N=63)	B	ET	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad de los hijos	-,075	,058	1,664	1	,197	,928
Edad de los padres	-,055	,043	1,692	1	,193	,946
IVF Vulnerabilidad Familiar (2012-13)	-,170	,117	2,115	1	,146	,844
Nivel de participación en el PCF	,080	,091	,770	1	,280	1,123
Valoración del PCF	,516	,287	3,228	1	,072	1,597

Por lo que se refiere a las familias de Servicios Sociales (cuadro 7), el nivel de participación y la edad de los padres tienen un Hazard Ratio superior 1, pero la significación del estadístico de Wald (en ambos casos $p > 0,05$) muestra que no son predictores significativos. Para Servicios Sociales, también la mayor participación (cumplir las 14 sesiones de participación y realizar un buen nivel de tareas para casa) explica en parte el

mantenimiento de las competencias familiares a largo plazo. La edad de los padres prácticamente no tiene capacidad explicativa, ni en un sentido ni en el contrario.

Dos de los factores se deben interpretar en el sentido desfavorable, es decir, a mayor edad de los hijos, así como a mayor vulnerabilidad familiar (IVF), la competencia familiar a largo plazo ofrece peores resultados.

Cuadro 7. Análisis COX. Factores asociados al mantenimiento de la competencia familiar a largo plazo

SERVICIOS SOCIALES (N=92)	B	ET	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Edad de los hijos	-,037	,079	,224	1	,636	,963
Edad de los padres	,002	,018	,014	1	,907	1,002
IVF Vulnerabilidad Familiar	-,092	,114	,647	1	,421	,912
Nivel de participación	,016	,055	,081	1	,476	1,066
Valoración del PCF	-1,048	,285	13,518	1	,000	,351

5. Discusión

Entre las limitaciones de nuestro estudio se podría hacer referencia en primer lugar a la potencial influencia de la deseabilidad social en las respuestas emitidas por padres y madres, así como por los hijos e hijas. Las triangulación de las evaluaciones de los diversos informantes aportan un cierto control de los cambios, sin embargo, todos los cuestionarios basados en autodeclaraciones realizadas a los sujetos que han participado en los programas formativos tienen este riesgo.

La segunda limitación se observa en la selección de la muestra de familias que han aceptado colaborar en el estudio longitudinal. No se ha podido acceder a todas las familias que habían participado por la pérdida de contacto con una parte apreciable de las familias de servicios sociales, sea por su traslado a otras ciudades o por la ruptura voluntaria de relaciones con los servicios sociales.

El Programa de Competencia Familiar demuestra obtener buenos resultados, consistentes y de buena calidad, con familias en diversas situaciones de dificultad a lo largo del tiempo, con

un mantenimiento apreciable de los resultados. La mayoría de los cambios identificados a partir de los factores considerados siguen siendo relevantes para la mayoría de las familias, obteniendo resultados bastante positivos en una amplia gama de factores relacionados con los factores relevantes para el funcionamiento de la familia:

- Factores familiares y referidos a los padres. Se confirma el mantenimiento de los resultados obtenidos al final del PCF, así como una cierta diferencia con los resultados que obtienen las familias de los grupos de control. La evolución seguida por las familias de SS SS parece más positiva que la de las familias de PH.
- Factores familiares y referidos a los hijos. Se confirma también el mantenimiento de los buenos resultados observados al final del PCF. En cualquier caso, debe considerarse que se ha producido un cambio evolutivo significativo en los menores, ya que dos años de edad pueden representar, en algunos casos, una maduración psicosocial apreciable.
- Por lo que se refiere a los factores referidos a los hijos, informados a partir de los cuestionarios BASC, se observa el mantenimiento de los resultados obtenidos al final del PCF, confirmando las hipótesis de mantenimiento de resultados. Solo algunas escalas muestran diferencias significativas. En cualquier caso, las esperadas diferencias con los grupos de control no son concluyentes, sea por las limitadas dimensiones de los grupos de control o por el progresivo igualamiento de las familias. Por lo que respecta a las familias de PH que participaron como controles, el trabajo en los diversos programas del proyecto puede haber colaborado a obtener resultados casi comparables en todos los factores con las familias que han participado en el PCF. Las familias de servicios sociales que han participado como controles ofrecen peores resultados, pero no especialmente significativos. Las condiciones sociales de las familias (patrones educativos familiares, nivel cultural), así como la dinámica familiar más amplia (familia extensa; parejas que no asisten a las sesiones, en los casos de divorcio, etc.) pueden limitar o potenciar algunos de los cambios relacionados con las relaciones familiares y las habilidades parentales. Controlar la problemática familiar permite comprobar hasta qué punto la actividad de los formadores es relevante en relación a los resultados. Aun siendo importante dicha influencia, la problemática familiar puede facilitar o neutralizar los buenos resultados obtenidos al final del PCF.

El estudio contempla un índice de vulnerabilidad familiar (IVF) basado en tres indicadores

clave de las condiciones sociales de las familias (situación laboral, nivel de instrucción y estructura de la relación familiar) que si bien resultó ser un factor mediador relevante en relación a la actuación de los formadores y los resultados obtenidos en las familias (Orte, Ballester & March, 2013), no lo ha sido en relación al mantenimiento de los buenos resultados en los factores.

A partir de los resultados identificados, se pueden considerar una serie de cuestiones:

1. La evaluación del mantenimiento de los resultados a largo plazo (2 años) es especialmente difícil con familias en situaciones vulnerables. En el marco del PCF, que se pueden considerar dentro del enfoque de competencia familiar, se incluyen una gran variedad de factores que son relevantes para el mantenimiento (cambios en las estructuras familiares, procesos evolutivos de los hijos, participación en otros programas sociales, etc.).
2. Aun contando con estas dificultades, el PCF ha demostrado su eficacia al mantener resultados positivos en la mayoría de los factores considerados.
3. El PCF ha mostrado su eficacia para conseguir mantener el compromiso de los participantes a lo largo del tiempo, consiguiendo un nivel de muestra bastante importante. Los miembros de la familia entienden lo que hacen, encuentran sentido al proceso en el que participan y observan mejoras en los aspectos considerados por el programa.
4. Los resultados muestran que los procesos generados en la familia, gracias a los factores clave de la dinámica preparados a partir del PCF, permiten el mantenimiento y la mejora a largo plazo de la competencia familiar.
5. No obstante, nuestro estudio longitudinal puede ser mejorado en futuros estudios. En especial, ampliando el tiempo comprendido entre las observaciones y medidas realizadas con las familias, orientando el estudio hacia la consideración de fases completas del ciclo de vida familiar (por ejemplo: toda la adolescencia).

6. Implicaciones y conclusión

Las siguientes implicaciones y propuestas de acción para la intervención socioeducativa con familias se ha obtenido de los resultados y conclusiones de este estudio:

1. La aplicación del Programa de Competencia Familiar en un contexto de atención como el ofrecido por los servicios considerados, es

decir, en un contexto de familias con ciertas dificultades sociales y educativas, ha mostrado resultados bastante apreciables a medio y largo plazo y pensamos por ello que es una buena opción como programa de intervención socioeducativa destinada a familias en situación de vulnerabilidad social y para la mayoría de objetivos planteados. El PCF es un programa de prevención basado en la evidencia que puede aplicarse en distintos contextos y servicios de atención en los que sea viable trabajar con las familias como totalidad con hijos de 7 a 12 años.

2. El trabajo socioeducativo con familias debe ser considerado como una de las mejores opciones de intervención con el fin de obtener cambios positivos consistentes en la dinámica familiar. Los resultados obtenidos de este estudio sugieren que los padres y los niños que participan en programas de competencia familiar obtienen una comprensión más profunda de su rol y una crianza más positiva.
3. La promoción de un aumento en el tiempo dedicado a las interacciones diarias positivas entre padres e hijos es esencial para mejorar la dinámica familiar. Cada vez más

los horarios de trabajo exigentes tienden a minimizar el número de horas invertidas en las relaciones familiares; esto perjudica gravemente las relaciones de comunicación y la capacidad para desarrollar la crianza positiva consistente, así como otros factores clave.

4. Las aplicaciones de programas de competencia familiar deben respetar los criterios de elección de las familias, así como las guías escritas de las sesiones, de acuerdo con los criterios del programa. Ello permite reforzar los diversos tipos de intervención socioeducativa, así como una mejor conexión entre los participantes y los principios internos del programa.
5. Debe promoverse un compromiso general de la familia (padres e hijos) en programas de competencia familiar para el número máximo de sesiones (incluyendo la sesión preparatoria y las sesiones de seguimiento posteriores al final del programa). De manera similar, también es importante promover la participación de padres e hijos en la propia organización de actividades complementarias del programa (comidas compartidas, salidas en grupo); los participantes no deben ser sólo receptores pasivos de programas.

Referencias bibliográficas

- Baumrind D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1975). Early socialization and adolescent competence. Adolescence in the life cycle. In S. E. Dragastin, y G. H. Elder (eds.), *Adolescence in the life cycle: Psychological change and social context* (pp. 117-143). Washington, DC: Hemisphere.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: Clinical applications of attachment theory* (Vol. 393). Nueva York: Taylor & Francis.
- Brounstein, P. & Zweig, J. (1999). *Understanding Substance Abuse Prevention: Toward the 21st Century: A Primer on Effective Programs*. DHHS Publication Number (SMA) 99-3301. Rockville, MD: Department of Health and Human Services.
- Burke, K., Brennan, L. & Cann, W. (2012). Promoting protective factors for young adolescents: ABCD Parenting Young Adolescents Program randomized controlled trial. *Journal of adolescence*, 35(5), 1315-1328.
- Center for Substance Abuse Prevention (2000). *Prevention works through community partnerships: findings from SAMHSA/CSAP's national evaluation*. Rockville, MD: CSAP.
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma actual.
- Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. En E. J. Anthony y C. Koupnik (eds.). *The child in his family: Vol. 3. Children at psychiatric risk* (pp. 77-97). New York: Wiley.
- Gómez, E. & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-132.
- Grotberg, E. (2003). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? A: E., Grotberg. *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-58). Barcelona: Gedisa.
- Haggerty, K., Skinner, M., MacKenzie, E. & Catalano, R. (2007). A Randomized Trial of Parents Who Care: Effects on Key Outcomes at 24-month Follow-up. *Prevention Science*, 8, 249-260.

- Kumpfer, K.L. & Demarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society*, 3/4 (Fa11).
- Kumpfer, K. L., Demarsh, J. P. & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents)*. Utah: Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.
- Kumpfer, K.L. (1998). Selective prevention interventions: the Strengthening Families Program. En, R.S. Ashery, E. Robertson, y K.L. Kumpfer (eds.). *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions*, NIDA Research Monograph #177, Rockville, MD., NIH Pub. No. 99-4135. pp. 160-208.
- Kumpfer, K.L. & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. En, R. Weissberg y K.L. Kumpfer (eds.) Special Issue on Prevention, *American Psychologist*, 58 (6/7), 457-465.
- Kumpfer, K., Fenollar, J. & Juvani, C. (2013). Una intervención eficaz basada en las habilidades familiares para la prevención de problemas de salud en hijos de padres con adicción al alcohol y las drogas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 85-108.
- Kumpfer, K.L. & Johnson, J.L. (2007). Intervenciones de fortalecimiento familiar para la prevención del consumo de sustancias en hijos de padres adictos. *Adicciones*, 19(1), 13-25.
- Kumpfer, K.L., Olds, D., Alexander, J., Zucker, R. & Gary, L. (1999). Family etiology of youth problems. En R. Ashery, E. Robertson, y K. Kumpfer (eds.) *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions*, NIDA, NIH Pub. No. 99-4135. pp. 42-77.
- Mercer, J (2006). *Understanding attachment: Parenting, child care, and emotional development*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- National Institute on Drug Abuse (2004). *¿Cómo prevenir el abuso de drogas en los niños y adolescentes?* (2a. ed.). Bethesda, Maryland: Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos.
- Oliva, A. Morago, J.M. & Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22, 137-152.
- Orte, C. (2000). La intervención socioeducativa en el ámbito de la drogadicción. En P. Amorós & P. Ayerbe (Eds.). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Orte, C. & GIFES. (2005a). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia: una visión desde la investigación y la práctica. *Revista Proyecto* (53), 14-17.
- Orte, C. & GIFES. (2005b). Una investigación educativa sobre un programa de competencia familiar. En M. March, *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (pp. 284-295). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Orte, C. (2008). Desenvolupament de les competències familiars. La família com a context d'aprenentatge pares-fills. *Revista d'Afers Socials*, 1, 26-39.
- Orte, C. (2013). Los programas de prevención basados en la evidencia científica: el ejemplo de la adaptación de un programa americano al contexto español. Strengthening Family Strategy Online Conference. Diciembre 2013.
- Orte, C., Ballester, L. & March, M. (2015). The Strengthening Families Program in Spain. A long-term evaluation. *Journal of Children's Services*. 10 (2), 101-119.
- Orte, C., Ballester, L. & March, M. (2013). The family competence approach, an experience of socio-educational work with families. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 21, 3-27.
- Orte, C., Ballester, L. & March, M. (2009). Validación de la adaptación española de los cuestionarios para evaluar la competencia parental en el contexto del Programa de Competencia Familiar (PCF) (2008-2009). XIV Congreso Nacional de Modelos de Intervención Educativa AIDIPE. Huelva.
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J. & Vives, M. (2014). Assessing the role of facilitators in evidence-based family prevention programs via Delphi technique. *Families in Society, The Journal of Contemporary Social Services*, 95 (4), 236-244.
- Orte, C. & GIFES (2013). *Análisis de la eficacia a largo plazo en un programa de prevención de problemas de conducta y consumo de drogas*. El Programa de Competencia Familiar (PCF). (EDU 2010-20336). Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad. Mimeo.
- Orte, C., Touza, C. & Ballester, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 4, 95-103.
- Rutter, M. (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Sandler, I.N., Schoenfelder, E.N., Wolchik, S.A. & MacKinnon, D.P. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: lasting effects but uncertain processes. *Annual Review of Psychology*, 62, 299-329.
- Taucher, E. (1999). Análisis de supervivencia. En: *Bioestadística*. (pp. 257-266). Santiago: Editorial Universitaria.
- Waller, R., Gardner, F., Dishion, T. & Sitn, S.L. (2014). Early parental positive behavior support and childhood adjustment: addressing enduring questions with new methods. *Social Development*. doi:10.1111/sode.12103.
- Werner, E. (2012). Risk, Resilience, and Recovery. *Reclaiming Children and Youth*, 21(1), 18-23.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Orte, C., Ballester, Ll., Pozo, R. & Vives, M. (2017). El mantenimiento de los cambios en un programa de prevención familiar basado en la evidencia. Un estudio longitudinal de familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 113-127. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.08.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Carmen Orte Socías: Universitat de les Illes Balears. Ed. Guillem Cifre de Colonya. Crta. Vallde-mossa Km 7.5 CP: 07122 Palma, Illes Balears. España. E-mail: carmen.orte@uib.es.

Lluís Ballester Brage: Ídem. E-Mail: lluis.ballester@uib.es.

Rosario Pozo Gordaliza: Ídem. E-Mail: rosario.pozo@uib.es.

Margarita Vives Barceló: Ídem. E-Mail: marga.vives@uib.cat.

PERFIL ACADÉMICO

Carmen Orte Socías: Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias de la Educación. Catedrática de Universidad de la UIB en Pedagogía de la Inadaptación Social. Es Investigadora Principal del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB. 50 Proyectos de I+D+I financiados en Convocatorias Públicas. En los últimos 16 años ha dedicado la mayor parte de su trabajo a dos líneas principales de investigación aplicada: la prevención de drogas y otras conductas problema mediante programas basados en la evidencia científica, y la educación de personas mayores a nivel de la UIB, nacional e internacional. Es Directora de la Cátedra de Atención a la Dependencia y Promoción de la Autonomía Personal de la UIB, del Anuari de l'Envel·liment Illes Balears desde que lo creó en 2008 y hasta la actualidad. Es autora intelectual y directora de la International Summer Senior University. Es autora intelectual de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB creada en 1998. Desde 2003 es la Investigadora Principal del Programa de Competencia Familiar. Un programa de educación familiar basado en la evidencia científica que se ha transferido a varias CC.AA y que forma parte de varias redes de investigación internacionales.

Lluís Ballester Brage: Doctor en Filosofía (UIB) y en Sociología (UAB). Profesor Titular de Universidad. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES), de la UIB. Desde 1996 es profesor de Métodos de Investigación Educativa en la UIB. Su experiencia profesional como coordinador de un centro comarcal de servicios sociales (1986-1990) y como responsable de la Unidad de Planificación y Estudios del área de Bienestar Social del Consejo de Mallorca (1990-96), así como las investigaciones realizadas desde 1984, se han centrado en el análisis de las necesidades sociales y educativas (jóvenes, personas mayores y otros sectores) y también en los métodos de investigación: paneles Delphi, historias de vida, análisis de datos cualitativos (con NVivo-QSR). El curso 2002-2003 compatibilizó su labor como docente e investigador en la UIB con la dirección de la Agencia de Calidad Universitaria de las Islas Baleares (AQUIB). Entre marzo de 2007 y julio de 2011 fue director del Instituto de Ciencias de la Educación de la UIB.

Rosario Pozo Gordaliza: Doctora Europea en Sociología (UGR), Diplomada en Educación social (UVA) y Licenciada en Psicopedagogía (ULE) con varias especializaciones de máster en problemas sociales, etnicidad y género entre otros. Ha sido Becaria FPU en el Departamento de sociología de la UGR y actualmente es profesora Ayudante Doctora en la Universidad de las Islas Baleares en el departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Su actividad investigadora está vinculada a programas de prevención familiar basados en la evidencia científica con el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES), de la UIB.

Margarita Vives Barceló: Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio. Doctora Europea en Ciencias de la Educación por la UIB. Profesora contratada doctor del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Entre sus líneas de investigación principales destacan los programas de competencia familiar, la calidad de vida, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el apoyo social en personas mayores, la inadaptación infantil y juvenil, la gestión de conflictos, la mediación y las relaciones intergeneracionales. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB.

LA RESILIENCIA COMO FORMA DE RESISTIR A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE CASOS
RESILIENCE AS A WAY OF RESISTING SOCIAL EXCLUSION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CASE STUDIES
A RESILIÊNCIA COMO FORMA DE RESISTIR À EXCLUSÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE CASOS

Cristóbal RUIZ-ROMÁN*, Ignacio CALDERÓN-ALMENDROS*
& Jesús JUÁREZ PÉREZ-CEA**

*Universidad de Málaga, **Cáritas Diocesana de Málaga

Fecha de recepción del artículo 18.III.2015

Fecha de revisión del artículo 10.IV.2015

Fecha de aceptación final 23.VII.2015

PALABRAS CLAVES:

Resiliencia
Discriminación Social
Empoderamiento
Educación
Comunidad

RESUMEN: La estigmatización que acompaña a ciertos colectivos marginados es un modo común y transversal de exclusión social. Pero al igual que existen formas de exclusión comunes entre los grupos discriminados, ante la exclusión social también emergen estrategias resilientes compartidas por los distintos colectivos y sus entornos sociales. Este trabajo se basa en un análisis comparativo por similitud de tres estudios de caso de tres personas que han vivido procesos resilientes ante la estigmatización y la marginación social por una de estas tres condiciones: ser una persona que emigra desde un país empobrecido a España, ser una persona con discapacidad intelectual o ser una persona de etnia gitana y vivir en una barriada marginal. Para la recogida de información de los tres estudios de caso se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales. La información de cada uno de los tres estudios de caso fue analizada con su propio sistema de categorías emergente. En una segunda fase, y utilizando la técnica del análisis comparativo de casos por similitud, se identificaron las categorías comunes a los tres estudios de caso que constituyen la base sobre la que se exponen los principales resultados en este artículo. Así, veremos que la estigmatización y deshumanización, el sufrimiento y el dolor como motor de la lucha por la resiliencia, el empoderamiento y el acompañamiento socioeducativo son categorías comunes a los tres estudios de caso y van configurando lo que denominamos dinámicas o procesos resilientes. Estas dinámicas resilientes que generan las personas y sus entornos constituyen interesantes sinergias y resistencias socioeducativas ante la exclusión social.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Cristóbal Ruiz Román: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. CP. 29071 Málaga. Correo Electrónico / E-mail: xtobal@uma.es.

FINANCIACIÓN: El trabajo comparado que aquí presentamos se ha llevado a cabo como parte de un Proyecto de Investigación de Excelencia I + D (SEJ12-1366) financiado por la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

<p>KEY WORDS: Resilience Social Discrimination Empowerment Education Community</p>	<p>ABSTRACT: The stigmatisation of some marginalised groups is a common, cross-cutting form of social exclusion. However, just as there are some common forms of exclusion among discriminated groups, certain strategies of resilience in the face of social exclusion are also shared by different groups within their various social contexts. This paper is based on a comparative analysis of three case studies of individuals who have experienced processes of resilience when faced with stigmatisation and social exclusion. One is a person who emigrated from an impoverished country to Spain; another, a person with an intellectual disability; and the third is a person of gypsy origin living in a marginalised neighbourhood. In the first phase, in-depth interviews and focus groups were used to collect data for each of the three case studies. The data from each of them were then analysed by using their own emerging system of categories. In the second phase, common categories within all three case studies were identified. This was effected by using a similarity-based comparative analysis of cases. We were therefore able to see that there were some categories common to the three case studies, namely stigmatisation and dehumanisation; suffering and pain as driving forces behind the struggle; resilience and empowerment, and socio-educational help. These shape what we term resilient dynamics or processes generated by people and their environments, and provide interesting synergies and resistance to social exclusion.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Resiliencia Discriminação social Empoderamento Educação Comunidade</p>	<p>RESUMO: A estigmatização que acompanha certos grupos marginalizados é um modo comum e transversal de exclusão social. Entretanto, da mesma maneira que existem formas de exclusão comuns entre os grupos discriminados, diante da exclusão social também emergem estratégias resilientes compartilhadas pelos distintos grupos e seus entornos sociais. Este trabalho baseia-se em uma análise comparativa por semelhança de três estudos de caso de três pessoas que vivenciaram processos resilientes diante da estigmatização e da marginalização social por uma dentre estas três condições: ser uma pessoa que emigra de um país pobre para a Espanha, ser uma pessoa com deficiência/incapacidade intelectual ou ser uma pessoa de etnia cigana e viver em uma periferia marginal. Para a coleta de informações dos três casos de estudo realizaram-se entrevistas em nível profundo e com grupos específicos. A informação de cada um dos três estudos de caso foi analisada com seu próprio sistema de categorias emergentes. Em uma segunda fase, e utilizando a técnica da análise comparativa de casos por semelhança, identificaram-se as categorias comuns aos três estudos que constituem a base sobre a qual se expõe os principais resultados deste artigo. Assim, veremos que a estigmatização e a desumanização, o sofrimento e a dor como motor de luta, a resiliência e o empoderamento e o apoio socioeducativo, são categorias comuns aos três estudos de caso, e configuram o que denominamos dinâmicas ou processos resilientes. Estas dinâmicas resilientes geradas pelas pessoas e seus entornos constituem interessantes sinergias e resistências socioeducativas diante da exclusão social.</p>

1. Introducción

Entre los colectivos excluidos socialmente se dan una serie de formas de opresión que les son comunes. La estigmatización constituye una de estas prácticas de opresión. Y aunque ésta actúa bajo distintas etiquetas, todas tienen una misma finalidad: ejercer una forma de poder y control social sobre el otro.

Ante la estigmatización cabe la aceptación y reproducción del estigma que reproduce la desigualdad, pero también caben otras maneras de afrontarla. En este trabajo, tras acercarnos al estado de la cuestión en torno a los estudios sobre resiliencia, pretendemos mostrar qué hay en ésta que pueda ayudar a empoderar a las personas y sus comunidades. Mediante un estudio comparativo de casos, esta investigación tiene como objetivo mostrar evidencias que nos ayuden a entender cómo la resiliencia puede ser una vía para resistir y alterar la opresión que genera el estigma.

Más concretamente, este artículo, basándose en un análisis comparativo de tres casos de tres

personas, tiene como objetivo mostrar los patrones comunes de segregación vinculados a los estigmas sociales que afectan a las personas que son ubicadas en ciertos colectivos. Posteriormente, se pondrán de relieve los modos en que las personas y los colectivos construyen interpretaciones contrahegemónicas que las empoderan y cuestionan la opresión estigmatizadora. Estrategias que ponen en marcha procesos educativos resilientes, donde individuo y comunidad veremos que van de la mano.

Para alcanzar estos objetivos, este artículo se sustenta en las evidencias e interpretaciones que ha arrojado el análisis comparativo de tres estudios de caso: El caso de Rafael, un joven malagueño de 30 años con síndrome de Down; el caso de Nordin, un joven de 16 años nacido en Marruecos y que lleva más de 9 años residiendo en Málaga; y el caso de Francisco, un joven gitano de 19 años que vive en una barriada marginal de Málaga (Los Asperones). Así, se ha utilizado la estrategia del análisis de comparación de casos por similitud,

con el objetivo de identificar procesos resilientes ante la estigmatización y la marginación social presentes en estas tres realidades opresivas.

2. Los estudios sobre resiliencia

El concepto de resiliencia deriva del latín “resilire”. Este concepto, procedente del ámbito de la física para designar a los materiales con un alto grado de aguante y reposición ante un fuerte impacto. Empezó a utilizarse posteriormente en el contexto anglosajón (resilience) por científicos estadounidenses, europeos y australianos, desde el campo de la psiquiatría y la pediatría. Dichos investigadores (Dugan & Coles, 1989; Garmezy, 1991) comenzaron a estudiar diversos casos de niños en riesgo social que conseguían resistir, adaptarse y crecer a pesar de vivir en condiciones de pobreza, abandono y violencia.

Así pues, mientras que en el ámbito anglosajón el concepto “resilience” viene siendo estudiado desde hace más de medio siglo y utilizado en las últimas dos décadas por los profesionales que trabajan en el ámbito de la exclusión social (Jollien, 2000; Ungar, 2004; Daniel, 2006, 2010; Hart & Heaven, 2013). En España, es ahora cuando empieza a introducirse el concepto en los ámbitos de la investigación y la intervención socioeducativa.

De otro lado, es interesante resaltar la evolución que han tenido los estudios sobre resiliencia. Así, en un primer momento, el estudio de la resiliencia humana empezó a desarrollarse desde el ámbito de la psicología. Las primeras investigaciones como las de Werner y Smith (1982) señalaban a los factores individuales como los únicos responsables de desarrollar procesos resilientes. Posteriormente, en las últimas décadas, los trabajos sobre resiliencia se han extendido al ámbito educativo y también al ámbito del trabajo social. Con ello, estudios como los de Melillo (2002), Cyrulnik (2002, 2009), Manciaux (2010), Ungar (2004), Suárez-Ojeda (2008), Hart et al (2011), Forés & Grané (2012), Ungar, Ghazinour y Richter (2013), Punch (2013), Runswick-Cole y Goodley (2013), Allan y Ungar (2014), Porcelli et al (2014), Theron, Liebenberg & Malinidi (2014), Ungar, Liebenberg & Ikeda (2014) y Ungar, Russel & Connolly (2014) empiezan a señalar la ineludible relación entre los factores ambientales o culturales y los individuales para el desarrollo de procesos resilientes.

Esta idea de proceso viene a resaltar que la resiliencia se basa en una dinámica relacional entre sujeto y entorno de cara a afrontar elementos que dificultan el desarrollo de la persona. Esta forma de entender la creación de resiliencia se apoya en las teorías de Bruner (1984), Bronfenbrenner

(1987), Vigotsky (2012), entre otros, quienes evidenciaron la influencia que tienen los entornos y ambientes en el desarrollo del sujeto. Como defiende Melillo (2004),

si la resiliencia constituye un proceso de entramado entre lo que somos en un momento dado, con los recursos afectivos presentes en el medio ecológico social, la falencia de esos recursos puede hacer que el sujeto sucumba, pero si existe aunque sea un punto de apoyo, la construcción del proceso resiliente puede realizarse. (p. 70)

En este sentido, podemos decir que la resiliencia es un proceso que se va conformando entre el sujeto, las posibilidades que ofrece el entorno y los contextos, así como en las relaciones educativas que se generan entre éstos (Ungar, 2015). Así, la resiliencia desde una concepción sistémica o procesual, trasciende los límites de una concepción individualista y abre un nuevo foco de atención hacia la cultura, la comunidad educativa y un/a educador/a que acompañe (Costa, Fores y Burguet, 2014), como elementos a tener en cuenta en los procesos resilientes.

3. Metodología

Como decíamos anteriormente, este artículo se basa en un análisis comparativo de tres estudios de caso. Los estudios comparativos de caso se realizan generalmente con el fin de estudiar similitudes y diferencias entre diferentes casos (Eysenck, 1976; Yin, 2014). En la estrategia de comparación por similitud, se estudian los casos a partir de una variable o fenómeno similar y común a todos ellos (convergencia). En la comparación por diferencia, se trata de encontrar explicaciones a las diferencias que se producen en cada caso (divergencias) (Coller, 2000). En nuestro trabajo hemos utilizado la estrategia del análisis de comparación por similitud con el objetivo de comprender los fenómenos y convergencias comunes entre los tres casos. Dichas analogías quedan evidenciadas a partir de las categorías similares que emergieron en el análisis particular de cada uno de los tres estudios de casos y que finalmente dieron lugar a las categorías comunes que se exponen más adelante.

De acuerdo con Stake (1998), a la hora de seleccionar los casos para este trabajo, se vio oportuno tener en cuenta la significación que podían tener para el fenómeno en estudio, así como el dar prioridad a las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por cada uno de ellos. Siguiendo estas pautas y como ya se ha mencionado, este trabajo se basa en un estudio comparativo de los casos

de tres personas que afrontan, desde el acompañamiento educativo, la adversidad de ser etiquetados y excluidos socialmente. Los criterios de selección para los tres estudios de caso fueron los siguientes:

- Se han seleccionado los casos de tres personas que han sufrido el estigma y la discriminación social por las siguientes condiciones: en el primer caso (Nordin), por ser una persona que emigra desde otro país a España, en el segundo caso (Rafael), por ser una persona con discapacidad y en el tercero (Francisco), por pertenecer a una barriada marginal y ser de etnia gitana.
- El segundo criterio ha sido que fueran casos en los que se pudieran identificar procesos resilientes ante la estigmatización y la marginación social. Esto implicaría que las personas elegidas habrían trascendido las expectativas del entorno a través de procesos educativos que les hubieran ayudado a pensarse más allá de los mandatos sociales. En este sentido, los tres casos escogidos no sólo destacarían por logros académicos (por ejemplo) poco comunes o simplemente pioneros, sino principalmente por las construcciones que los impulsan: el autorreconocimiento, el empoderamiento y la construcción de lo que en otro lugar hemos denominado identidades de interpretación (Ruiz-Román, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011).
- Y por último, un requisito no menos importante a la hora de realizar la selección de los casos ha sido que los protagonistas desearan participar voluntariamente en la investigación y se comprometieran a cooperar con los investigadores responsables de los estudios de caso.

En todos los casos, se hicieron las negociaciones prescriptivas como garante democrático de los procesos, tanto en el acceso a los informantes como en el uso y propiedad de los datos y en la construcción, devolución y validación de los correspondientes informes. Para ello se construyeron relatos que resultaran accesibles para la población estudiada. Todas estas negociaciones quedaron registradas e incluidas en el corpus de datos de cada caso. Con todo ello se ha hecho uso sistemático a la vez que éticamente guiado de los criterios más exigentes en las investigaciones cualitativas para dotarla de veracidad: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985).

Durante el trabajo de campo de los tres estudios de caso, los procedimientos utilizados para la recogida de información se han basado en un amplio elenco de estrategias etnográficas: entrevistas

(en profundidad, semiestructuradas y grupales), grupos focales, debates de grupo, recogida de documentos y artefactos, observación participante y diarios del investigador. Esta variedad ha permitido la triangulación de estrategias metodológicas. Por otra parte, dos de estas estrategias de recolección de datos han sido las predominantes para obtener información de cada caso: 79 entrevistas en profundidad y 9 grupos focales (Taylor & Bogdan, 1980; Krueger, 1994; Greebaum, 1998; Flick, 2004). Además, cada caso ha buscado la diversidad de informantes para poder llevar a cabo con sus informaciones otra triangulación. De este modo, fueron entrevistados diferentes tipos de informantes dependiendo de las características de cada caso, entre los que cabe destacar los protagonistas de los casos, familiares, amigos, profesores y educadores, vecinos, académicos, políticos, estudiantes, orientadores y otros informantes claves. Para todos ellos, en este artículo, se han utilizado seudónimos para proteger la identidad de los informantes.

La estrategia de triangulación o corroboración estructural pretende, según Eisner (1998), la confluencia de múltiples fuentes de evidencia o la recurrencia de instancias que apoyan una conclusión, y que en el trabajo que presentamos ha sido desarrollada en tres dimensiones: la triangulación de fuentes de datos, la triangulación de investigadores y la triangulación metodológica. Estas medidas atienden a la naturaleza compleja de los datos subjetivos de los que se alimenta la investigación cualitativa (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Stake, 1998), a la vez que confiere a los resultados la necesaria credibilidad y validez de un estudio científico en el área de las ciencias sociales.

Toda la información generada fue grabada en audio o video y posteriormente transcrita literalmente para el análisis cualitativo de los datos, junto a la recogida documental. Cada uno de los tres estudios de caso fue analizado a partir de su propio sistema de categorías que emergió de su análisis específico. Por tanto, en cada uno de ellos se intentó buscar la lógica interna de los datos, que le iban confirmando los mismos informantes a través de patrones como la repetición, la valoración de determinados temas, hitos o posturas, así como por la relevancia interpretativa que una clave podía ofrecer para entender la dinámica de construcción personal y social desarrollada en un contexto concreto. Es decir, hablamos de claves hermenéuticas de una determinada forma de vivir. Para la realización de este paso de los datos a las categorías, hemos seguido la secuenciación de Simons (2011, 60): identificar y confirmar categorías; establecer conexiones entre ellas; generar ideas de amplio alcance que cuenten una historia o parte de una historia del caso.

El software QSR International NVivo se utilizó para analizar los datos cualitativos recogidos y para la creación de dichas categorías emergentes. Sin embargo, en cada uno de los sistemas de categorías de los tres casos, emergieron categorías comunes. En ellas nos basaremos para hacer la comparación por similitud de los tres estudios de caso. Dichas categorías que de manera simultánea han aflorado en los tres casos son: estigmatización y deshumanización; sufrimiento y dolor como origen de la lucha; resiliencia y empoderamiento; apoyo socioeducativo y acompañamiento resiliente. A partir de estos patrones o categorías que se han repetido en los tres casos, el contraste y triangulación con varias fuentes y técnicas, y los episodios narrados con gran valor hermenéutico se ha construido este trabajo.

4. Resultados

4.1. Estigmatización y deshumanización

Todos los seres humanos experimentamos unas condiciones del entorno que, dependiendo de sus características, pueden ser interpretadas como un corsé que no nos permite ser nosotros mismos. En el proceso de socialización, las personas vamos acogiendo de manera acrítica los elementos socioculturales del ambiente y los vamos integrando en nuestra personalidad. A veces, esta integración en la estructura social establecida puede ser experimentada como un proceso de opresión (Calderón-Almendros, 2011; Calderón-Almendros & Ruiz-Román, 2015).

Dicho en otras palabras, las condiciones de la experiencia difieren mucho de unos grupos sociales a otros, de unas personas a otras. Y la experiencia de las personas con discapacidad, de etnia gitana o que han inmigrado a nuestro país, como los tres protagonistas que nos ocupan, no son especialmente benevolentes con este proceso de socialización. El sistema social tiene asignados unos roles sociales para las personas con síndrome de Down, los gitanos que viven en barriadas desfavorecidas o los inmigrantes que los aproxima a la marginación social.

La socialización sostiene unas relaciones de desigualdad basadas en la diferenciación construida entre el colectivo hegemónico y aquellos grupos minoritarios. Es un ejercicio de poder y control de unos sobre otros, donde se va generando el concepto de normalidad, a la vez que la utilización de juicios de acuerdo a este concepto van tachando como fuera de la norma o del grupo, a las personas que construyen su identidad en los márgenes de lo hegemónico (Ruiz-Román, Calderón-Almendros & Torres-Moya, 2011).

Esto queda evidente en los casos que nos ocupan. La sociedad maneja toda una serie de imágenes sociales en torno a la discapacidad, los inmigrantes o los gitanos que acaban suscitando la solidificación de los estereotipos y su uso generalizado. Estas producciones culturales hegemónicas hechas estereotipos constituyen una forma de control social, una generalización simplista que se asigna a una diversidad de individuos sin conocerlos (Abdenour & Ruiz-Román, 2005). Los estereotipos, desde las preconcepciones acríticas, homogeneizan lo diverso, explicitan una desigualdad sobre las minorías y ultrajan el ser individual de cada persona dejando ver en ella aquello que previamente se le ha asignado. Es una marca injusta que, consciente o inconscientemente, se le atribuye a la persona. Es como una cárcel en la que se le encasilla, restando la opción a que pueda ser lo que ella sea o desee ser. El estigma (llámese Down, inmigrante o gitano) no es la persona, por lo que con el estereotipo lo que se hace es de-terminar, esto es, reducir y encarcelar el complejo ser de toda persona.

Alicia: Es una pena que tenga que ir siempre...

Diego: Con esa publicidad, ¿no?

Alicia: ...arrastrando, como eso que dice, arrastrando el Down. Porque en realidad el Down no es él. Él es él, y el Down es algo que le acompaña siempre.

Diego: Sí, no se lo quita de encima.

Alicia: Que tú eres miope. Tú no eres miope, tú eres Nacho y además tienes miopía. Pero no te define el ser miope" (Alicia y Diego, hermana y cuñado de Rafael).

"Vecino 1: Y si vas a una entrevista de trabajo, como te miren el carnet y vean que eres de la barriada de los los Asperones, ni te meten a trabajar ni na. Te dicen: 'ya te llamaremos' (...)

Vecino 2: O cuando tú estás hablando con una chavalita y te pregunta; tú de dónde eres y yo le digo: yo de los Asperones y al decirle eso, coge y te bloquea (en el Whatsapp). Y no quiere saber na de ti" (Grupo focal Vecinos del Barrio de Francisco).

El estereotipo cosifica a la persona y la "bloquea". La cosificación ejerce una función de control social a partir del prejuicio, un conocimiento estático y simplista que discrimina ("no quieran saber na de ti"), dejando de lado a la persona que está más allá del estereotipo. El estigma cosifica y le roba la humanidad a la persona mandándola a "otro mundo".

"Hay un tema que me da mucho coraje y es el que me llamen 'moro'. Cuando me dicen moro, parece que soy de otro mundo" (Entrevista a Nordin)

“Investigador: ¿Por qué no para aquí el metro?

Vecina 1: Porque no somos personas.

Vecina 2: Pues no sé. Se encierra aquí mismo. Si ellos quieren la pueden poner.

Vecina 3: Se encierra justo donde está mi calle, subes y ahí se encierra.

Vecina 2: Lo que no es normal que pasa por aquí para encerrarse y no pasa pa que lo podamos coger” (Grupo focal Vecinas del Barrio de Francisco).

Como apreciamos a la luz de las evidencias, la estigmatización pone de relieve una injusticia social, por cuanto arrebatada a la persona parte de su humanidad (“no somos personas”). Rafael utiliza otra metáfora para hablar del estigma (en este caso el Down): el “*ataúd de los muertos*”. En palabras de Rafael, el Down, (el estigma) es un ataúd que aprisiona a la persona e impide que la persona sea y se manifieste como tal.

“(…) Uno me hace daño. Vale, estoy herido, tengo sangre por todo el cuerpo, pero el Señor me empujó. Dice: ‘Tú puedes. Yo te doy el don que es la música, luchando con la escuela’. Vale, con el ataúd que yo estaba -bueno, estaba en mi mente, no es real-, abro el ataúd y aquí estoy.” (Entrevista a Rafael)

La exclusión se hace evidente: “no ser persona”, “estar en el ataúd”, en el “apodo”, “bloquearte”, ser arrojado a “otro mundo”, son formas de relación que quedan violentadas y deshumanizadas no sólo por el ultraje que se hace de su individualidad mediante el estigma, sino por los residuos que en forma de actitudes y comportamientos segregadores deja en quiénes lo utilizan.

“Tuve un problema con una niña que me presentaron, que me gustaba y que estuvimos a punto de empezar a salir. Y es que a esta niña tanto los amigos como la familia le decían cosas por ser tan amiga de un marroquí. Los amigos de ella, los del grupo, delante mía no le decían nada para no parecer racistas, pero por detrás le decían que se pensara eso de salir con un moro. Por otro lado, la familia no quería que se juntara conmigo porque era moro. Cuando yo llamaba a su casa por teléfono y preguntaba por ella a su madre sin decir quién era, ella siempre estaba, pero cuando decía mi nombre y decía que era Nordin, entonces nunca estaba ¿No te parece raro?” (Entrevista a Nordin).

“Jose: Y tú a lo mejor conoces a una chavalita y le dices que eres de los Asperones y se da media vuelta. Y yo le digo algunas veces que soy del Consul o Teatinos” (Entrevista a Jose, amigo de Francisco).

“Domingo: (...) Yo sí puedo decir que he tratado mal a Rafa. ¿Mal en qué sentido? Abusando de él. Abusando de él en el sentido de que como yo soy, en cierta forma, yo era el ‘listo’ y él era el ‘tonto’, pues todo lo intentaba llevar, encauzar a lo que yo quería. Por ponerte un ejemplo ahora mismo, no caigo no, pero sí, a lo mejor ponerlo por delante o mejor por la edad, cualquier tontería, en vez de merendar esto, ‘diles a tus padres que vamos a merendar chocolate o que vamos a bajar a la tienda a comprar...’

Investigador: Utilizarlo.

Domingo: Exactamente, sí, utilizarlo. Utilizarlo, por supuesto, claro” (Entrevista a Domingo, amigo de Rafael).

4.2. El sufrimiento y el dolor: el origen de una lucha

Pero los estigmas, más allá de construcciones culturales estereotipadas, dejan marcas en el cuerpo del estigmatizado. El estigma es una daga que como dicen los propios protagonistas se clava y los hiere hasta hacerles “sangrar” y “llorar”. El sentirse etiquetado por la marca del “moro”, del “Down” o del “gitano” es doloroso. Cuando por la marca que te han puesto te hacen sentir inferior, inseguro o con miedo a relacionarte con los demás..., el estigma del estereotipo empieza a hacerte “estar mal, sufrir, llorar, sangrar...” y a evidenciar las formas de ejercer el poder de unas personas sobre otras.

“No hace mucho tiempo lo pasé muy mal en el instituto. Fui con unos cuantos compañeros a guardar las mochilas en la taquilla. Los tres primeros chavales guardaron las mochilas, y uno de ellos, mi amigo, me dijo que también guardara la mochila pues cabía una más. Y la guardé. Pero en ese momento llegó otro chaval y entonces los otros dos me dijeron riéndose ‘eh tu morillo, saca tu mochila’, para que la metiera la mochila el otro chaval. Y yo también me reí, pero por dentro estaba mal, me dolió mucho que me trataran como si no fuera persona. Tenía ganas de llorar, pero no podía llorar delante de ellos. Por eso, me fui riéndome para el cuarto de baño y allí me lavé la cara para que no se me notara que había llorado” (Entrevista a Nordin).

“(…) hombre le han hecho sufrir mucho y de hecho hay cosas en las que se le ha notado muchísimo que le ha dolido lo que le han hecho y le ha afectado, por ejemplo, el habla le empeoró muchísimo (...) Él tuvo un empeoramiento en la tartamudez, pero vamos, bestial, una cosa exagerada” (Entrevista a Silveria, hermana de Rafael).

“Yo desde mi infancia luché para conseguir lo que estoy haciendo y lo que quiero hacer. Y hasta que yo me puse [...] un fin de que yo diga: ‘El Down no. Yo soy como soy, [...] yo soy como tú, como cualquier persona’” (Entrevista a Rafael).

‘Conseguí superarlo’, dicen con asombro las personas que han conocido la resiliencia cuando, tras una herida, logran aprender a vivir de nuevo. Sin embargo, este paso de la oscuridad a la luz, esta evasión del sótano o este abandono de la tumba, son cuestiones que exigen aprender a vivir de nuevo una vida distinta, que trascienda el sufrimiento. (Cyrulnik, 2002, p. 23)

Trascender, reinterpretar, que no evadir, ni soportar. No es suficiente con limitarse a tratar de soportar el conflicto ni el sufrimiento, es necesario trascenderlo. Así, “el sufrimiento deja de ser en cierto modo sufrimiento en el momento en que encuentra un sentido” (Frankl, 1991, p. 114).

En esta realidad, el dolor constituye la manifestación de la opresión. El dolor provoca que nos retiremos. Sin embargo, la resistencia al dolor empodera a la persona frente a la opresión: la libera. Si el dolor como opresión genera respuestas inconscientes y condicionadas que finalizan en la autoexclusión de la persona, en la asunción del estigma y la culpabilización, la resistencia al dolor implica la inversión del proceso (Calderón-Almendros, 2014). El dolor se convierte en un reflejo de la opresión social, mientras que la respuesta al mismo, “no llorar delante de ellos”, no ceder a la opresión y “luchar”, constituye el inicio de la resistencia. Luchar, para salir del “ataúd de los muertos”, “de otro mundo”, “lavarse la cara” y volver a “ser personas”.

4.3. Resiliencia y empoderamiento: más allá de la resistencia al dolor y la deshumanización

“Yo les digo a mis amigos que no soy moro, que soy marroquí. Y les digo ¡ehhhh! ¡Que tengo un nombre ehhhh!” (Entrevista a Nordin).

El estigma y la cosificación hemos visto que arrebatada la dignidad, generando opresión y dolor. Por esta razón, existe en los discursos recogidos de Rafael, Nordin y Francisco, una insistente tendencia a luchar por dicha dignidad y reclamar a la persona.

“Si vosotros sabéis, que yo me imagino que vosotros sabéis que yo soy síndrome de Down, aparte soy como todos vosotros. Y quitando [...] importancia. Aquí lo que destaco yo es que, por un lado, el síndrome de Down, lo dejo aparcado, lo dejo aparcado

como si fuese un apodo. Pero yo soy otro, como todos vosotros. Eso es lo que siento yo.” (Entrevista a Rafael)

Vemos cómo la manera que tiene la persona estereotipada para liberarse de ese encasillamiento es aprender a buscar mecanismos de resistencia para que los demás no lo encasillen más. El que es estereotipado desea salir de la “cárcel”, del “ataúd”, del “otro mundo”, para no sufrir y “sangrar” más y que los demás le reconozcan como persona.

“El Down es un apodo. Y yo lo aparco. Y entonces, estoy yo” (Entrevista a Rafael).

“Hay gente de fuera que dice: ‘uuh pues Asperones es chungo. Yo me he enterado que son conflictivos, que van robando’. Y yo les he dicho que tanto en Asperones como fuera hay gente buena y gente mala” (Entrevista a Francisco).

Rafael, Francisco y Nordin “aparcen” el síndrome de Down, al gitano o al moro, y en un acto de resistencia a la opresión reclaman ser “uno más” en la sociedad y no quedar relegados a un subsistema de la misma. Desarrollan estrategias para revelarse contra una cultura equivocada que los hace sufrir. Pero para ello, además de utilizar el dolor como motor de la lucha, es necesario desaprender los patrones sociales adquiridos. Es necesario que la socialización sea cuestionada, que la persona aprenda algo que no es fácil: que la cultura dominante está confundida. De acuerdo con Cyrulnik (2002, 2009) y Manciaux (2010) entendemos que los procesos educativos han de producir una reflexión sobre la socialización inconsciente y ayudar a la persona a interpretarse más allá de las fronteras del estigma. Estos procesos educativos constituyen una forma de empoderamiento ante la deshumanización generada por la opresión. La manera de interpretarse, de relatarse en la vida se considera una parte fundamental en este proceso resiliente (Frank, 1991; Cyrulnik, 2002; Manciaux, 2010), puesto que permite al individuo y a su comunidad transformar(se) ante el estigma, contrarrestando el poder de exclusión que éste tiene.

De acuerdo con Soler, Planas, Ciraso-Calí & Ribot-Horas (2014) apostamos por una idea de empoderamiento vinculada a un proceso de crecimiento, fortalecimiento y desarrollo de la confianza de los individuos y de las comunidades para impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, capacidad de decisión y cambio (Úcar, Heras & Soler, 2014). Todo ello implica la autorrealización y emancipación de los individuos y

comunidades, el reconocimiento de los grupos/comunidades y la transformación social.

Por ello, desde estas ideas de empoderamiento, de resistencia y reinterpretación de la cultura estigmatizadora, el papel de las familias, los educadores, o los entornos más cercanos de los protagonistas tiene un gran valor educativo, puesto que nos ayuda a entender, desde una perspectiva sistémica-ecológica, cómo la resiliencia en este punto se va tejiendo entre el individuo y su entorno.

En efecto, los entornos más próximos de los tres protagonistas juegan un importante papel en la configuración de un proceso resiliente dando significado y tomando postura ante los estigmas. Así, podemos ver cómo en sus entornos más cercanos se realizan interpretaciones contra hegemónicas ante la opresión y crean frente común en la tarea de facilitar la transformación de situaciones de exclusión.

“Asperones, es un barrio marginal de Málaga, lo construyeron con esa idea (...) para que no moleste al resto. Es una injusticia social, una vergüenza política.” (Entrevista a Beatriz, Educadora en la barriada de Asperones)

“Pintamos con los vecinos, en los muros de la casa de uno de ellos que dan a la carretera un grafiti en grande que decía: ‘¿Cuándo nos vamos?’ Para que todo el mundo que pase lo vea desde la calle. Eso también es educación de calle.” (Entrevista a Juanma, Educador en el Barrio de Francisco).

“Y un día, vino un amigo de una asociación contra la intolerancia y el racismo y pusimos carteles: ‘NO A LA INTOLERANCIA.’” (Entrevista a Nordin)

“Yo pienso que el caso de Rafa es mucho más completo que solo resistencia. [...] Por mucho análisis técnico que hagamos, [...] al final es una familia que te trata con la normalidad desde que naces.” (Entrevista a José Chamizo, Defensor del Pueblo Andaluz).

Al igual que veíamos al principio de este epígrafe, cuando Nordin alzaba la voz para denunciar que el estigma del “moro” le hace pasar “a otro mundo”, o Rafael reclamaba ser “como todos vosotros”, apelando a una nueva forma de interpretarse no opresiva, los educadores, las familias, los amigos de nuestros protagonistas vemos que también lo hacen. Como veremos en el último epígrafe de resultados, alzar la voz comunitariamente contra la opresión, más allá de una estrategia socioeducativa de acompañamiento y empoderamiento del individuo, es una forma de reinterpretar y afrontar colectivamente las injusticias.

4.4. Apoyo socioeducativo y acompañamiento resiliente: en busca de un sueño.

“Investigador: ¿Estás en primero de Bachillerato...?”

Nordin: Sí.

Investigador: ¿Y después?

Nordin: Después segundo de bachillerato y entrar en la universidad. Si yo me propongo algo, yo lo consigo. Yo quiero entrar en la Universidad” (Entrevista a Nordin).

“Me decían: ‘No vas a llegar a ser nada’. Pero yo les decía: ‘No pero el día de mañana tendré puertas abiertas y seré alguien’. Yo quiero ser alguien en la vida” (Entrevista a Francisco).

Lucha, esfuerzo, responsabilidad... todas estas ideas quedan reducidas a una sola: perseguir un sueño, “abrir puertas” que están cerradas por la exclusión y “ser alguien en la vida”. Pero como estamos viendo, los protagonistas de los tres casos no andan solos persiguiendo este sueño, están acompañados, haciendo más viable la lucha. Ya no está el individuo solo contra la opresión donde la lucha es muy desequilibrada. El proceso de liberación, es más factible cuando es un proyecto común de liberación sobre ellos mismos y los contextos que habitan. Un proyecto que es educativo para las personas y sus contextos. Un proyecto compartido por el que merece la pena luchar.

“Mi padre quiere que estudiemos, (...) y él dice, varias veces lo dice, que lucha y ha luchado mucho y ha sufrido mucho y quiere conseguir por lo menos ver a uno de los hijos con carrera. Y yo creo que con mi hermano Nordin lo vamos a conseguir...” (Entrevista a Yushra, hermana mayor de Nordin).

No se puede luchar solo contra el mundo. Las personas necesitan encontrar referentes en los que poder confiar, encontrar compasión (gente que encuentren un valor en padecer el dolor del otro) y hacer comunidad. La compasión, tal y como lo explica Buxarráis (2006) está muy lejos de significar la simple lástima. El reto de la verdadera compasión es hacerse uno con el otro, tras pasar el estrecho horizonte del individualismo y reconocer que todo otro es otro-como-yo. Así, la compasión se convierte en compromiso o denuncia frente a la situación del otro en su dignidad ultrajada. Cuando esto ocurre, la opresión pierde poder y el sujeto y la comunidad en la que se sustentan emergen conjuntamente.

“Vecina 2: Yo quiero mucho a todos estos maestros (se refiere a maestros y educadores sociales) Porque

han pasao mucho con este barrio, siempre estaban ellos ahí. Pero sobre to a Javier.

Vecina 1: En lo bueno y en lo malo también han estao ellos.

Vecina 2: Javier está pa tó. Es el más grande.

Vecina 1: Ha pasao momentos buenos y momentos malos con nosotros y el barrio.

Vecina 1: Y Javier más que ninguno. Porque vamos, se ha metío en todo lo que ha podío” (Grupo Focal Vecinas y familiares de Francisco).

“El apoyo humano es el que te dice que los otros están aquí para estar contigo en lo que haga falta” (Entrevista a José Francisco, hermano de Rafael).

El “apoyo humano” es el que ofrece a nuestros tres protagonistas el mayor sentido para continuar en la brecha, y con ello, rebasar los límites de la lógica individualista que embarga la sociedad. La colaboración es una de las mayores herramientas de que disponemos para atravesar fronteras y “*abrir puertas*”, puesto que cuestionan las perspectivas basadas en la eficiencia, la eficacia y la productividad.

El acompañamiento colabora a “*salir del ataúd*” de la exclusión, a romper las fronteras con el “*otro mundo*”, a “*abrir puertas*” y entrar en una “*nueva vida*” que no se conforma con la desigualdad.

Este proceso de acompañamiento, se convierte en un proceso educativo que rompe moldes, desafía las interpretaciones hegemónicas sobre la realidad y genera procesos resilientes de empoderamiento y libertad. En estos casos, no sólo es un acompañamiento incondicional con la persona, sino que al tiempo el acompañamiento constituye una subversión contra la marginación.

(...) desde la educación de calle se comienzan procesos o movimientos para invertir la marginación. Un ejemplo ha sido a través de acompañar a la gente cuando con los vecinos hicieron una manifestación cortando la calle para quejarnos por el trato recibido” (Entrevista a Juanma, Educador del barrio de Francisco).

“Investigador: Oye ¿y vosotros creéis que la gente trata bien a Nordin?”

Amigo 1: No sé yo.

Amigo 2: Sobre todo los...

Amigo 3: Sobre todo los que no son de la clase.

Amigo 2: No sé, no se portan muy bien con él, y no hablan mucho con él.

Amigo 1: Muchas veces lo protegemos.

Investigador: ¿Sí? Lo protegéis ¿de quién?”

Amigo 2: De algunos...

Amigo 3: Algunos chavales que se quieren hacer...

Amigo 2: Hay algunos racistas en el instituto” (Grupo Focal Amigos de Nordin).

“Profesor: Posteriormente, me enteré de que habían habido problemas para que accediera al conservatorio, la verdad es que su familia ahí en ese aspecto luchó bastante, se pusieron hasta incluso en contacto con el Defensor del Pueblo... Felizmente salió todo bien, y Rafa entró en el conservatorio.” (Entrevista a Profesor de Rafael).

“Investigador: Me gustaría saber por qué usted se pone del lado de Rafa, cuando los docentes y la Administración decían lo contrario.

Defensor: Yo siempre me pongo al lado de la persona que, entre comillas, tiene el problema. Porque si no... ¿Para qué me voy a poner al lado de la Administración? Yo elijo a la persona [...]. Y evidentemente, cuando te pones al lado de la persona, luchas” (José Chamizo, Defensor del Pueblo Andaluz, en una entrevista a raíz del caso de Rafael).

Y en ese camino de liberación, no es suficiente con resistir, interpretar y crear. La situación requiere de una dosis de análisis sistemático, aprendizajes dialógicos y diseños de acciones inteligentes (incluidas todas las inteligencias), consistentes y duraderas. Son estas construcciones las que deben iluminar procesos educativos que permiten ir rompiendo, a modo de cuña, las barreras opresivas que se erigen tozudamente en nuestra sociedad. Sueños estratégicos, praxis, en términos de Freire (1992). Una cuña que crea fisuras en las barreras cuando las personas y los contextos no ceden ante el estigma y la opresión y cuando hace prevalecer sus sueños.

“¿Y por qué no voy a poder yo tocar la trompeta?” (Entrevista a Rafael).

“Y yo me preguntaba... ¿Por qué no voy a poder sacarme yo el graduado?” (Entrevista a Francisco).

“Si yo me propongo algo, yo lo consigo” (Entrevista a Nordin).

“Dentro de 10 años si pudiera pues por lo menos, con mi familia tranquilo, fuera de asperones, y estando bien y viviendo bien” (Entrevista a Francisco).

Los sueños se convierten en el motor de la actividad. Como hacen explícito los tres protagonistas: “*¿por qué yo no?*” Los sueños, en la medida en que contribuyan a la construcción de una identidad que, en diálogo crítico con las condiciones de su experiencia y sus relaciones, amplíe su horizonte ideal y material, y sirva como reactivo para mejorar su contexto (Ruiz-Román, 2003). Únicamente

los sueños no robados ofrecen el combustible necesario para llegar a un destino diferente. Un destino, un horizonte que ya no sólo será para ellos, sino que estarán ampliando horizontes en sus enconsetados entornos.

“Por eso es tan importante el caso de Francisco, porque rompe con la marca a la que obliga el estigma de Asperones” (Entrevista a Juanma, Educador en Asperones).

5. Conclusiones

En este trabajo hemos podido ver cómo las dinámicas resilientes emergen tras sucesivas fases: la opresión generada por el estigma, la resistencia ante el mismo y el empoderamiento que viene de la mano del acompañamiento socioeducativo. En efecto, en las dinámicas resilientes que hemos analizado a partir de este estudio comparativo de casos existe una primera fase marcada por el estigma y la opresión, en el que el sistema social oprime a Rafael, Francisco y Nordin, y les arrebató parte de su humanidad. “No ser persona”, “estar en el ataúd”, “bloquearte”, ser arrojado a “otro mundo”, son formas de relación que denotan procesos de exclusión y opresión deshumanizadora.

Ante esto, emerge una segunda etapa, que viene marcada por la resistencia (Castells, 1997) y el empoderamiento. Una resistencia que no es ajena al dolor y el sufrimiento, porque la opresión hace “sufrir, estar mal, llorar, sangrar...” fruto de las relaciones de poder de unas personas sobre otras. Pero en esta dinámica resiliente, el dolor actúa a modo de revulsivo no sólo en los protagonistas, sino en sus familias, los educadores u otras personas que sienten el dolor del otro y no les deja inmóviles.

La opresión y el sufrimiento que genera ésta, invita a “la lucha”. La lucha por el empoderamiento (Freire, 1985). Un empoderamiento, que cuestiona, reconceptualiza y reinterpreta los sistemas hegemónicos de significación de la sociedad y pone en marcha estrategias para tratar de equilibrar la balanza injusta de las condiciones de su

experiencia. Gracias a esta etapa contestataria es posible la proyección y la transformación mediante la creación de sueños, “abrir puertas”, volver del “otro mundo” y entrar en una tercera fase.

En todo, esta dinámica resiliente se da una colaboración recíproca entre los protagonistas de los casos y sus entornos. En efecto, en la base de la resiliencia siempre está la relación con el prójimo y el sentido, que pueden reforzarse mutuamente. Muchas veces el sentido se construye en un proyecto movilizador, que une los intereses de la persona y sus capacidades, en un proceso que estimula el crecimiento. Por ello, se precisa profundizar en esta línea de investigación. Es necesario seguir explorando la potencialidad que tiene el acompañamiento educativo como herramienta que simultáneamente promociona a la persona y genera transformación social. El proyecto de investigación a partir del cuál ha emanado este artículo tiene como objetivo en los próximos años indagar en las potencialidades que puede tener la resiliencia más allá del desarrollo de cualidades personales, como un proceso transformador para las personas y las comunidades.

La resiliencia, pasa entonces de ser una cualidad a ser una acción educativa comunitaria, puesto que, tejida por todos, en ella se construye la posibilidad de transformación social a través de la cuál el sujeto se convierte en persona, tiene la posibilidad de liberarse y es capaz de hacer realidad sus sueños.

Y ahí es donde ha de situarse la educación, en los sueños transformadores. La educación se ubica entre nuestras realidades y nuestros sueños (Calderón-Almendros, 2014). Porque siempre todo es mejorable: la persona, la sociedad, el mundo. Es un fenómeno que favorece la libertad de las personas, que puede fomentar la justicia social, que iguala oportunidades. Por ello debe incorporar los sueños, porque sin ellos pierde buena parte de su naturaleza y niega la proyección que pretende construir. Los contextos educativos han de constituir nidos de sueños, en los que las personas sean capaces de construir su libertad en comunidad y proyectarse en ella.

Referencias bibliográficas

- Abdenour, N. & Ruiz-Román, C. (2005). Educarnos con el desconocido: Educación social e inmigración. En Mínguez, C. (Ed.), *Discurso, profesión y práctica* (pp. 283-334). Madrid: Dykinson.
- Allan, R. & Ungar, M. (2014). Developing a measure of fidelity for an ecological approach to family therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 25(1), 26-41. doi: 10.1080/08975353.2014.881688.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *El Desarrollo de los procesos de representación*. In J.L. Linaza (Ed.), *Acción, Pensamiento y Lenguaje* (pp. 119-128). Madrid: Alianza.
- Buxarrais, M.R. (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la educación*, 18, 201-227.
- Calderón-Almendros, I. (2011). Breaking away to find a way: poverty and failure in a Spanish adolescent life-history. *British Journal of Sociology of Education*, 32(5), 745-762. doi:10.1080/01425692.2011.596372.
- Calderón-Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Calderón-Almendros, I. & Ruiz-Román, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. In F. Kiuppis & R. Sarrmaa Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 251-260). New York: Peter Lang.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. II*. Oxford: Blackwell.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos*, 30. Madrid: C.I.S.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Costa, S., Forés, A. & Burguet, M. (2014). Els tutors de resiliencia en l'educació social. *Temps d'Educació*, 46, 91-106.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2009). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Daniel, B. (2006). Operationalizing the concept of resilience in child neglect: case study research. *Child: Care, Health and Development*, 32 (3), 303-309. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00605.x.
- Daniel, B. (2010). Concepts of adversity, risk, vulnerability and Resilience: A discusión in the context of the 'Child Protection System'. *Social Policy and Society*, 9(2), 231-241. doi: 0.1017/S1474746409990364.
- Dugan, T. & Coles, R. (1989). *The child our times*. New York: Brunner.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fores, A. & Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Westport: Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garmez, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. doi: 10.1177/0002764291034004003.
- Greenbaum, T.L. (1998). *The handbook for focus group research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hart, A. & Heaver, B. (2013) Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.
- Hart, A., Davies, C., Aumann, K., Wenger, E., Aranda, K., Heaver, B. & Wolff, D. (2013). Mobilising knowledge in community-university partnerships: what does a community of practice approach contribute? *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, 8(3), 278-291. doi: 10.1080/21582041.2013.767470
- Jollien, A. (2000). *Eloge de la faiblesse*. Paris: Le Cerf.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1984). *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Manciaux, M. (Comp.) (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Melillo, A. (2002). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. In Melillo, A., Suárez-Ojeda, N. & Rodríguez, D. (Ed.), *Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Porcelli, P., Ungar, M., Liebenberg, L. & Trépanier, N. (2014). (Micro)mobility, disability and resilience: Exploring well-being among youth with physical disabilities. *Disability and Society*, 29 (6), 863-876. doi: 10.1080/09687599.2014.902360.
- Punch, S. (2013). Wellbeing and resilience. In Montgomery, H. (Ed.), *Local Childhoods, Global Issues, 2nd ed. Childhood series*. Bristol: Policy Press.
- Ruiz-Román, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. & Torres-Moya, F.J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23(4), 589-599. doi: 10.1174/113564011798392398.
- Runswick-Cole, K. & Goodley, D. (2013). Resilience: A Disability Studies and Community Psychology Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 67-78. doi: 10.1111/spc3.12012.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A. & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77. doi: 10.7179/PSRI_2014.24.03.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez-Ojeda, N. (2008). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. In A. Melillo & N. Suárez-Ojeda (Ed.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1980). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Theron, L.C., Liebenberg, L. & Malinidi, M. J. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35(3), 253-265. doi: 1177/0142723713503254.
- Úcar, X., Heras, P. & Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 21-47. doi: 10.7179/PSRI_2014.24.02.
- Ungar, M. (2004). The importance of parents and other caregivers to the resilience of high-risk adolescents. *Family Process*, 43 (1), 23-41. doi: 10.1111/j.1545-5300.2004.04301004.x.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. (2013). What is Resilience Within the Ecology of Human Development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366. doi: 10.1111/jcpp. 12025.
- Ungar, M., Liebenberg, L. & Ikeda, J. (2014). Young people with complex needs: Designing coordinated interventions to promote resilience across child welfare, juvenile corrections, mental health and education services. *British Journal of Social Work*, 44(3), 675-693. doi: 10.1093/bjsw/bcs147.
- Ungar, M., Russell, P. & Connolly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83. doi:10.5539/jedp. v4n1p66.
- Ungar, M. (2015). Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience: A systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4-17. doi: 10.1111/jcpp. 12306.
- Vigotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Planeta.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ruiz-Román, C., Calderón-Almendros, I. & Juárez J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.09.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Cristóbal Ruiz-Román: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. CP. 29071 Málaga. Email: xtobal@uma.es.

PERFIL ACADÉMICO

Cristóbal Ruiz-Román: Es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad de Málaga-España), es miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social. Sus áreas de investigación son la exclusión-inclusión socioeducativa, la desventaja sociocultural y los procesos socioeducativos resilientes. Ha escrito diversos trabajos sobre estas áreas. Actualmente es el director del Proyecto de Investigación “Trabajo en red y Atención Socioeducativa para la promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social” y miembro de la Mesa de Infancia de la Barriada de Asperones en Málaga.

Ignacio Calderón-Almendros: Es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad de Málaga-España). Es miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social. Sus áreas de investigación son la desigualdad, los procesos de inclusión y exclusión educativa, y los estudios sobre discapacidad.

Jesús Juárez Pérez-Cea: Diplomado en Educación social, Licenciado en Pedagogía en la Universidad de Málaga y Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas impartido por la UMA. Actualmente participa en el proyecto de investigación “Trabajo en red y Atención Socioeducativa para la promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social”. En el ámbito profesional trabaja en Cáritas Diocesana de Málaga como Educador Social en un proyecto de Educación de Calle en barrios excluidos socialmente.

EL FOMENTO DE LA INCLUSIÓN SOCIAL INFANTIL A TRAVÉS DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

PROMOTING SOCIAL INCLUSION FOR CHILDREN THROUGH ARTISTIC METHODOLOGIES

A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DOS LINGUAGENS ARTÍSTICOS

Anna MUNDET BOLÓS, Nuria FUENTES-PELÁEZ & Crescencia PASTOR
Universidad de Barcelona

Fecha de recepción del artículo: 10.I.2015
Fecha de revisión del artículo: 16.I.2015
Fecha de aceptación final: 8.IV.2015

PALABRAS CLAVES:

Lenguajes artísticos
bienestar infantil
desarrollo personal
vulnerabilidad

RESUMEN: El principal objetivo de este trabajo de investigación es reflexionar sobre la manera de fomentar la inclusión social a través de los lenguajes artísticos. En concreto, la finalidad es escuchar y recoger las opiniones de los profesionales que trabajan para promover la inclusión social desde los Centros Abiertos (Centros de Atención Primaria de Servicios Sociales en Cataluña). La investigación que se presenta es fruto de un estudio mixto que combina la estrategia cualitativa de la entrevista grupal y el instrumento del cuestionario desde la perspectiva cuantitativa, en el que han participado 97 profesionales de Centros Abiertos de Cataluña. Los resultados permiten evidenciar y constatar la necesidad de fomentar el trabajo emocional y social, y las potencialidades que los lenguajes artísticos tienen para trabajar con niños y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad social y, que por ello, acuden a dichos Centros. La manera de acercarnos a las voces de estos profesionales ha sido a través de las entrevistas grupales con la finalidad de conocer los aspectos subjetivos y particulares de su experiencia profesional. Además, con el fin de poder detectar las necesidades de estos profesionales para promover la inclusión social a través de dichos lenguajes se ha elaborado un cuestionario, diseñado específicamente para este estudio, obteniendo una respuesta efectiva del 50% de los Centros Abiertos de Cataluña. El análisis de contenido de la información recogida ha permitido identificar los contenidos a partir de los cuales los lenguajes artísticos permiten favorecer la inclusión social y, por otro lado, los aspectos necesarios para estructurar y planificar una acción basada en los mismos. Las principales conclusiones obtenidas evidencian que los lenguajes artísticos son estrategias que promueven el desarrollo emocional de las personas. Por ese motivo, se evidencia la necesidad y el interés por explorar la relación entre arte y resiliencia, ya que si se ha demostrado que estas metodologías favorecen el bienestar infantil, se puede suponer que también podrían fomentar la capacidad de resiliencia de las personas.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Anna Mundet Bolós: Psg. Vall Hebrón, 175. 08035 Barcelona. Universidad de Barcelona, Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Correo Electrónico / E-mail: amundet@ub.edu.

<p>KEY WORDS: Artistic methodologies child welfare personal development vulnerability</p>	<p>ABSTRACT: The main aim of this study is to reflect on how to encourage social inclusion through artistic methodologies and, specifically, to gather opinions concerning them from educational professionals working to promote social inclusion in the Centres Oberts (Social Service Primary Care Centres) in Catalunya, Spain. We performed a mixed study which combined the qualitative strategy of a group interview with the quantitative one of a questionnaire, 97 professionals from the Centres Oberts participated. The former dealt with subjective aspects of the participants' experiences with artistic methodologies whilst the latter was concerned with the professionals' requirements to structure, plan, and carry them out. The questionnaire was specifically designed for the study and had a 50% response rate. Our findings indicate the need to encourage emotional and social interventions, and the potential of artistic methodologies to carry these out, with children in situations of social vulnerability coming to our centres. The main results obtained demonstrate that artistic methodologies are strategies that encourage emotional development in individuals. Moreover, they have been shown to promote child welfare and may also encourage resilience in the individual, as a result, the relationship between art and resilience warrants further exploration.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Linguagens artísticas bem-estar infantil desenvolvimento pessoal vulnerabilidades</p>	<p>RESUMO: O principal objetivo desta pesquisa é refletir a forma de promover a inclusão social por meio dos linguagens artísticas. Especificamente, o objetivo é ouvir e recolher as opiniões dos profissionais que trabalham para promover a inclusão social dos Centros Abertos (centros de cuidados primários do serviços sociais na Catalunha). A pesquisa apresentada é o resultado dum estudo conjunto que combina a estratégia qualitativa da entrevista em grupo com o questionário a partir da perspectiva quantitativa, que envolveu 97 profissionais dos Centros Abertos da Catalunha. Os resultados apontam em confirmar a necessidade de promover o trabalho social e emocional, o potencial que os linguagens artísticas tem no trabalho com crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social e que, portanto, acuden a estos centros. A maneira de abordar as vozes desses profissionais tem sido através de entrevistas em grupo, a fim de conhecer os aspectos subjetivos e particulares da sua experiência profissional. Além disso, a fim de identificar as necessidades destes profissionais para promover a inclusão social através de tais línguas se desenvolveu um questionário concebido especificamente para este estudo, a obtenção duma resposta efetiva do 50% dos profissionais dos centros Abertos da Catalunha. A análise de conteúdo das informações coletadas identificou o conteúdo dos linguagens artísticas que contribuem para promover a inclusão social e, por outro lado, os aspectos necessários para estruturar e planejar uma ação com base nelas. Os principais resultados mostram que os linguagens artísticos são estratégias que promovam o desenvolvimento emocional das pessoas. Por esta razão, a necessidade e interesse em explorar a relação entre arte e resiliência é evidente, porque se estas metodologias foram mostrados para promover o bem-estar infantil, pode-se supor que também poderia promover a resiliência das pessoas.</p>

Introducción

El bienestar de los niños y niñas de nuestra sociedad es un objetivo a cumplir por todas las personas implicadas en la educación. Esta labor cobra un especial interés en aquellos casos en los que las situaciones contextuales pueden poner en riesgo el bienestar de estos niños y niñas, en términos de exclusión social o de calidad de vida. Por eso, hablamos de la importancia de promover el bienestar en las intervenciones socioeducativas.

En las sociedades actuales tenemos la responsabilidad de contribuir con nuestros avances y saberes a mejorar las condiciones de vida de estos grupos y es allí donde los lenguajes artísticos y sus diversas herramientas juegan un papel fundamental como herramientas educativas en donde es posible desarrollar habilidades emocionales y sociales.

Una de las tareas de los Servicios Sociales es el fomento de la inclusión social de todas las personas, principalmente de los colectivos vulnerables,

para ofrecer a toda la comunidad una garantía de bienestar. En el contexto catalán, los Centros Abiertos son los protagonistas encargados de ofrecer un espacio de crecimiento a los niños y niñas de edades comprendidas entre 3 y 18 años que necesitan un acompañamiento en su desarrollo para que éste se dé con todas sus capacidades, actitudes y oportunidades. Los Centros Abiertos están regulados por la Ley de Servicios Sociales 12/2007 del Parlamento de Cataluña (*Llei 12/2007, d'11 d'Octubre, de Serveis Socials -DOGC 4990*) y son espacios educativos de atención primaria que desarrollan una tarea educativa y de prevención. Desde esta perspectiva, se entiende que los servicios sociales deben hacer una labor para empoderar a las familias en su tarea educativa. Las metodologías artísticas han resultado ser herramientas adecuadas para ello. Desde hace algunos años, en el ámbito de la acción social se considera fundamental poner un acento especialmente fuerte para aumentar en número las actividades educativas y artísticas, ya que son capaces de trascender

todas las divisiones sociales, culturales, económicas y políticas, tejiendo y creando el trabajo desde lo común (Tyson, 2002).

Este artículo pretende explorar sobre las aportaciones de las metodologías artísticas para fomentar la inclusión social en el ámbito de los Centros Abiertos. En concreto, el objetivo de la investigación es poder reflexionar acerca de cómo los profesionales de la acción social perciben que los lenguajes artísticos pueden ser relevantes para fortalecer el bienestar infantil, promoviendo, así, la inclusión social, especialmente, en entornos desfavorecidos donde la acción socioeducativa aparece como elemento fundamental en la trayectoria vital de estas personas.

1. Combatir la exclusión social y construir sociedades más inclusivas con los lenguajes artísticos

Las metodologías artísticas son estrategias de acción educativa que facilitan la promoción de la inclusión social y, en consecuencia, poder combatir la situación de exclusión social. El contexto social actual, muchas veces, viene determinado por una patologización del malestar social, por una precarización en todos los niveles (económico, social, emocional, laboral,...), por un darwinismo social y, en general, aludiendo a Bauman, este contexto determina una sociedad líquida que encamina a sus ciudadanos a un estado fluido, volátil y/o incierto de su vida y de los elementos para vivirla (Bauman, 2003). En este contexto, la exclusión social evidencia una desigualdad que debe ser afrontada y entendida en toda su magnitud y trascendencia.

De esta manera se entiende la exclusión social como una forma de estar en la sociedad, una ubicación en ella que se explicita en una relación desigual en términos laborales, económicos, sociales, personales, educativos, sanitarios,... Esta relación viene determinada, pues, por todos aquellos elementos que la persona no tiene en comparación con, o en relación con lo que ha perdido. De esta forma emerge un nuevo status social: el de no ciudadanía o el de persona excluida. Ante esto, la Pedagogía Social se dice de *la disciplina (pedagógica) desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión y la exclusión* (Núñez, 1999:134).

Esta frontera es complicada de delimitar, pero sí que tenemos claro que, en una situación contraria a la exclusión, se encuentra el bienestar y que una situación de exclusión social es una adversidad que puede llevar a una persona a no desarrollarse con todas sus capacidades y potencialidades.

En este punto y en este sentido es donde recae la importancia de que los Servicios Sociales lleven a cabo acciones para promover el bienestar de los niños y niñas que viven y crecen en situaciones de vulnerabilidad y/o riesgo social. La acción socioeducativa desde la cual deben actuar los Servicios Sociales de Atención Primaria pasa por esa mirada de empoderamiento que permite evolucionar, salir fortalecida de las situaciones de adversidad (Barudy & Dantagnan, 2005; Manciaux et al., 2003; Munist et al., 1998) y por lo que se considera como una capacidad que puede ser promocionada y desarrollada a través de la acción social, facilitando elementos que constituyan pilares fundamentales en los que las personas en situación de riesgo puedan sostenerse (Vaquero, Urrea & Mundet, 2014).

1.1. La infancia en riesgo y los Centros Abiertos

Si focalizamos la mirada en la infancia que vive en circunstancias que les pueden llevar a vivir al margen de la sociedad, Balsells y Alsinet la definen como *aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos, los cuales no cubren sus derechos inalienables y ponen en peligro su correcto desarrollo, dando lugar a un posible inicio de los procesos de inadaptación social; y sus entornos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones* (Balsells & Alsinet, 2000, p. 113). Este riesgo puede convertirse en una situación de exclusión real cuando, entre otras cosas, las condiciones contextuales lo faciliten.

En España un 26,5% y en Cataluña un 23,7% (FEDAIA, 2012) de los niños viven bajo el lindar de la pobreza y, en consecuencia, con un riesgo elevado de sufrir exclusión social. El artículo 27 de la *Convenció sobre els Drets de l'Infant* de Cataluña articula que todos los niños y niñas tienen derecho a tener un nivel de vida adecuado que les permita desarrollarse plenamente como personas. Para ayudar a garantizar este derecho, los Servicios Sociales en Cataluña ofrecen espacios socioeducativos de atención primaria, los Centros Abiertos, para promover la inclusión social de las personas que pueden estar en la frontera de la exclusión por diversas circunstancias. Esta tipología de centros dan soporte y orientación a niños y niñas en situación de vulnerabilidad o exclusión social y a sus respectivas familias. Desde una perspectiva sistémica y holística, trabajan aspectos del desarrollo de la persona como la autonomía, los hábitos de vida saludable (higiene, alimentación, salud,...) o las habilidades sociales y académicas, sin dejar de lado la ocupación del tiempo libre y las diferentes opciones de ocio. En este contexto, los lenguajes

artísticos se convierten en metodologías de acción social y en oportunidades de observación, escucha, experimentación, crecimiento y conocimiento de uno mismo y de su entorno. Se entiende que la tarea socioeducativa que se ofrece en estos centros responde a un acompañamiento para mejorar la calidad de vida, fortaleciendo las potencialidades de las familias, fomentando sus relaciones, el desarrollo personal y la integración crítica a la comunidad a la que pertenecen (Vallés, 2009). Así pues, su finalidad es la socialización y el derecho a vivir como persona ciudadana de pleno derecho, es decir, se persigue que toda persona se empodere y sea capaz de entender y actuar dentro de sus contextos de manera autónoma.

En conclusión, se entiende que los niños y niñas que acuden a los Centros Abiertos son personas con un riesgo de exclusión social que les podría llevar a vivir al margen de la comunidad. Por ello, las intervenciones socioeducativas tienen diversas intenciones, entre ellas, visibilizar un colectivo que, en numerosas ocasiones, es invisible o de facilitar el aprendizaje y la comprensión de la realidad a través de sentir y experimentar (Ricart, 2014).

1.2. ¿Qué aportan los lenguajes artísticos en el fomento de la inclusión social?

En un contexto de vulnerabilidad y/o exclusión social, ¿qué papel pueden jugar los lenguajes artísticos? ¿Qué pueden aportar estos lenguajes para promover el crecimiento de personas que viven en pleno derecho en sus sociedades?

Una de las aportaciones que se quiere destacar de entrada es el hecho de dar la oportunidad de expresión y comunicación de una manera alternativa a la palabra y más indirecta, aludiendo a la subjetividad, a lo metafórico y simbólico a un colectivo que puede haber quedado excluido en esa no-ciudadanía de la que hablábamos anteriormente. Por tanto, es una forma de salir de la invisibilidad y tener la oportunidad de decir, de tener voz, de participar en la sociedad y, en última instancia, de ser persona (Olaechea & Engeli, 2011).

Por su lado, Acosta (1999) ofrece una visión general de estas aportaciones, aludiendo a la visibilidad y la inclusión de personas que, por su condición, han podido quedar al margen de la sociedad. De esta manera, los lenguajes artísticos se convierten en estrategias socioeducativas con un gran valor a la hora de trabajar con colectivos que han podido vivir en situación de riesgo social por diferentes motivos:

- Por tratarse de personas muy acostumbradas al trato con los profesionales de servicios sociales y, en consecuencia, con un elevado

grado de resistencia a asistir y participar en actividades promovidas por los mismos servicios y de las mismas características.

- Por carencias afectivas o sociales sumadas a la falta de recursos lúdicos destinados a estos colectivos.
- Por la propia naturaleza de las actividades que usan lenguajes artísticos que implican la capacidad de ver las cosas desde otras miradas, de probar respuestas alternativas a las habituales, de experimentar nuevas formas de interacción, comunicación e interiorización, así como de mantener una cierta disciplina y respeto hacia y con el grupo.

Desde este punto de vista, una experiencia artística sitúa a las personas en el centro, implicando un cambio de perspectiva y paradigma que pone en evidencia aspectos como el cuidado, la relación, el diálogo y, en definitiva, el bienestar personal en el centro de la práctica educativa. Esta experiencia permite situarse en la acción y la implicación, dejando de lado la mirada externa. En ese sentido, la acción socioeducativa a través de los lenguajes artísticos comprende una dinámica de transformación en muchos niveles (Ricart, 2014):

1. Plantea dinámicas de relación que ponen en cuestión las posiciones que toma cada individuo en la propuesta.
2. Vinculan las propuestas a un desarrollo procesual y de crecimiento personal y social.
3. Toman la relación como la estrategia de conocimiento que posibilita colocarse a uno mismo en el transcurso de la acción.
4. Implica diálogo, negociación e intercambio para llegar a soluciones conjuntas o a comprender el lugar que ocupa cada uno.

De ahí, se entienden estos lenguajes como herramientas de simbolización, capacitación personal, emocional y social que aluden al mundo íntimo, de manera menos invasiva. Por todo ello, se asume que los lenguajes artísticos actúan como vehículos para ayudar a mejorar la calidad de vida de las personas directamente y a desarrollar y valorar todos aquellos aspectos considerados de gran relevancia en la educación integral: las relaciones personales, el equilibrio emocional, la autoestima, la comunicación con uno mismo, el autoconocimiento, la autoconfianza y la capacidad de expresión (Navajas & Rigo, 2008; Del Río, 2009; Martínez, 2011). A su vez, el uso de lenguajes artísticos como herramientas de acción social en comunidades en riesgo de exclusión social ha sido reconocido como indispensable, puesto que el individuo, en su proceso de vulnerabilidad, puede utilizar su imaginación y plasmar lo que siente,

dándole la oportunidad de establecer y crear una atmósfera de seguridad para fomentar la participación en la sociedad y crear redes sociales y humanas (Bonilla et al, 2008; Suárez & Reyes, 2000; Mundet, Beltrán & Moreno, 2013).

Una potencialidad que tiene el trabajo social a través de los lenguajes artísticos es que tiene un gran potencial para transformar a la persona y que sea ésta la que luego pueda transformar su propia realidad, y la realidad social de su entorno. Tiene, por tanto, un poder de considerar que *el arte puede que no transforme la realidad de modo inmediato o práctico, pero muestra las posibilidades de transformación. Nos muestra lo que podemos llegar a ser y cómo podemos llegar a serlo* (Lima, López & Rodrigo, 2004, p. 151). En este sentido, la persona, en su proceso de vulnerabilidad o exclusión social, puede utilizar su imaginación y plasmar lo que siente, activar los sentidos y dar a conocer sus percepciones acerca del entorno, así como también sus sentimientos y emociones (Mundet, Beltrán & Moreno, 2013).

2. Metodología

2.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio es:

Explorar el papel que se da al trabajo artístico con niños y niñas en situación de vulnerabilidad o exclusión social desde la percepción de los profesionales.

Los objetivos específicos son:

- Conocer las percepciones de los profesionales respecto a las potencialidades de los lenguajes artísticos como estrategias de acción socioeducativa de forma general y, de forma particular, con relación a los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o exclusión social.
- Explorar las necesidades que perciben los profesionales para poder aplicar este tipo de metodologías desde los Centros Abiertos.

La investigación no presenta un programa en concreto y lo que sí hace es reflexionar sobre las potencialidades del uso de estas metodologías y de los elementos necesarios para ser desarrolladas.

2.2. Participantes

Los participantes de la investigación son 94 profesionales que trabajan en Centros Abiertos representando el 50% del total de la población. Estos 94 profesionales trabajan en centros repartidos

en las cuatro provincias del territorio catalán, estando todas ellas representadas de manera equitativa y proporcional en función de la propia distribución territorial. En la provincia de Barcelona, se obtuvieron 56 respuestas lo que representa el 51% del total en la provincia; en Girona, de los 19 centros totales, participaron 12 (63%); de los 11 centros que hay en Lleida, participaron 5 (45%); y de los 45 centros en la provincia de Tarragona, han participado 22 (49%).

La mayoría de profesionales son mujeres (83%) de edad comprendida entre los 25 y los 39 años con estudios universitarios (83,3%) en el ámbito educativo, englobando la pedagogía, la educación social, la psicopedagogía y el magisterio (66%). Existen profesionales con otros niveles de formación (ciclos de formación profesional o estudios básicos) u otras titulaciones de ámbitos no educativos como la filosofía o la antropología. En todo caso, independientemente de la formación se constata una experiencia y trayectoria laboral en el ámbito de protección a la infancia de entre uno y diez años (82,4%).

Por otro lado, también se ha contado con la participación de tres profesionales del Centro Abierto *Joan Salvador Gavina* situado en el barrio del Raval de Barcelona los cuales han participado de manera intensiva en una experiencia en la que se usaban lenguajes artísticos como estrategias de acción socioeducativa. En especial nos interesaba su opinión ya que se trata de profesionales de la educación social que habían incorporado estas metodologías en su acción socioeducativa y podían opinar sobre el tema en base a los resultados de su experiencia. En concreto se trata de un hombre de 32 años titulado en Educación Social que tiene una larga trayectoria en el Centro Abierto donde está trabajando, una mujer de 26 años también educadora social con una trayectoria profesional de 6 años y una mujer de 21 años que está en fase de prácticas del Grado de Educación Social.

2.3. Instrumentos

Las características de la investigación han planteado la utilización de diferentes instrumentos de recogida de la información, tanto cualitativos como cuantitativos. La complementariedad metodológica de instrumentos cualitativos y cuantitativos, trata de superar la dicotomía metodológica presente en muchos debates científicos (Fuentes, 2007). Un diseño mixto permite alcanzar una mejor comprensión de un problema que si éste se aborda con un solo método. Asimismo, permite integrar la descripción de un fenómeno y su amplitud, con la visión particular de los participantes en una realidad concreta (Creswell & Plano, 2008).

Para recoger la información de la investigación se ha usado la complementariedad de técnicas de recogida de la información cuantitativas y cualitativas, usando un cuestionario diseñado específicamente para este estudio y una entrevista grupal para poder obtener las percepciones de los profesionales implicados acerca de la relación y los beneficios entre los lenguajes artísticos y la acción socioeducativa.

El cuestionario

El cuestionario tiene la finalidad de poder detectar, de manera general, las necesidades con las que se encuentran los profesionales de los Centros Abiertos en relación con los lenguajes artísticos como estrategias de acción social.

La estructura del cuestionario responde a una introducción que explica el funcionamiento y la finalidad del instrumento, así como constata que no hay respuestas “buenas” ni “malas”. Se agradece también la colaboración y la sinceridad en la respuesta.

El cuestionario que hemos utilizado no es un instrumento estandarizado. Consta de una serie de preguntas dirigidas a los profesionales en activo en los Centros Abiertos que implican una valoración de las potencialidades del uso de las metodologías artísticas, su adecuación en el trabajo socioeducativo con grupos de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social así como la percepción de competencias profesionales para su implementación. A su vez, este cuestionario fue diseñado especialmente para la investigación.

El cuestionario contempla 5 ítems:

- La percepción profesional en torno a estas metodologías: potencialidades de las metodologías artísticas para promover el desarrollo emocional de los niños y niñas; potencialidades de las metodologías artísticas para promover el desarrollo social de los niños y niñas.
- La percepción profesional sobre las potencialidades concretas de estos lenguajes aplicados al ámbito de los Centros Abiertos: uso de las metodologías en la cotidianidad del Centro Abierto; adecuación de estas metodologías para trabajar con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social; finalidad educativa de las actividades que usan las metodologías artísticas en el Centro Abierto.
- Los recursos y la formación: conocimiento de los beneficios del uso de estas metodologías en este ámbito; percepción de las competencias que tienen para poner en práctica estas metodologías; voluntad de recibir formación para mejorar las competencias; percepción

de los recursos que tienen para poner en práctica estas metodologías.

- El soporte institucional: percepción general del soporte institucional para poder aplicar estas metodologías; espacio disponible en el Centro Abierto para realizar actividades basadas en las metodologías artísticas.
- Relatos de experiencias particulares de los profesionales relacionadas con el uso de las metodologías/lenguajes artísticos.

Para asegurar su fiabilidad y validez, se revisó el contenido y el redactado de las preguntas del cuestionario asegurando que éstas fuesen claras y concisas y respondiesen a los objetivos que se pretendían explorar con dicho instrumento. Para ello, se pasó el cuestionario a dos jueces especialistas en metodología, dos personas con una trayectoria profesional elevada en el ámbito socioeducativo, en el ámbito académico y especialistas en métodos de investigación en educación. Ambas personas forman parte del *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación* de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Sus aportaciones llevaron a realizar modificaciones en el orden de las preguntas y en la redacción de las mismas. Posteriormente, el cuestionario fue pilotado, administrándose a 4 educadores sociales que trabajan en el ámbito de la protección a la infancia. Realizadas las modificaciones pertinentes, se consideró que el cuestionario estaba validado y a punto para ser administrado a los participantes. Se procedió a la construcción del mismo en una plantilla en internet para ser autoadministrado.

La entrevista grupal

La entrevista grupal ha servido para poder conocer aspectos subjetivos de la experiencia de los profesionales implicados acerca de sus sentimientos, impresiones, creencias, emociones o pensamientos difícilmente observables y cuantificables.

La entrevista grupal consta de un guión de preguntas (entrevista semiestructurada) con la intención de explorar la percepción de los profesionales acerca de los beneficios de los lenguajes artísticos como estrategias de acción socioeducativa. Las preguntas se han centrado en tres ítems:

- La valoración de los profesionales de los Centros Abiertos en relación con la práctica socioeducativa basada en los lenguajes artísticos.
- La percepción de los profesionales sobre las potencialidades de los lenguajes artísticos para trabajar con niños y niñas en situación de vulnerabilidad o exclusión social.

- La percepción de los profesionales sobre los recursos de los que disponen para realizar actuaciones socioeducativas basadas en los lenguajes artísticos.

En el caso de la entrevista grupal, una vez elaborada una primera propuesta de guión de preguntas, se validó la información contactando con dos jueces especialistas en metodología. De nuevo, se trata de dos personas con una trayectoria elevada en el ámbito socioeducativo y expertos en metodología. Ambas personas forman parte del *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación* de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Una vez validada, la entrevista grupal se pilotó con un grupo de personas dedicadas al ámbito socioeducativo con tal de dotar al instrumento de validez científica.

2.4. Procedimiento

Una vez elaborados los instrumentos definitivos para la recogida de información nos pusimos en contacto con los profesionales para explicarles la finalidad de la evaluación y recordarles la importancia de su participación.

Para poder aplicar el cuestionario, se obtuvo un listado de la totalidad de Centros Abiertos en Cataluña a través de la *Cartera de Serveis Socials* de la Generalitat de Cataluña. Este listado administró información sobre 206 centros. La actualización de los datos ofreció un listado con 184 centros a los que se les ofreció la participación a través de un primer contacto telefónico. De los 184 centros en funcionamiento actual, se contactó y envió la información para participar en el estudio a todos ellos, de los cuales 94 profesionales de 94 centros diferentes cumplimentaron el cuestionario, obteniendo una tasa de respuesta del 51,08% respecto al universo de centros abiertos en funcionamiento.

El cuestionario fue autoadministrado y se envió a través de una plataforma *online* la cual permitía supervisión para obtener una buena cumplimentación y envió de los mismos.

En el momento de hacer la entrevista grupal con los profesionales del Centro Abierto *Joan Salvador Gavina*, se recordó la intencionalidad del encuentro, la duración aproximada, el compromiso de confidencialidad tanto en la recogida como en el tratamiento de datos, a la vez que se les pedía permiso para registrar la conversación con el fin de realizar a posteriori una transcripción de la misma y un análisis riguroso de los datos.

2.5. Análisis de la información e interpretación de los datos

El análisis de la información constituye un elemento fundamental en el proceso de investigación. En este caso, ha consistido en contrastar, triangular y validar toda la información recogida de manera cuantitativa y cualitativa para poder ofrecer un estado de la cuestión de cómo los profesionales perciben las potencialidades de los lenguajes artísticos en su práctica socioeducativa. La información cuantitativa procedente del cuestionario ha sido analizada con el programa estadístico *SPSS* versión 20. En el caso de la información cualitativa, procedente de la entrevista grupal, el análisis se ha apoyado en el programa *Atlas-ti 6.2*.

El análisis cuantitativo realizado ha seguido dos niveles. El primero de descripción de las frecuencias. El segundo nivel de análisis, de búsqueda de las relaciones estadísticas entre las variables cualitativas del cuestionario (edad, sexo, formación,...) y las valoraciones para tratar de identificar posibles relaciones explicativas. Por la naturaleza de los datos, se ha aplicado la prueba chi-cuadrado que es la más pertinente, pero al no cumplirse las condiciones de aplicación por esta prueba (muestra insuficiente, es decir, número reducido de los datos) se procedió a aplicar la prueba del Test Exacto de Fisher que se aplica en tablas de 2x2.

La información cualitativa, de carácter textual, se ha analizado siguiendo la técnica del análisis de contenido. Este procedimiento de análisis requiere toda una actividad analítica que exige tareas complejas de flujo y conexión de tres operaciones básicas: reducción de la información, exposición de los datos y verificación de las conclusiones (Miles & Huberman, 1985). Se identificaron dos dimensiones: los contenidos susceptibles a ser abordados y los aspectos necesarios para hacerlo. En cada una de estas dimensiones se identificaron una serie de categorías relacionadas.

3. Resultados

El análisis de los datos de la investigación reveló el potencial que perciben los profesionales en los lenguajes artísticos para favorecer la inclusión social y, por otro lado, los aspectos necesarios para estructurar y planificar una acción basada en los mismos. La información que ha recibido un tratamiento estadístico procede del cuestionario, la información que se presenta textual, del análisis de contenido de las entrevistas.

La tabla 1 resume los principales resultados encontrados que se detallan en los siguientes puntos.

Tabla 1: Aspectos a considerar en una actuación socioeducativa de promoción de bienestar basada en lenguajes artísticos

POTENCIALIDADES de los lenguajes artísticos en la acción socioeducativa	<ul style="list-style-type: none">• Favorece la educación emocional (identificación de las emociones, gestión de la expresión de las emociones, comunicación intrapersonal...)• Dimensión interna/intima:<ul style="list-style-type: none">- Favorece la introspección para gestionar de manera más positiva y saludable las experiencias vitales adversas o difíciles que viven los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad.- Ayuda a la conciencia emocional- Ayuda a mejorar la confianza en uno mismo• Dimensión externa:<ul style="list-style-type: none">- Favorece el desarrollo social (relaciones interpersonales)- Fomenta valores educativos para vivir en comunidad
CONDICIONES de la acción socioeducativa basada en los lenguajes artísticos	<ul style="list-style-type: none">• Diseño y planificación de las actividades (ubicación en el presente y el futuro)• Contexto<ul style="list-style-type: none">• Marco institucional: Apoyos y encuadre• Espacio y recursos• Profesional<ul style="list-style-type: none">• Formación específica en metodologías artísticas• Predisposición a la acción artística

3.1. Potencialidades de los lenguajes artísticos en la acción socioeducativa

En primer término, según los datos del cuestionario se puede observar que el 97,5% de los profesionales consideran que, de manera general, los lenguajes artísticos son adecuados para enfocar el trabajo con la infancia que vive en situación de vulnerabilidad social. En particular, el 92,6% de los profesionales afirma que de todas las posibilidades que tienen los lenguajes artísticos, el fortalecimiento de la educación emocional es la más clara.

Cuando exploramos esta dimensión en la entrevista grupal los profesionales concretan a qué parte de la educación emocional se refieren, y qué aspecto en concreto de los lenguajes artísticos es el que valoran, asociándolos con la introspección y la conciencia emocional:

“Con estos lenguajes artísticos se puede trabajar el tema de las emociones que es el elemento clave con estos chavales, de hacerlo de una manera menos directa y mejor para ellos, más desde la vivencia de las emociones y después su identificación. Primero la vivencia y la experiencia y después la palabra” (Profesional C.A. Entrevista Grupal).

El hecho de promover la educación emocional y hacerlo desde los lenguajes artísticos, permite que los niños y niñas puedan conectar con su mundo emocional, interno, simbólico e imaginario de manera menos invasiva y directa, sin preguntar directamente por él. Esta conexión les permite en primer lugar el desarrollo de la conciencia emocional como paso previo a continuar con una

perspectiva más amplia el proceso de educación emocional.

“Las metodologías artísticas permiten abordar la temática de la expresión de emociones desde una perspectiva diferente, desde el indirecto, enfatizando en lo simbólico y no verbal” (Profesional C.A. Entrevista Grupal).

Estos dos procesos son considerados como relevantes cuando nos referimos al trabajo con infancia en riesgo por casi la mitad de los encuestados. Según los datos del cuestionario, el 44,7% de los profesionales participantes considera que el mero hecho de ofrecer un espacio para vivir y entender las emociones ya es un elemento facilitador para que estos niños y niñas gestionen de manera más positiva y saludable sus experiencias vitales. En general, son personas que pueden haber vivido situaciones complicadas con lo cual su estabilidad emocional puede verse agravada. Tal y como apunta este profesional entrevistado, los lenguajes artísticos se caracterizan porque permiten conectar con la experiencia vivida que, en ocasiones, se oculta, se evita, que resulta difícil de identificar, difícil de poderse explicar con palabras, y más, cuando se trata de casos de infancia como los que nos ocupan. Es decir, el trabajo artístico permite entrar en el terreno de la fantasía y del símbolo, ayudando a que las emociones asociadas a las vivencias floren, se identifiquen y se expresen.

“Hacerlo primero desde la experiencia y luego con la palabra les va muy bien a estos niños porque han vivido situaciones difíciles de explicar”(Profesional C.A. Entrevista Grupal).

Los profesionales entrevistados opinan, en base a su experiencia, que el trabajo artístico permite avanzar progresivamente en la conciencia emocional que tienen estos niños y niñas ligada a sus experiencias vitales. Ellos constatan que a medida que han ofrecido espacios de expresión libre artística sobre los que después se ha reflexionado, los niños y las niñas han ido siendo más capaces de identificar lo que sentían, matizarlo y ampliar su vocabulario y registro emocional.

“Cada vez son más capaces de reconocer emociones y ponerle palabras para describirlas más allá de la dicotomía alegre/triste, ampliando su vocabulario” (Profesional C.A. Entrevista Grupal).

Pero más allá del trabajo interno de autoexploración y autoconocimiento, el 51,1% de los encuestados creen que las metodologías artísticas pueden servir para potenciar el desarrollo social de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad. En concreto, cuando se explora en qué dirección ven el potencial social de las metodologías artísticas, la gran mayoría (89,4%) está de acuerdo en que realizar actividades de creación artística promueve valores educativos que facilitan la convivencia social. La relación con el otro, la empatía, el respeto, la asertividad, la tolerancia, el pedir ayuda, el valorarse, y reconocer al otro son algunos de los valores que los profesionales han destacado que se promueven a través de este tipo de actividades. En esta línea, los profesionales entrevistados matizan que las actividades artísticas les ayudan a confiar en sí mismos, y con su ejercicio los niños y las niñas se sienten más capaces de poner en práctica estas habilidades sociales.

“Cuando cogen confianza y seguridad con ellos mismo son más capaces de estar bien con los otros, mejorar la convivencia” (Profesional C.A. Entrevista Grupal).

3.2. Condiciones para la acción socioeducativa basada en los lenguajes artísticos

Los resultados de la investigación nos han permitido identificar las condiciones que los profesionales perciben como necesarias para plantear intervenciones socioeducativas basadas en lenguajes artísticos. Estas condiciones están centradas en las características del contexto de la acción socioeducativa (diseño de la actuación, marco institucional, recursos materiales) en el que se desarrollan las actuaciones y en las características de los profesionales que las imparten (formación, actitud y motivación hacia las metodologías).

Relacionadas con el contexto, los profesionales entrevistados dan un valor clave al diseño de la actuación. Desde su punto de vista, la planificación de las actividades incluye la delimitación de los objetivos, las estrategias, y los contenidos educativos a abordar. Desde su experiencia, resulta crucial transmitir a los niños y niñas que viven situaciones de vulnerabilidad social una organización precisa. Según los entrevistados, a los niños y niñas les ayuda mucho poder conocer el diseño y la planificación de la actuación, sentir que saben, de manera anticipada, que se hará después, ya que les reduce la ansiedad provocada por la incertidumbre. Para ellos deviene una forma de funcionar: estar ubicados en el futuro les ayuda a dotar de significado el presente.

“El perfil de chavales que atendemos necesitan tener muy claro en cada momento qué es lo que se va a hacer, tener una previsión de cuáles son los pasos que se deben hacer, es su forma de funcionar” (Profesional C.A. Entrevista Grupal).

El marco institucional es un segundo elemento que cabe tener en cuenta a la hora de hablar de contexto. La contextualización acorde con las directrices de la institución y el soporte de la misma son dos aspectos importantes según las valoraciones de los profesionales en el cuestionario. Referente a este tema, se puede observar que el 77,7% de los profesionales lo consideran fundamental para poder enmarcar su trabajo socioeducativo, aportando reconocimiento profesional que se traduce en oportunidades de innovación y formación y disposición de recursos para el desarrollo de dichas actividades. En este sentido, se trata de que las intervenciones basadas en los lenguajes artísticos no sean propuestas aisladas, sino que se puedan englobar en el programa educativo del centro y guiar las propuestas futuras.

En un terreno más práctico y entrando en la logística, otro aspecto que se ha detectado necesario es la disposición de un espacio adecuado para el desarrollo de este tipo de acciones: el 77,7% de los profesionales perciben de manera positiva este tipo de soporte institucional. Por adecuado nos referimos a un espacio de unas dimensiones que permita y propicie a las personas moverse libremente. El 83% de los profesionales afirman que en sus centros de trabajo no disponen de espacios adecuados.

Los recursos didácticos también son valorados por el 65,3% de los profesionales como un elemento fundamental para el desarrollo de estas metodologías. Sin embargo, sólo un poco más de la mitad, el 55,3% de los mismos, consideran que tienen bastantes recursos materiales a su

disposición y manifiestan su interés por disponer de más.

Ahora bien, todo no es una cuestión del contexto de la acción socioeducativa, los profesionales, su formación y motivación también resultan claves. La *Cartera de Serveis Socials* que es donde se especifican las características del servicio, respecto a los perfiles profesionales, marca que sean a nivel de dirección titulados en ciencias sociales, y a nivel de atención directa, educadores sociales, integradores sociales y monitores de tiempo libre. Si se presta atención a la formación de base que tienen los encuestados (expuesta en el apartado de la muestra), se ha constatado que los profesionales que tienen formación en el campo de la educación (pedagogía, psicopedagogía, educación social o magisterio), muestran una mayor tendencia a la introducción de las actividades artísticas en la tarea socioeducativa (79,2%; Test exacto de Fisher $p = 0,026$).

Pero, ¿cuál es su percepción sobre el nivel de competencias que tienen al respecto de estas metodologías? Según los datos del cuestionario, un porcentaje considerable, el 67% de los profesionales, considera que conocen los beneficios de los lenguajes artísticos como estrategias socioeducativas.

Ahora bien, independientemente de su percepción del nivel de formación al respecto de las metodologías artísticas, el 95,7% de los profesionales encuestados afirma que les gustaría ampliar su conocimiento con una formación específica sobre las metodologías artísticas para poderlas aplicar de manera más sistemática en el trabajo que realizan en sus centros. Los profesionales de la entrevista grupal también constatan esta necesidad de formación para mejorar su tarea profesional.

“A los educadores a veces se nos escapa un poco esta forma de intervenir, no tenemos formación. No lo sabemos todo aunque sepamos que funciona. Nos falta tiempo, formación y capacidad” (Profesional C.A, Entrevista Grupal).

Además, el cuestionario nos permite comprobar que existe una correlación entre motivación para la formación y predisposición a aplicar las metodologías llevándolas a la práctica ($r_{(94)} = 0,502$; $p < 0,001$).

4. Conclusiones

Después de la investigación realizada, los objetivos planteados y los resultados presentados, se puede decir que se ha explorado el papel del trabajo artístico con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social y se ha constatado que los lenguajes

artísticos son estrategias que promueven la educación emocional de las personas, avalando así su valor educativo en su sentido más amplio. Por eso, se puede decir que las intervenciones artísticas promueven la inclusión social: dan la oportunidad de expresión y comunicación a personas que muchas veces se les ha negado. De esta forma se dota de sentido su existencia en el mundo a pesar de la adversidad o la dificultad (Cyrulnik, 2009; Barudy & Dantagnan, 2005; Mundet, Beltrán & Moreno, 2015). Los profesionales de este estudio han constatado positivamente esta idea.

A raíz de esta exploración se han constatado las percepciones de los profesionales respecto a las potencialidades de los lenguajes artísticos a nivel socioeducativo: favorecen la educación emocional, la relación positiva con uno mismo y con los otros y, en definitiva, el bienestar.

La literatura científica viene apuntando que el trabajo social y educativo a partir de lenguajes artísticos es una temática emergente que nos sitúa de lleno en el presente siglo, el XXI (Mundet, Beltrán & Moreno, 2015; Mundet, 2014). Así pues, en el marco social contemporáneo, las acciones englobadas en la tarea educativa de un Centro Abierto que tiene todas las potencialidades manifestadas podrían ser una oportunidad para dar una alternativa a los métodos más tradicionales basados en la atención individualizada, terapéutica y focalizada en el déficit. Desde esta óptica, se considera que la acción socioeducativa debe fomentar el desarrollo integral de las personas, su crecimiento afectivo y emocional, facilitar un espacio para pensar, participar y actuar en la sociedad, sentir, expresar emociones y favorecer la capacidad de entrar en relación con el entorno más próximo y más lejano (Mundet, 2014). Así pues, se optaría para trabajar una acción educativa desde lo grupal y con una clara intención educativa basada en las potencialidades para llegar a una inclusión social del individuo.

A lo largo del tiempo, existen diversos trabajos que han hecho alusión a la actividad artística como herramienta que fomenta el crecimiento emocional (Piaget, 1959; Arnheim, 1993; Moreno, 2010). Los datos de nuestra investigación refuerzan esta idea, ya que se pone de manifiesto cómo los lenguajes artísticos han servido para acceder a un mundo íntimo, simbólico, complejo y personal que facilita identificar y gestionar las emociones que sentimos. Este hecho cobra un especial interés cuando se hace referencia a colectivos invisibles, ya que es una forma de darles la oportunidad de hablar y de incluirlos como seres humanos en la sociedad o comunidad.

Los lenguajes artísticos aportan un desarrollo de la esfera emocional e íntima de la persona con

lo cual se fomenta su inclusión en la sociedad, luchando contra situaciones de pobreza y exclusión. En este sentido, las acciones artísticas realizadas con personas generan experiencias de relación e intercambio desde la proximidad e interperando, al mismo tiempo, cada persona como individuo para su especificidad (Ricart, 2014). El trabajo de las emociones y su gestión positiva es necesario y oportuno para todo el mundo, pero se considera que toma una dimensión prioritaria en el ámbito de la exclusión social y la protección a la infancia, ya que son contextos en los que la invisibilidad y el estigma están presentes de manera considerable. Se trata pues de aprender a usar los lenguajes artísticos para crear, comunicar, dinamizar y desarrollar un bienestar emocional (Ricart, 2014).

En segunda instancia, los datos de la investigación también evidencian que el hecho de fomentar la esfera emocional de la persona también ayuda a enriquecer y vivir las relaciones sociales de una manera más asertiva, ya que si se tiene un conocimiento personal más elevado, se mejora en las habilidades de convivencia. Estos datos coinciden con otras investigaciones donde se propone fomentar la educación emocional porque significan un potente instrumento para desarrollar habilidades sociales y de educación en valores (Motos, 2005; Navarro, 2006, 2007; Núñez & Navarro, 2007; Marxen, 2009). El hecho de hacerlo a partir de los lenguajes artísticos es un valor añadido a la vez que un reto que, como sociedad y como profesionales, deberíamos querer afrontar. Cruz, Caballero & Ruiz (2013), por su lado, aportan los aprendizajes concretos que las actividades artísticas contribuyen a favorecer como la confianza con uno mismo, despiertan la afectividad con uno mismo y la empatía hacia los otros, descubren la importancia de los otros en la vida personal de cada uno, permiten experimentar con la realidad individual e imaginar otros futuros, explorar sentimientos, emociones y poder reflexionar sobre ellos. En ese sentido, ofrecer espacios de desarrollo personal y social es de gran importancia, especialmente, con colectivos que viven situaciones de vulnerabilidad social (Murillo & Hernández-Castilla, 2011).

Los resultados del estudio también subrayan las necesidades percibidas por los profesionales para poder aplicar este tipo de lenguajes en los Centros Abiertos. En ese sentido, se cristalizan unas condiciones de la acción socioeducativa basada en los lenguajes artísticos relacionados con la planificación y el diseño, el contexto y el rol o actitud de los profesionales que llevarán a cabo la actuación.

Marxen (2009) y Moreno (2010) constatan los datos obtenidos en el estudio, destacando la importancia de planificar y estructurar la acción socioeducativa a través de los lenguajes artísticos en función de unos objetivos y unas actividades

diseñadas que doten de sentido y contenido la intervención. Aseguran también que no es necesario planificar los contenidos concretos, ya que éstos estarán estrechamente vinculados con lo que pase en el momento presente, dando la posibilidad a cada persona para expresarse según su estado de ánimo, motivación y voluntad.

Otro aspecto que se ha detectado como condición necesaria en el estudio es el soporte del contexto institucional. Moreno (2012) asegura que la inclusión social es posible siempre y cuando el proceso educativo se plantee y se integre en un contexto social e institucional que fomente el aprendizaje constante de la relación humana.

El soporte institucional también pasa por ofrecer espacios y recursos adecuados. Kramer (1985) y Marxen (2009) constatan estos datos, identificando las características de estos espacios: sin muchas distracciones externas, un espacio relajado, con un surtidor de agua más o menos cercano y con la posibilidad de exponer las creaciones realizadas por los participantes. Todo ello permitirá a los niños y niñas sentirse en un espacio de seguridad que les permitirá desarrollar su proceso creativo y expresivo (Marxen, 2009).

Estas acciones se engloban en un paradigma emergente de acción educativa desde la cual se entienden los lenguajes artísticos como facilitadores de la inclusión social, ya que no son usados como una finalidad en sí mismos o una técnica para ser aprendida y perfeccionada, sino como un lenguaje a través del cual se desarrollan aspectos que tiene que ver con la comunicación, la relación, la comprensión y el bienestar personal (Ricart, 2014). Por todo ello, estas acciones significan una innovación y una oportunidad para los profesionales y las personas que están en proceso de crecimiento. Por esta razón, se considera que la actitud de confianza y predisposición a la acción artística del profesional es una condición necesaria. Esta actitud debe pasar por ser sensibles a la intimidad del contenido trabajado, especialmente, porque se basa en emociones y con personas en situación de vulnerabilidad. Es fundamental poder transmitir a los niños y niñas que es un espacio seguro donde ellos se pueden abrir y expresar sus emociones y que éstas serán tratadas con respeto.

De esta manera, se evidencia la necesidad de elaborar y articular una propuesta educativa que esté basada en los lenguajes artísticos y que fomente el bienestar infantil. Dando un paso más allá, se pone de relieve la necesidad y el interés por explorar la relación entre arte y resiliencia, ya que si se ha demostrado que estas metodologías favorecen el bienestar infantil, se puede suponer que también podrían fomentar la capacidad de resiliencia de las personas.

Referencias bibliográficas

- Acosta, C. (1999). Las posibilidades del teatro social. *Educación Social. Monográfico Teatro Social*, 13, 72-79.
- Alaya, L. & Cantó, O. (2009). *Políticas económicas y pobreza infantil. Análisis y propuestas sobre pobreza infantil en España*. Madrid: UNICEF.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Balsells, M. A. (2011). *Quart món i infància. Conceptes, reptes i oportunitats*. Lleida: Icaria.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Balsells, M. A. & Alsinet, C. (2000). *Infancia y adolescencia en riesgo social. Estrategias de intervención*. Lleida: Milenio.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Paidós.
- Bertina, A. & García, L. (2011). Acercamiento al colectivo de personas sin hogar. In Carnacea, M.A. & Lozano, A. *Arte, intervención y acción social*, Madrid: Grupo 5.
- Bonilla, R.A. Guzmán, L. & Lara, M. (2008). Jóvenes, Violencia y Arte. *Revista de Arteterapia* (3) 23-36.
- Casas, F. & Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: UNICEF.
- Creswell, J.W. & Plano, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Lincoln: Sage Publications, inc.
- Cruz, V., Caballero, P. & Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Cyrułnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- Del Rio, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en arteterapia. *Papeles De Arteterapia y Educación Para La Inclusión Social*, 4, 17-26.
- Federació d'Entitats d'Atenció i Educació a la Infància i Adolescència, (2012). Informe pobreza infantil a Catalunya, Maig 2012. Recuperado 25 Mayo de 2014 de: http://www.social.cat/documents/pobresainfantilfedai_informe.pdf.
- Fuentes, N. (2007). Procesos socioeducativos en adopción internacional. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gavina, M., Laparra, M. & Aguilar M. (1995). *Aproximación teórica al concepto de exclusión. Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid: Talassa.
- Kramer, E. (1985). *El arte como terapia infantil*. México: Diana.
- Lima, M., López, Z. & Rodrigo, J. (2004). La práctica educativa del arte entre niños y jóvenes marginados. Entrevista con M.G. Lima. *Cultura y Educación Social*, 16 (1-2), 147-153.
- Llei 12/2007 de Serveis Socials. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 11 d'Octubre. Recuperado 2 de Julio de 2014 de: http://www10.gencat.cat/gencat/binaris/20071004_Lleiserveissocials_tcm32-64578.pdf.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrułnik, B. La resiliencia: estado de la cuestión. In Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, S. (2011). Fotografiarse, retratarse, expresarse. Fotografía y expresión de lo personal en adolescentes. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 6, 269-285.
- Marxen, E. (2009). La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios. *Alteridades*, 19 (37), 7-22.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1985). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2), 1-9.
- Motos, T. (2005). *Expresión total y educación*. Recuperado 24 Octubre de 2013 de: www.recreatees.blogspot.com.es/.
- Mundet, A. (2014). Els llenguatges artístics com a eines promotores de la resiliència. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona. Recuperado 22 de septiembre de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/57610>
- Mundet, A., Beltrán, A.M. & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa, *Revista Complutense de Educación. Certificada la próxima publicación* (en prensa).
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F. & Grotberg, E. H. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. *Kellogg, Fundación W.K. Organización Panamericana de La Salud. Organización Mundial de La Salud*.
- Murillo, F.J. & Hernández-Castilla, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 407-427.
- Navajas, R. & Rigo, C. (2008). Arte y expresión corporal: Una fusión para contribuir en la formación del docente. *Arteterapia- papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 189-202.
- Navarro Solano, J. & Valcárcel, M. (2006/2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Núñez, L. & Navarro, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

- Olaechea, C. & Engeli, G. (2011). Maneras de ver la realidad social a través del prisma de la creatividad. In Carnacea i Lozano. *Arte, intervención y acción socioeducativa. La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Ricart, M. (2014). Quan l'acció implica reconeixement. Matisos i reflexions de la creació artística amb les persones. *Quaderns d'Educació Social. Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya CEESC*.
- Simó, S. (2011). El arte y la construcción de comunidades inclusivas. In Carnacea i Lozano. *Arte, intervención y acción social*. Madrid: Grupo 5.
- Suarez, E. & Reyes, W. (2000). Las terapias con recursos artísticos. Su utilidad en la atención primaria en salud. *Revista Cubana de Medicina General e Integración*, 16 (3), 295-304.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M. & Queralt, D. (2004). *Pobreza y exclusión social. un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundació la Caixa. Colección Estudios Sociales.
- Tyson, E. H. (2002). Hip-hop therapy: An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15 (3), 131-143. Doi: 10.1023/A:1019795911358.
- Vallés Herrero, J. (2009). *Manual del educador social: Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Vanistendael, S. (2007). *Résilience et beauté*. Ginebra: Documentos inéditos.
- Vaquero, E., Urrea, A. & Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare i Interventie Sociala*, 45, 144-159.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Mundet, A., Fuentes-Peláez, N. & Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 143-156. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.10.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Anna Mundet Bolós: Psg. Vall Hebrón, 175. 08035 Barcelona. Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. E-Mail: amundet@ub.edu.

Nuria Fuentes-Peláez: Ídem. E-Mail: nuriafuentes@ub.edu.

Crescencia Pastor: Ídem. E-Mail: cpastor@ub.edu.

PERFIL ACADÉMICO

Anna Mundet Bolós: Licenciada en Psicología en la Universidad de Barcelona. Máster en Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud en la Universidad de Barcelona. Formación en Expresión-comunicación, lenguajes e interculturalidad en la práctica socioeducativa. Creación de proyectos en la Asociación de Expresión Corporal de Barcelona (AEC). Doctora en Pedagogía sobre los lenguajes artísticos como herramientas socioeducativas de promoción de la resiliencia. Profesora en la Universidad de Barcelona e investigadora del GRISIJ (Grupo de Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud).

Nuria Fuentes-Peláez: Doctora en Pedagogía (premio extraordinario) y máster en Análisis y Conducción de Grupos. Profesora agregada e investigadora del grupo de investigación GRISIJ. Miembro de diferentes asociaciones de investigación científica y promoción de la infancia (AFEL, AIFREF, AIDIPE, ESPASCUAL). Autora y coautora de diversos artículos y libros. Líneas de investigación: riesgo y exclusión social de la infancia y la juventud, intervención socioeducativa, protección a la infancia, acogimiento familiar y adopción, educación familiar, resiliencia y evaluación de programas.

Crescencia Pastor: Licenciada en Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Doctora en Pedagogía. Especialista en Psicomotricidad. Profesora titular en Facultad de Pedagogía, departamento MIDE de la Universidad de Barcelona e investigadora del GRISIJ (Grupo de Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud).

**ELEMENTOS FACILITADORES Y BARRERAS PARA
LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS COMUNITARIOS:
UN ESTUDIO DE CASO CON POBLACIÓN ADOLESCENTE**
**DRIVERS AND BARRIERS TO ADOLESCENT 'S PARTICIPATION
IN COMMUNITY ORGANIZATIONS: A CASE STUDY**
**ELEMENTOS FACILITADORES E BARREIRAS PARA PARTICIPAÇÃO
EM ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS: UM ESTUDO DE CASO
COM A POPULAÇÃO ADOLESCENTE**

Janire FONSECA PESO & Concepción MAIZTEGUI-OÑATE
Universidad de Deusto

Fecha de recepción del artículo: 25.III.2015
Fecha de revisión del artículo: 13.IV.2015
Fecha de aceptación final: 30.IX.2015

PALABRAS CLAVES:

Organizaciones
comunitarias
Participación
Adolescentes
Ciudadanía

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados preliminares de una investigación sobre la participación de un grupo de adolescentes (12-17 años) en una organización comunitaria. Basado en un proyecto de investigación más amplio, durante dos años (2013-15) se ha utilizado un planteamiento de tipo etnográfico para acercarse a la experiencia cotidiana de los adolescentes participantes en una plataforma comunitaria y a los procesos generados en la interacción con sus iguales y el equipo educativo. La finalidad de este artículo es identificar los elementos facilitadores y los obstáculos percibidos para despertar el interés y mantener la participación en el proyecto. Para ello se presentan los resultados recabados en tres grupos de discusión: menores que tienen un cierto recorrido en el proyecto (al menos 3 años) y han logrado un alto nivel de compromiso relacionado con una participación denominada "participación proyectiva" (Llena, Novella, Trilla, Noguera, Morata & Morell, 2015); sus familias y el equipo educativo. Además, se incorporan los resultados preliminares de la observación participante realizada en las reuniones del grupo consejero (22 horas) y en las asambleas gestionadas por éstos y dirigidas a toda la población de adolescentes del municipio (10 horas). El análisis de los datos muestra cómo el perfil del adolescente y sus familias, las relaciones que establecen con el equipo educativo y la percepción de aprendizaje constituyen los principales elementos facilitadores de la participación. En relación a los obstáculos, destacan tres aspectos: la falta de interés sobre las oportunidades disponibles, las características de la propia etapa vital y las expectativas de los participantes.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Janire Fonseca Peso: Avenida de las Universidades, 24. CP: 48007. Deusto (Bilbao). Bizkaia. Correo Electrónico / E-mail: janire.fonseca@deusto.es.

KEY WORDS: Community organizations Participation Adolescence Citizenship	ABSTRACT: This article presents some preliminary data of a research about a group of teenager's participation (12-17 years-old) in a community project. It is based on a wider research project which, during two years (2013-15), has used an ethnographic approach to understand teenager's daily experiences in that community project and the generated process through their interaction with peers and the educational team. The purpose of this article is to identify drivers and barriers that different agents perceive for participating in the community project. To this end, initial results are gathered in three discussion groups: adolescents who have a background on the organization (for at least 3 years) and high level of commitment related to a "projective type of participation" (Llena, Novella, Trilla, Noguera, Morata & Morell, 2015); their families and adult workers. Preliminary results of participant observation in the advisory group (22 hours) and assemblies (10 hours) of the community are also incorporated. Data analysis shows that there are three principal drivers to participate: the profile of the adolescents and their families, the relationships they established with the educational team and their awareness of learning. Regarding obstacles, there are other three aspects: participants' lack of interest on the available opportunities, their stage of life and their expectations.
PALAVRAS-CHAVE: Organizações comunitárias Participação Adolescentes Cidadania	RESUMO: Apresenta-se neste artigo um conjunto de resultados preliminares sobre a participação de adolescentes (12-17 anos) num projeto de uma organização comunitário. Os mesmos estão enquadrados num projeto de investigação mais amplo, desenvolvido entre 2013 e 2015, através de uma metodologia etnográfica. Desta forma, é abordada a experiência quotidiana dos adolescentes participantes no referido projeto, bem como os processos gerados na interação com os seus pares e com adultos de referência. O objetivo deste artigo é identificar elementos que facilitam e dificultam o surgimento do interesse no projeto e a manutenção da participação. Para tal, apresentam-se os resultados divididos em três grupos de discussão: adolescentes que já tinham uma relação com a organização (há pelo menos 3 anos) e um elevado nível de compromisso com a chamada "participação projetiva" (Llena, Novella, Trilla, Noguera, Morata & Morell, 2015); as suas famílias e a equipa educativa. Incorporam-se também os resultados preliminares da observação participante realizada no grupo conselheiro da organização (22 horas) e nas assembleias (10 horas). A análise dos dados demonstra que o perfil dos adolescentes e das suas famílias, as relações que estabelecem com a equipa educativa e a perceção de aprendizagem constituem os principais elementos facilitadores da sua participação. Em relação aos obstáculos, destaca-se a falta de interesse relativamente às oportunidades disponíveis, as características inerentes à etapa da vida em que se encontram e as expectativas que têm.

Introducción

Las tradicionales concepciones de la ciudadanía formuladas a partir de la relación entre individuo y Estado han sido sustituidas por nuevos tipos de ciudadanía emergentes que son más multidimensionales, flexibles y adaptables en contextos sociales diversos. Este enfoque supera la concepción tradicional de ciudadanía como estatus y aborda la cuestión del término entendida como práctica. Desde esta perspectiva la ciudadanía es un concepto en transformación que no sólo está asociado a un estatus jurídico sino también a un vínculo social y al reconocimiento de la relación dialógica que se establece entre las personas y su contexto socio-cultural (Haste, 2010). Se trata de una visión centrada en las prácticas de diversa índole (política, social, cultural o económica) que caracterizan a una persona como miembro competente de la sociedad.

Este ejercicio de protagonismo en la vida pública se relaciona con el concepto de "ciudadanía activa" desarrollado por la Unión Europea y utilizado, principalmente, en contextos educativos desde donde se pretende fomentar la implicación social del alumnado (Benedicto & Morán, 2007).

De hecho, la promoción de la ciudadanía activa se está transformando en un elemento clave en la construcción de la cohesión social y la democracia (Hoskins & Mascherini, 2009). De Weerd, Gemmeke, Rigter y Van Rij (2005, 8) la definen de la siguiente manera: "participación política y participación en la vida asociativa caracterizada por la tolerancia, la no-violencia y el reconocimiento de la ley y de los derechos humanos". Los mismos autores identifican siete indicadores de la ciudadanía activa: 1) el trabajo voluntario en organizaciones y redes; 2) la organización de actividades para la comunidad; 3) votar en las elecciones; 4) participar en partidos políticos; 5) participar en grupos de interés; 6) participar en protestas pacíficas; y 7) participar en debates públicos. En este artículo nos centraremos en el quinto punto: participación en un proyecto comunitario como grupo de interés.

Desde este enfoque la ciudadanía se convierte en uno de los ejes de las políticas de juventud cuya meta sería conseguir su pleno desarrollo (Benedicto, 2011). Benedicto nos recuerda que se corre el riesgo de cuestionarse su efectividad "si no se abordan los obstáculos con los que se encuentran los jóvenes para ser reconocidos como

ciudadanos y, por extensión, para ser escuchados desde su propia condición de joven” (p. 16).

Este planteamiento considera la participación como algo más que un derecho reconocido en la Convención de los Derechos de la Infancia (art. 12, 13, 14,15 y 17) y promovido por las principales instituciones internacionales, como el Consejo de Europa o la UNESCO. Su contenido formativo, y su potencial para “aprender a aprender”, permiten hablar de ella como un “principio educativo” (Novella Camara, 2008) reflejado en las prácticas cotidianas de los proyectos de intervención. Como explica Oscar Rebollo (2005) la importancia de la cotidianidad en los procesos transformadores se basa en la repetición de la práctica cotidiana desde el respeto al turno de palabra, la actitud en la escucha, el protagonismo de las personas, etc. Todos estos elementos constituyen la dimensión educativa de los procesos de participación. En este artículo se presenta un análisis de las percepciones de un grupo de participantes (15-17 años) con experiencia (al menos 3 años) y alto nivel de compromiso en un proyecto comunitario, sus familias y los educadores en relación a los elementos facilitadores y las barreras encontradas en su proceso participativo. Las preguntas que guían el artículo son las siguientes: ¿Cómo viven los adolescentes y sus familias su participación en acciones comunitarias? ¿Qué prácticas educativas favorecen el compromiso de estos adolescentes? ¿Cuáles son las barreras que los agentes protagonistas (menores, familias y educadores) detectan en dicho proceso?

1. Los proyectos comunitarios y el desarrollo de la ciudadanía activa

Desde la sociología de los aprendizajes sociales, Luz Morán (2003) enfatiza la relevancia de los espacios sociales donde se generan prácticas ciudadanas como “locus de aprendizaje”. La autora se apoya en el trabajo de autores clásicos, como Michel de Certeau (1999) en relación a la cotidianidad sobre las prácticas ciudadanas y como Dubet (1994) sobre el trabajo del “actor” y la experiencia social, para construir un marco de referencia pertinente para el análisis cultural de las prácticas sociales. Su propuesta adopta un enfoque dinámico de los aprendizajes con un enfoque biográfico que “obliga a pensar la diversidad de lugares e instituciones donde tienen lugar dichas prácticas” (p. 33). La autora considera importante incorporar los diversos planos que conforman las experiencias personales puesto que el aprendizaje de la ciudadanía actual se construye y de-construye en diversos contextos próximos que junto a los tradicionales espacios de socialización (familia,

escuela, barrio) incorporan otros entornos más amplios y no necesariamente “físicos”. Los espacios comunitarios fuera de la escuela han sido objeto de interés por su potencial para conseguir altos niveles de implicación. Sin embargo, la revisión bibliográfica muestra una situación compleja en la que intervienen variables de contexto y de agencia, como se comenta a continuación.

Hablar de la investigación sobre éste tema nos remite a una variedad de estudios de juventud que, desde sus inicios en los años 80, han abordado las relaciones de los jóvenes con su entorno en términos de ciudadanía y de participación sociopolítica. El *Informe sobre Juventud en España 2012* apunta la consolidación de formas de participación social “no convencionales”. En relación al colectivo de adolescentes, el proyecto *Tiempos escolares y tiempos de ocio*, con trabajo de campo en 17 Comunidades Autónomas, analizó los tiempos escolares y su incidencia en la vida cotidiana y en las experiencias socializadoras de los estudiantes de la ESO. Los autores destacan que sólo el 3,8% de la oferta de actividades extraescolares son actividades de proyección social, como el voluntariado (Morán, Iglesias, Vargas & Rouco, 2012). Otra encuesta reciente entre adolescentes de 12 a 17 años, descubre que sólo el 4,6 % de la muestra dedica algún tiempo al voluntariado entre semana para descender al 1,4% los fines de semana (Ferreira Delgado, Pose Porto & De Valenzuela Bandín, 2015).

En paralelo, se detecta un incremento de trabajos que buscan indagar en los propios procesos de participación y en el papel que desempeñan las instituciones educativas. En el Reino Unido, el objetivo del proyecto “Creating Citizenship Communities”, era analizar el papel de los centros escolares en el desarrollo de la ciudadanía así como explorar la percepción y las prácticas comunitarias de los jóvenes. Para ello, se llevó a cabo un análisis (cuestionarios, entrevistas) sobre implicaciones y barreras en relación al papel de los centros escolares y participación juvenil (Davies y otros, 2012). Los autores identificaron cinco temas relevantes: tipos de implicación/compromiso en la comunidad; perfil de los participantes; las motivaciones, los retos para implicar a más jóvenes en su propia comunidad y el papel que puede desempeñar el centro escolar en los procesos participativos. El equipo investigador concluye que existe un cierto consenso sobre las oportunidades de los centros de promover futura participación del alumnado en prácticas comunitarias, especialmente en el voluntariado, aunque afirman que se requiere de más información sobre las prácticas que fortalecen dicha implicación. En esta línea de investigación, en Barcelona, se han

identificado tres condiciones claves que completan las propuestas mencionadas para favorecer la participación a partir de las experiencias de los jóvenes tanto en escuela como en experiencias comunitarias: la accesibilidad de la información, el trabajo intergeneracional y la sostenibilidad (Novella y otros, 2014).

Otro gran estudio sobre este tema fue liderado por Warwick de la Universidad de Leicester en colaboración con la Universidad de Cambridge (Carolyne Mason & Hilary Cremin) y el servicio de voluntario del Reino Unido Community Service Volunteers. Este proyecto se centró en las barreras y oportunidades que tienen los menores en situación de desventaja social para la participación y el compromiso cívico. En sus conclusiones sugieren que, a pesar de que muchos jóvenes se sienten cívicamente comprometidos, existen todavía muchas barreras de tipo personal, administrativo y contextual, que impiden este proceso. Uno de los obstáculos más importantes se vislumbra en la imagen que los jóvenes tienen de sí mismos como agentes sin capacidad de influencia, lo que hace que muchos jóvenes se disuadan de contribuir a la comunidad. Otra limitación es la escasa valoración del voluntariado como una oportunidad para el desarrollo personal y comunitario (Manson, Cremin, Warwick & Harrison, 2010).

La literatura sobre la educación ciudadana refleja un intenso debate en torno a la puesta en marcha de programas educativos fuera de la escuela para “colectivos en riesgo de exclusión social” relacionados con la participación y la convivencia. En 1996, Youniss y Yates revisaron 44 estudios empíricos con la finalidad de conocer los beneficios de los programas comunitarios hacia los participantes. Sus resultados apoyan la conclusión de que este tipo de servicios ofrecen experiencias intensas y la posibilidad de interacciones sociales que se asocian con el desarrollo prosocial. En estos espacios, desarrollan sentimientos de responsabilidad social, de unión a la comunidad, mejoran su autoestima e incrementan la comprensión sobre los asuntos sociales. Entre sus recomendaciones, los autores apuntan a la necesidad de realizar estudios de caso con programas o proyectos concretos y en la relación que se establece entre los profesionales y los menores (Youniss & Yates, 1997).

La preocupación y la atención por los proyectos educativos en personas con riesgo de exclusión social se ve reflejada por la reciente proliferación de los estudios de caso que buscan profundizar en los procesos de participación juvenil ya que parece que el nivel socioeducativo, las diferencias culturales y las experiencias vitales son predictores del grado de la implicación comunitaria y el compromiso cívico (Flanagan & Levine, 2010). Las

unidades de estudio tomadas suelen ser los espacios educativos fuera del horario escolar donde, a menudo, emplean la metodología etnográfica como herramienta para el estudio de los procesos socioeducativos (Cusworth, Bradshaw, Coles, Keung & Chzhen, 2009; Hall, Coffey & Williamson, 1999; Kirshner, 2008; Schwartz & Suyemoto, 2013). Los estudios afirman que estas diferencias se incrementan tanto por la educación parental y por las diferencias en las oportunidades que tienen tanto en el centro educativo como fuera de éste.

En un entorno más cercano, la metodología etnográfica fue seleccionada por Lozano Escobar (2007) para analizar los rituales que los jóvenes educadores ponen en práctica en las interacciones socioeducativas planificadas en contextos comunitarios de Barcelona. En este caso, el autor eligió la metáfora de “tribu educadora” como referencia a aquellas comunidades de educadores caracterizados por su motivación y originalidad que trabajan en búsqueda de la transformación social y de la autenticidad a través de la expresividad.

Por último, dentro del conjunto de aportaciones empíricas que se han publicado sobre los espacios comunitarios de participación, destacamos por su compromiso, aquellos trabajos centrados en el “activismo social” como herramienta de resistencia y acción cuya finalidad es generar dinámicas de concientización y lucha por la justicia social con jóvenes con experiencias de exclusión (social, racial, sexual) (Ginwright, Noguera & Cammarota, 2006; Kirshner, 2008).

En resumen, estas investigaciones nos recuerdan la dimensión práctica de la ciudadanía mencionada anteriormente, que subraya el significado local y cercano. Este tipo de programas comunitarios se convierten en escuelas de ciudadanía, promoviendo simultáneamente iniciativas para promover el desarrollo positivo tanto de los participantes como de la comunidad. En general, los diferentes proyectos buscan que los adolescentes adquieran roles de liderazgo, mejoren su responsabilidad social, sus competencias sociales, el sentido de eficacia y el pensamiento crítico (Checkoway & Gutiérrez, 2009). Para Hall, Coffey y Williamson “estos espacios buscan ofrecer a los menores la oportunidad para sentirse miembros de la localidad y ofrecerles visibilidad social” (1999, p. 506). No obstante, no se puede olvidar la escasa participación en este tipo de actividades que reflejan los informes sociológicos.

2. Descripción del estudio de caso: plataforma de participación

La Plataforma Municipal de participación juvenil, base del estudio de caso, se ubica en un municipio

de Bizkaia, con un 15,35% de población menor de 18 años, según el Censo de 2014. La plataforma está abierta a todos los adolescentes del municipio. Aunque la sede se sitúa en el centro, hay una política de descentralización, que busca su visibilidad en los 4 barrios principales. Tienen presencia en un centro educativo de cada una de dichas zonas, y también disponen de espacio físico en dos centros cívicos.

El equipo educativo está formado por 18 personas con diferentes perfiles: técnico, coordinación, educadores sociales y monitores de talleres. El trabajo se organiza de una forma coordinada entre este equipo educativo y los centros escolares de educación secundaria de los barrios

mencionados. En horario de recreo y comedor se llevan a cabo tanto actividades de captación como actividades para desarrollar valores y habilidades.

Según los documentos de referencia (proyecto base, página web) generados por la propia plataforma, la finalidad del programa es generar oportunidades para que los jóvenes desarrollen capacidades de liderazgo. Con esta idea, se ha diseñado una “escalera de oportunidades”, que ofrece diversas opciones a los menores entre 12 y 18 años (Figura 1). En general, los adolescentes comienzan su recorrido en la educación secundaria cuando al inicio del curso se pone en marcha una campaña de información.

Figura 1: Estructura de la Plataforma de Participación Juvenil



Fuente: elaboración propia a partir de los documentos internos del proyecto.

En estos primeros momentos se ofrecen las actividades que denominados “grupos de actividad”, que pueden ser de tipo cultural (como rap, funky, teatro) o centradas en aspectos “cívicos” con un enfoque de tipo comunitario (programas voluntarios, comercio justo, etc.) (Figura 1). Además todos los participantes tienen oportunidades para explorar temas sociales en la asamblea general, donde se debaten los procesos y los planes del proyecto, o en los propios talleres con sus compañeros o con los educadores y monitores. Para desarrollar nuevos niveles de responsabilidad, pueden incorporarse a cinco comisiones organizativas: a) comisión de eventos, dirigida a planificar

eventos para los participantes (Nochevieja, Carnavales, fiestas); b) comisión de valores cívicos comunitarios, creada para gestionar eventos para el municipio (actuaciones organizadas para hacer visibles los diferentes talleres y servicios); c) 4 comisiones de barrio, con el objetivo de dar vida al barrio desde la perspectiva de los adolescentes; d) comisión de fin de semana, para organizar actividades especiales en esos días. Las personas interesadas pueden acudir, durante el fin de semana, a una formación específica en valores cívicos denominada “escuela de ciudadanía”. Finalmente, los adolescentes tienen la oportunidad de pertenecer al “Consejo de Plataforma”, órgano más

alto de gestión. En resumen, el proceso se lleva a cabo en diferentes escenarios donde se han identificado diferentes formas de participación, que aunque “fenomenológicamente diferentes, todas ellas aportan elementos significativos para las competencias participativas” (2008, p. 38).

3. Metodología: diseño y desarrollo empírico

Como se ha comentado, esta investigación se enmarca en un estudio de caso realizado en una plataforma municipal de participación juvenil (Bizkaia) dirigida a adolescentes (12-18 años). El planteamiento de la investigación es cualitativo. Examina la innovación como una parte integral del proceso educativo, sin medir la eficiencia metodológica (Pescarmona, 2014). Este tipo de análisis es relevante para aquellos profesionales de la intervención social que desean apoyar la participación de los jóvenes a niveles más altos de responsabilidad y para investigadores interesados en espacios de aprendizaje de ciudadanía (Kirshner, 2008).

Con objeto de explorar la percepción sobre los elementos facilitadores y las barreras percibidas por los diferentes agentes en relación a la participación en el proyecto, en esta ocasión se presentan los resultados de tres grupos de discusión acompañados de aportaciones de la observación participante en los espacios de asamblea y reuniones del grupo consejero. Los grupos de discusión fueron los siguientes a) 10 adolescentes, de entre 15 y 17 años (5 chicos y 5 chicas); b) sus familiares (7 madres y un padre) y c) los educadores del proceso (4 mujeres y 2 hombres).

La selección de los participantes se realizó en base a un criterio fundamental: experiencia dilatada (mínimo 3 años) con un nivel alto de participación. Siguiendo la clasificación de Novella (2008) podría denominarse “participación proyectiva”, ya que los menores pertenecen al Consejo (figura 1) donde se implican en el diseño, planificación, ejecución y valoración de la asamblea. Es decir, intervienen desde dentro: desde allí generan nuevos proyectos que corresponderían al tipo

“metaparticipación” puesto que a partir del debate proponen, diseñan, ponen en marcha y evalúan nuevos proyectos.

Los grupos de discusión tuvieron lugar en espacios próximos a su lugar de residencia y en contextos de privacidad. Todos ellos fueron grabados y transcritos. Previamente se firmaron protocolos de consentimiento informado.

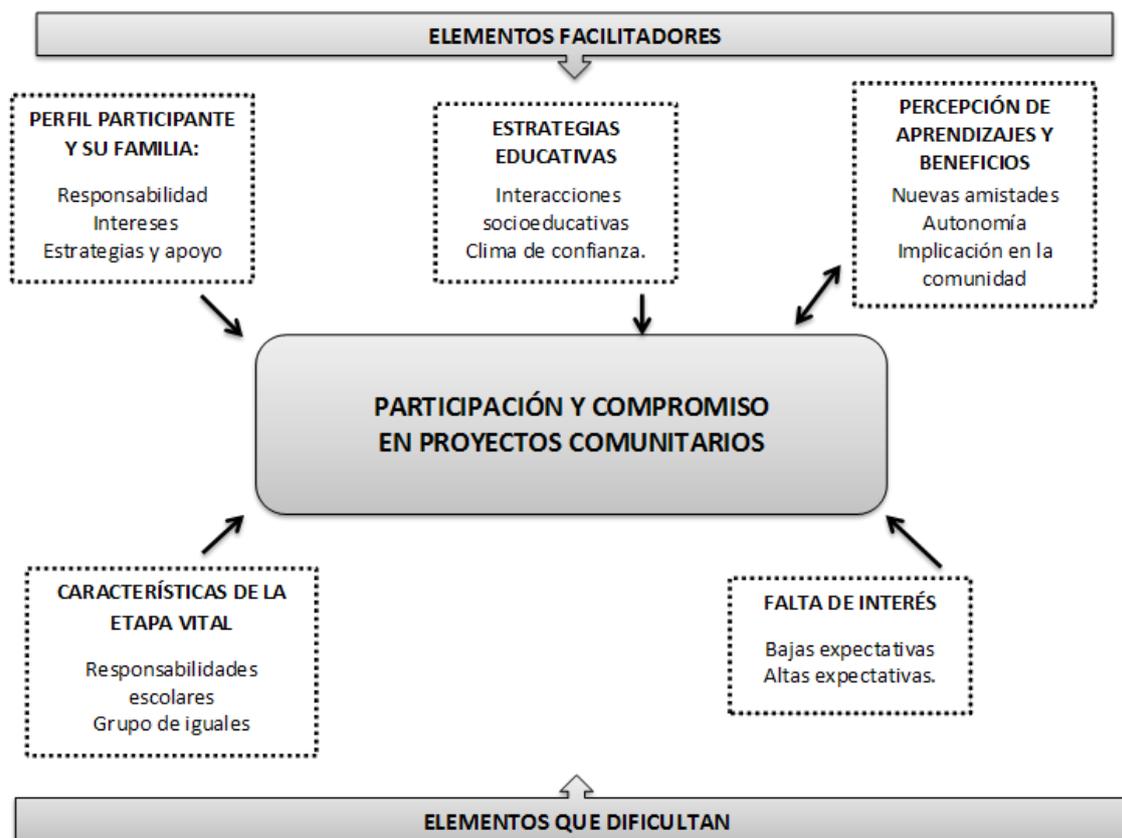
Los interrogantes planteados durante las sesiones giraron en torno a cuatro temas: percepciones sobre la participación, motivaciones, aspectos que limitan o favorecen la participación y propuestas de mejora. Éstos están relacionados con las preguntas de investigación: ¿Cómo viven la experiencia participativa los adolescentes y sus familias? ¿Qué barreras detectan? y ¿Qué prácticas educativas favorecen su compromiso?

Con la finalidad de aclarar y profundizar los temas tratados, se ha llevado a cabo una observación participante en las reuniones del grupo consejero (22h) y en las asambleas (12h). A partir de las anotaciones del cuaderno de campo, se comenzaron a escribir los primeros textos de investigación intentando sistematizar, introduciendo las primeras categorizaciones de información, y registrando las interpretaciones personales así como las precisiones y matizaciones necesarias (Ruíz Olabuénaga, 2012). Las preguntas que guiaron la observación fueron las siguientes: ¿Qué estrategias educativas utilizan los educadores para la toma de decisiones? ¿Qué tipo de relaciones se potencian entre pares y entre adolescentes y educadores?

4. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados se presentan organizados en torno a dos ejes de análisis: los elementos facilitadores y los obstáculos percibidos para la participación en proyectos comunitarios juveniles. La interacción de todos ellos nos permite entender mejor la complejidad del proceso (Figura 2). Por motivos de confidencialidad, se nombran a los adolescentes con la letra “A”, a las familias con “F”, y a los educadores con “E”. El número posterior tiene una función de reconocimiento de los sujetos.

Figura 2. Elementos facilitadores y barreras percibidas por los adolescentes, sus familiares y el equipo educativo para su participación y compromiso en el proyecto



Fuente: elaboración propia.

4.1. Elementos facilitadores para la participación comunitaria juvenil:

Como se aprecia en la figura 2, se han identificado tres elementos que se comentan a continuación: el perfil del adolescente y sus familias, las estrategias educativas y la percepción de aprendizaje.

Perfil del participante y su familia

Al igual que en la investigación de Davies (Davies y otros, 2012), un primer elemento identificado como facilitador para la implicación en el proyecto es el perfil de los adolescentes que acuden y permanecen en el proyecto durante varios años. Todas las personas consultadas coinciden en señalar que se trata de adolescentes caracterizados por su responsabilidad e interés en algunos temas minoritarios, como la lectura o el voluntariado. Esta condición les da un “toque diferente” al resto de sus iguales de la clase de secundaria, y al tiempo les permite identificar afinidades con otros compañeros de la Plataforma. Esta circunstancia tiene un efecto contradictorio. Por un lado no parece ser un obstáculo para que este grupo

mantenga lazos de amistad con otros iguales “no participantes”, simplemente les ha permitido desarrollar sus intereses y conocer a otras personas. Por otro lado, las familias parecen conscientes de que sus hijos/as se diferencian de su cohorte de iguales ya que la mayoría no acuden a este tipo de proyectos. Muestran su asombro por el compromiso y responsabilidad que muestran sus hijos e hijas, de acudir a cierto tipo de actividades consideradas áridas y poco gratificantes:

“Eres raro, raro, raro, menos mal que son tan raros que para ellos los raros son los demás, entonces que fíjate si son raros”. (F6)

“A ver es que no viene sólo a divertirse, es que hay una reunión y viene, está súper involucrado te quiero decir, o sea, es decir, igual es un coñazo la reunión, vamos a poner, pero él viene”. (F3)

Hablamos de adolescentes que destacan por su sentido del deber y la responsabilidad con el proyecto, que no sólo entienden la necesidad de participar de manera continuada en el programa sino que también manifiestan un alto grado de

compromiso en la propuesta, gestión, organización y evaluación de actividades:

“Porque también te comprometes...yo me he comprometido y digo, bueno pues voy a acabar también, porque tampoco me gusta dejar las cosas a medio hacer. Porque...no sé... tienes un compromiso y no sé, si no vas te sientes culpable”. (A3)

En cuanto al tipo de familias, los educadores consideran que ésta desempeña un papel importante. Esta percepción recuerda el hecho de que es la familia la que normalmente asume la primera responsabilidad en la elección y dirección de la actividades de tiempo libre en las que participan sus hijos (Barnett, 2008). Principalmente los educadores valoran el modelaje de los padres:

“Pero al final... le estás dando que una persona llegue con 12-13 años y luego ya para que una persona sea participativa...tiene que ser casi casi desde que nace...tiene que tener algo..., si tú en casa te animan, tú en casa tus aitas' están en un grupo de monte, pues cuando tengas 10 años digas... puedes estar del monte... hasta aquí, no quiero más. Pero ya tienes un motivo. Al final tienes que tener a alguien que... generalmente la gente que ha estado en asociaciones desde pequeños, casi todo el mundo luego tira por ser monitor o... ósea entonces tiene que ser...”. (E6)

No todas las familias consultadas tienen una tradición de voluntariado, aunque si son conscientes del interés de sus hijos y de la oportunidad de participar en otras actividades en entornos protegidos y les ayudan en su organización (transportes, horarios) para facilitarles la continuidad.

Estrategias educativas

La relación que se establece entre los educadores y los adolescentes parece ser un factor clave para establecer y mantener la participación. Tanto adolescentes, como familiares y los propios educadores reconocen la fuerza que tiene la confianza que establecen entre ellos. Este aspecto aparece como un elemento crucial para mantener el interés y la asistencia (Strobel & Kirshner, 2008). Los tres grupos hablan sobre la comunicación y el diálogo, la relación horizontal y la empatía que crean un clima de respeto y confianza en el grupo.

“Eso es... ahora lo que funciona muy bien es la comunicación entre ellos”. (F4)

“No sé, yo creo que...está bien sentir que haya alguien ahí dispuesto a ayudarte siempre ¿no? Y... nos enseñan muchas cosas, son unos ejemplos a seguir,

que...también nos ayudan a decidir para el futuro,... con los estudios o cualquier cosa que necesitemos. Siempre... están ahí y no piden explicaciones. Como han dicho mis compañeros, pues...también a respetar a la gente, a comunicarnos, a explotar nuestro talento y superarnos siempre”. (A1)

“Yo creo que es porque ellos sienten que ni les juzgamos, ni les tratamos como niños pequeños, ni les dirigimos el pensamiento, ni les... ósea lo tratas como persona adulta ¿no?”. (E6)

En este sentido, los tres grupos consultados valoran las oportunidades que los adolescentes encuentran para expresar sus opiniones, sentirse escuchados y valorados. Al igual que en otros estudios (Jennings, Parra-Medina, Hilfinger-Messias & McLoughlin, 2009), los adolescentes consultados aprecian un ambiente acogedor y seguro, en el que tienen la libertad de ser ellos mismos, expresar su propia creatividad y sus opiniones en la toma de decisiones, adquirir nuevos roles, experimentar nuevos desafíos y, al tiempo, divertirse en el proceso. En este entorno, el educador desempeña un papel fundamental en el mantenimiento de los intereses de los participantes y en la garantía del nivel necesario de apoyo, confianza y estímulo. Los adolescentes consultados muestran su asombro ante las posibilidades y la oportunidad de asumir responsabilidades:

“Pero yo creo que en cualquier asociación a la que vayas... te dicen vamos a hacer patinaje, vamos a hacer no sé qué, pero no te dicen ¿Qué quieres hacer tú?”. (A5)

Sus familiares reflexionan sobre el mismo aspecto:

“Se sienten importantes y se les hace importantes porque por parte del educador...les hacen importantes y les hacen responsables, pues como les puedes hacer tú en casa en otras cosas ¿no? es algo que a ellos les gusta, ósea que no les tiene porque gustar ir al cine o ponerse en el parque, o... Pues no, les gusta esto”. (F2)

En la observación participante durante las asambleas se han identificado algunas conductas verbales y no verbales con las que los educadores apoyan este proceso. Algunos ejemplos son los siguientes: miradas cómplices en las asambleas con los adolescentes que toman la palabra o frases de refuerzo “muy bien”, “eso es”. Este tipo de respuestas se da tanto a los adolescentes consejeros durante sus presentaciones como a otros participantes cuando intervienen de manera individual

(preguntas, comentarios) o llevan a cabo una respuesta colectiva (aplausos). En las reuniones del grupo consejero se dedica un tiempo “extra” para comentar las inquietudes de los consejeros, se prepara las intervenciones y se repasan las actividades realizadas por los participantes fuera del contexto de la reunión con sus pares para llegar a consensos. El referente adulto les pregunta constantemente su opinión, les refuerza las habilidades y competencias que van adquiriendo mediante su liderazgo en las asambleas y hace hincapié en la fuerza que tiene la relación entre iguales para adquirir sentimiento de pertenencia y compromiso.

Percepción de aprendizajes y beneficios

El grupo de iguales es un elemento altamente motivador para acudir y para mantener la participación. En este estudio de caso, se constata que la oportunidad de hacer amigos es un factor clave para los adolescentes. En efecto, la propia estructura facilita que se junten adolescentes de todos los barrios y de diferentes edades, donde se crean lazos de amistad y movilidad fuera de los espacios del proyecto y del barrio de residencia:

“A mí lo que me gusta mucho de este proyecto es que nos juntamos desde primero con gente más mayor que nosotros. Que al final todo el mundo se acaba llevando bien, porque en la calle igual es difícil que un chaval de 12 años se haga amigo de uno de 17 y aquí pues eso”. (A9)

Junto a la dimensión social, investigaciones anteriores señalan que los contextos de aprendizaje que permiten mantener un sentido de pertenencia y una gama de experiencias de éxito son más propensos a mantener el interés (Strobel, Osberg & McLaughlin, 2006). Como se ha señalado en el apartado anterior, estos aprendizajes remiten al concepto de participación como “principio educativo” (Novella y otros, 2014). Los adolescentes y familiares consideran que su participación en la plataforma les está aportando conocimientos, valores y habilidades positivos para su futuro. Los educadores son conscientes de que les falta información contrastada para valorar estas afirmaciones, aunque su percepción indica un camino similar. Entre los aprendizajes mencionados, en todos los grupos de discusión se señalan las competencias relativas a la capacidad de comunicar y la autonomía personal:

“pues no sé, aprendes... No sé yo me he abierto más a la gente gracias a esto”. (A4)

“Respetar más a la gente”. (A10)

“A ver, yo creo que lo que han cogido aquí ha sido muuuucha seguridad”. (F5)

Junto a las oportunidades de desarrollo individual, este tipo de programas deberían ofrecer oportunidades para aplicar las habilidades en el mundo adulto (Benedicto y Morán, 2007). Los jóvenes se sentirán más capaces de movilizarse si poseen el conocimiento, habilidades y redes para actuar en un tema que les preocupa (Cremin, Warwick, Harrison & Manson, 2009; Maiztegui & Fonseca, 2014; Schwartz & Suyemoto, 2013). Por tanto, es labor fundamental reconocer y potenciar la capacidad de los adolescentes para contribuir al beneficio de sus comunidades. En este caso, durante la experiencia de la observación participante en asambleas y reuniones del grupo consejero, se ha constatado el interés por implicarse en la vida del barrio y compartir las actividades realizadas en la plataforma. Un adolescente lo explica de la siguiente manera en un grupo de discusión:

“Pensar en los demás. Porque por ejemplo si estás en una comisión de barrio, es porque quieres hacer actividades para tu barrio, para ti, pero también para los chavales de tu barrio. O si estás en el Consejo es porque les quieres representar, no sé, pensar en qué quieren ellos”. (A9)

En este caso, el ajuste entre las oportunidades de desarrollar su responsabilidad a medida que adquieren experiencia es una de las razones que los tres grupos consultados mencionan para explicar la continuidad de la práctica comunitaria. Un ejemplo de la mayor seguridad y el compromiso consolidado aparece cuando uno de las personas consultadas menciona la capacidad de asumir el fracaso, al no lograr los objetivos marcados por el grupo:

“Aprender a fracasar”. (A7)

4.2. Elementos que obstaculizan la participación comunitaria juvenil

De los datos obtenidos se desprende que dos aspectos se consideran relevantes en este tema: las características de la etapa vital y la falta de interés sobre las oportunidades disponibles.

Características de la etapa vital

La edad se presenta como una variable delicada para la participación comunitaria. Cuanto más se adentran en la adolescencia y en la pre-juventud, parece que las actitudes individualistas tienden a aflorar. Esta sensación compartida por los tres agentes consultados señala factores analizados

con anterioridad, para analizar el declive general de la participación de los jóvenes en la adolescencia tardía. Estos factores son los siguientes: por un lado, razones académicas, ya que al estar finalizando sus años de educación obligatoria, tienen más exigencias y priorizan los temas académicos. Por otro lado, el desapego propio del desarrollo evolutivo (Flanagan y otros, 1999).

En esta investigación ambos argumentos han aparecido en los grupos de discusión. Por un lado, las familias inciden más en los temas de los tiempos y los requisitos educativos que reduce el tiempo libre. Los adolescentes también confiesan tener cada vez menos tiempo libre a medida que progresan sus compromisos educativos. Este elemento, junto con el coste económico, son condiciones básicas para iniciar el compromiso cívico (Cusworth, Bradshaw, Coles, Keung & Chzhen, 2009)

“Es que luego ya también tienen que estudiar mucho más”. (F5)

“Claro, se cansa mucho más, luego tienen que tomar decisiones, a esto puedo ir a esto no”. (F7)

“Pues que no tengo horas, más”. (A8)

“Es que no te da la vida”. (A7)

Por otro lado, adolescentes y educadores consideran que hay un riesgo de desapego del proyecto. Flanagan considera que el desapego del desarrollo evolutivo “puede darse por la consciencia de que el mundo no es aquel lugar perfecto del que le han hablado” (Flanagan et al., 1999, p. 148). La realidad les muestra una fotografía disonante con la información previa. A falta de profundizar más en los datos, el discurso de los adolescentes y los educadores tienden a ir por esta segunda línea. Los adolescentes creen que es un tema de imagen, y de seguir los roles sociales predominantes entre su grupo de iguales. También los educadores se muestran críticos hacia la influencia que ejercen los medios de comunicación. Por otro lado, parece ser que las lonjas se convierten en espacios más llamativos para la adolescencia tardía frente a los proyectos comunitarios en los que coexisten con los adultos. Una explicación a este fenómeno la ofrecen Ortega, Lazcano y Baptista (2015), cuando señalan el éxito de estos espacios por la sensación vivida de autonomía y privacidad compartida (p. 83).

“A ver, vale...lo que pasa es que va por cursos y por edad también. Por ejemplo, a ver, los de primero como son los más pequeños siempre van a querer hacer más que los de cuarto que son los mayores, pero eso pasa... Se vuelve más pasota la gente, porque hay lonjas básicamente”. (A3)

“Porque son muy mayores y muy guays”. (A6)

Los tres grupos coinciden en que el grupo de iguales o juntarse a nuevas amistades tiene una influencia grande en las decisiones de los adolescentes. En el tiempo libre y en las prácticas de ocio puede dificultar las prácticas solidarias, y aumentar las prácticas de ocio en espacios comerciales:

“En tercero pues yo que sé, imagínate que empiezas a ir a la Sonora” (risas) Pues si has ido a la Sonora (se ríen más fuerte) ya no quieres...pues si has ido a Sonora y ya sabes lo que es ya no quieres ir a una fiesta de la plataforma, porque...”. (A5)

“Si de repente uno se despierta y en vez de ir a la plataforma va a la Sonora pues a lo mejor tendríamos algún problema pero...”. (F2)

La adolescencia es un periodo de laboratorio, en el cual, más que permitida, casi es obligatoria la exploración. La curiosidad que hace de facilitador para entrar en el proyecto, puede verse afectada si desde el nivel organizativo se pierde el sentido de innovación. Este tipo de proyectos son espacios donde sienten seguridad y propiedad pero al mismo tiempo, deben generar desafío y apoyo para seguir adelante. Se acercaría al sentido del término “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky (1931) (Chaiklin, 2003), que alude a la distancia existente entre el nivel de capacidades adquiridos y el nivel de desarrollo potencial que necesita, es decir, la ayuda que necesita para superar las dificultades que le supone una acción para poderla realizar de forma autónoma.

Los educadores son conscientes de ello, e intentan solventarlo dejando un espacio grande de toma de decisión a los participantes para llevar a cabo iniciativas. Pero unido a esto, aparece una barrera de tipo organizativo que rompe, en ocasiones, con la expectativa de los adolescentes: la repetición de algunas actividades debido a cuestiones internas.

“Es que, claro o sea, los pequeños no lo han hecho nunca pero para los que llevan más tiempo, es que ya lo hemos hecho”. (A7)

Falta de interés sobre las oportunidades disponibles

Este apartado recoge tanto la idea de falta de interés del proyecto, como los comentarios relacionados con la dificultad de mantener las altas expectativas de los participantes. Ante la pregunta de por qué otros adolescentes no participan en cualquiera de las diferentes posibilidades que les

ofrece en proyecto, los tres grupos consultados coinciden en el ajuste de expectativas y necesidades personales a lo largo del proceso. En general, el grupo de adolescente se muestra crítico con la actitud de sus iguales que no acuden, y consideran esta conducta consecuencia de la falta de interés por las oportunidades disponibles. Mencionan cuestiones como la falta de conocimiento relacionados con una cierta indiferencia:

“- ¿Por qué creéis que pasan? (Investigadora)

- Porque no saben lo que es esto (A8)

- Claro, porque la gente si está unida a algo... (A7)

- No quieren saber”. (A5)

Este es un tema complejo que aparece en investigaciones anteriores (Manson, Cremin, Warwick & Harrison, 2010) y refleja tanto factores de visibilidad del proyecto como de interés de los adolescentes (Novella y otros, 2014). Si no se superan ambas barreras no se logrará acercarse al proyecto y compartir las experiencias gratificantes, factores detonantes para la futura participación. Aunque el grupo consultado acude regularmente a sus reuniones y a las asambleas, de la observación realizada se desprende que el número de participantes disminuye en las asambleas a medida que avanza el curso escolar (primera asamblea tiene lugar en septiembre, la segunda en marzo y la tercera en mayo).

5. Conclusiones

Este artículo supone un primer acercamiento a las percepciones y vivencias de un grupo de adolescentes participativos, sus familias y educadores. A pesar de las limitaciones metodológicas derivadas de la homogeneidad del grupo, los resultados de este estudio apuntan a tres hallazgos principales (Figura 2). En primer lugar, que la novedad es un elemento generador de participación, pero que existen barreras que pueden impedir la visibilidad de las iniciativas o provocar el abandono de ésta, especialmente en edades de adolescencia tardía cuando los requisitos escolares y la influencia del grupo de iguales se hace más evidente. En segundo lugar, los discursos de los adolescentes participantes vislumbran la importancia del sentimiento de pertenencia hacia el proyecto para ir subiendo a niveles más altos de participación (metaparticipación) y responsabilidad. En tercer lugar, las estrategias educativas que el equipo educativo lleva a cabo parecen convertirse en aspecto clave para el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la plataforma, que facilitará el posterior desarrollo

de la identidad cívica basado en valores y acciones comunitarias.

La diversidad de los adolescentes y la naturaleza voluntaria de su participación requiere de espacios de apoyo que involucre diferentes perspectivas y permita la flexibilidad (Finlay, 2010). Sin olvidar la importancia de la cotidianidad que apuntaba Rebollo (2005), los discursos de los tres agentes consultados (adolescentes, familias y educadores) enfatizan la necesidad de trabajar desde una perspectiva dinámica, en la que la innovación sea constante para seguir cubriendo las expectativas de los participantes. Nuestros datos son similares a los obtenidos en la investigación liderada por el profesor Hall (1999) sobre la construcción de la identidad cívica en espacios comunitarios juveniles. La participación al principio de la experiencia es alta, en nuestro caso, este aumento se ve en 1º de la ESO ya que es novedad. Pero, a medida que pasa el tiempo, algunos participantes sienten como su entusiasmo inicial se va disminuyendo (Hall, Coffey & Williamson 1999). Si el proyecto no cumple con sus expectativas, los adolescentes dejan de acudir, como se observa en cursos posteriores. Además, los datos muestran cómo la etapa evolutiva puede dificultar el mantenimiento de interés.

Sin embargo, los discursos de aquellos que se quedan indican el significado y el valor que le otorgan a la asistencia, al encuentro entre diferentes generaciones y al sentido comunitario de sus acciones. A este respecto, la plataforma les ofrece un espacio seguro en el cual pueden experimentar sentimientos de pertenencia positivos, desarrollando narrativas biográficas tanto personales como comunitarias.

El análisis efectuado en este artículo apunta que los proyectos comunitarios proporcionan una estructura para la ciudadanía activa. Una noción que “enfatisa los referentes locales en la construcción del sentimiento de pertenencia y afiliación” (Hall, Coffey & Williamson, 1999, p. 509). Una noción que deja atrás la concepción deficitaria del colectivo juvenil para verlo como agentes fundamentales de transformación social (Benedicto & Morán, 2007; Novella y otros, 2014). En este artículo se realiza un modesto e inicial intento de teorizar sobre los elementos que inciden en la experiencia participativa y en los procesos que surgen en dichos espacios para afrontar con éxito las necesidades evolutivas de los adolescentes. El análisis de los datos seguirá en la indagación sobre las condiciones necesarias para crear cultura de participación juvenil, en cómo es construida y reconstruida y en las posibilidades y limitaciones ofrecidas por los espacios culturales en el apoyo de la sociabilidad de los adolescentes y en sus trayectorias biográficas.

NOTAS

i Término en euskera. Traducción: Padres.

ii Discoteca Local.

Referencias bibliográficas

- Barnett, L. (2008). Predicting youth participation in extracurricular recreational activities: relationships with individual, parent, and family characteristics. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26 (2), 28-60.
- Benedicto, J. (2011). *Construyendo la ciudadanía juvenil. Marco teórico para las políticas de juventud y ciudadanía*. Retrieved from http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=ffcd66f-248d-4d81-a6cd606c333a51&.
- Benedicto, J. & Morán, M. (2007). Becoming a citizen. *European Societies*, 9 (4), 601-622.
- Bilbao, M. (2008). *Juventud vasca 2008*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Retrieved from: http://www.euskadi.net/contenidos/informacion/gazteak_bilduma/es_liburuak/adjuntos/Juventud_vasca_2008_c.pdf.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller. (2003). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 39-64.
- Checkoway, B. & Gutiérrez, L. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: GRAÓ.
- Cremin, H., Warwick, P., Harrison, T. & Manson, C. (2009). Building voice, civic action and learning: What can we learn from young people living in socio-economically disadvantaged communities? UK: University of Cambridge Retrieved from: <http://www.soc-for-ed-studies.org.uk/documents/nationalAward/building-voice.pdf>.
- Cusworth, L., Bradshaw, J., Coles, B., Keung, A. & Chzhen, Y. (2009). *Understanding Social Exclusion Across the Life Course: Youth and Young Adulthood*. London: Social Exclusion task Force, Cabinet Office.
- Davies, I., Hampden-Thompson, G., Tsouroufli, M., Sundaram, V., Lord, P., Jeffes, J. & Bramley, G. (2012). Creating citizenship communities. *Journal of Social Science Education*, 11 (3), 107-118.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México DF: Universidad Iberoamericana y Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- De Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J. & van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*. Bruselas: European Commission.
- Ferreira, J., Pose Porto, H. & De Valenzuela Bandín, A. (2015). El ocio Cotidiano de los Estudiantes de Educación Secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49.
- Finlay, S. (2010). Carving out meaningful spaces for youth participation and engagement in decision-making. *Youth Studies Australia* (29), 53-59.
- Flanagan, C. & Levine, P. (2010). Civic Engagement and the transition to adulthood. *The future of children*, 20 (1), 159-179.
- Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapo, B., Bowes, J., Macek, P., ... Sheblanova, E. (1999). Adolescents and the "social contract": Developmental Roots of Citizenship in seven countries. In M. Yates & J. Y. (ed.), *Roots of civic identity*. UK: Cambridge University Press, pp. 135-155.
- Ginwright, P., Noguera, P. & Cammarota, J. (2006). *Beyond resistance! Youth Activism and Community Change*. Nueva York: Routledge: Tylor & Francis.
- Hall, T., Coffey, A. & Williamson, H. (1999). Self, Space and Place: youth identities and citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 500-513.
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: a Critical Look at a contested field. In J. T. L.R. Sherrod, *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., pp. 161-188.
- Hoskins, B. & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Soc Indic Res* 90, 459-488.
- Jennings, L., Parra-Medina, D., Hilfinger Messias, D. K. & McLoughlin, K. (2009). Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud. En B. Checkoway & L. M. Gutiérrez, *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó, pp. 43-73.
- Kirshner, B. (2008). Guided participation in three youth activism organizations: facilitation, apprenticeship and joint work. *Journal of the Learning Sciences*, 17 (1), 60-101.
- Lozano, J. (2007). *Jovenes educadores: tribus educadoras: entre los lugares y las redes*. Barcelona: Graó.
- Maiztegui-Oñate, C. & Fonseca Peso, J. (2014). Ciudadanía y participación en contextos de diversidad cultural: análisis desde la educación no formal. *Interacções*, 29, 37-59.

- Manson, C., Cremin, H., Warwick, P. & Harrison, T. (2010). *Building voice, civic action and learning: variation in levels of civic engagement amongst young people in areas of socio-economic disadvantages*. Retrieved from <http://engaged.educ.cam.ac.uk/publications/Seminar%202%20Listening%20harder%20paper%20HC.pdf>.
- Morán, L. (2003). Aprendizajes y espacios de la ciudadanía para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. *ICONOS*, pp. 31-43.
- Morán, M., Iglesias, L., Vargas, J. & Rouco, F. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 61-101.
- Novella, A. (2008). Formas de participación Infantil. La concreción de un derecho. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 77-93.
- Novella, M., Llena, M., Trilla, J., Noguera, E., Morata, T., Agud, I. & Gómez, M. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: GRAÓ.
- Observatorio Vasco de la Juventud (2012). Retratos de juventud 16 - Cultura democrática-. Retrieved from: http://www.gazteaukera.euskadi.net/r58-7651x/es/contenidos/informacion/gazteen_argazkiak_bilduma/es_5561/adjuntos/retratos16_c.pdf
- Ortega, C., Lazcano, I. & Manuel, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-88.
- Pescarmona, I. (2014). Learning to participate through Complex Instruction. *Intercultural Education*, 25 (3), 187-196.
- Rebollo, O. (2005). Introducción. En *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano. Construyendo ciudadanía* 7. Madrid: IEPALA, pp. 9-16.
- Rodríguez San Julián, A. (2012). Informe Juventud en España 2012. Madrid: NJUVE. Retrieved from: http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf
- Ruiz Olabuénaga (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Schwartz, S. & Suyemoto, K. (2013). Creating changer from the inside: youth development within a youth community organizing program. *Journal of community psychology*, 41 (3), 341-358.
- Strobel, K. & Kirshner, B. (2008). Qualities that attract urban youth to after-school settings and promote continued participation. *Teachers College Record*, 110 (8), 1677-1705.
- Strobel, K., Osberg, J. & McLaughlin. (2006). Participation in social change: shifting adolescents' developmental pathways. In P. Ginwinwright (2006). *Beyond resistance! Youth Activism and community Change* NY: Tylor & Francis Group, pp. 197-214.
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fonseca, J. & Maiztegui-Oñate C. (2017). Análisis de los elementos facilitadores y de las barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 157-170. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.11.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Janire Fonseca Peso: Avenida de las Universidades, 24. CP: 48007. Deusto (Bilbao). Bizkaia. E-mail: janire.fonseca@deusto.es.

Concepción Maiztegui Oñate: Ídem. E-Mail: cmaizte@deusto.es.

PERFIL ACADÉMICO

Janire Fonseca Peso: Profesora del departamento de Pedagogía Social y Diversidad de la Universidad de Deusto y miembro del equipo de investigación “INTERVENCIÓN: Calidad de vida e Inclusión Social”. Líneas de investigación en los ámbitos de participación ciudadana y colectivos en riesgo de exclusión social.

Concepción Maiztegui Oñate: Profesora titular del departamento de Pedagogía Social y Diversidad de la Universidad de la Universidad de Deusto y miembro del equipo de investigación “Retos Socioculturales y Derechos Humanos en un mundo en transformación”. Líneas de investigación en los ámbitos de la educación intercultural y la participación ciudadana.

**ATITUDES DOS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO
FACE À PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA.
UN ESTUDO NA REGIÃO CENTRO DO PORTUGAL**
**THE ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS FACE OF PHYSICAL
ACTIVITY. A STUDY IN THE CENTRAL REGION OF PORTUGAL**
**ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTE
LA ACTIVIDAD FÍSICA. UN ESTUDIO EN LA REGIÓN CENTRO DE PORTUGAL**

Ermelinda Maria Bernardo GONÇALVES MARQUES, Eduardo Manuel PINTO
BÁRBARA, Joana Maria RABAÇA LUCAS & Luís António VIDEIRA
Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda

Fecha de recepción del artículo: 21.V.2015
Fecha de revisión del artículo: 26.VII.2015
Fecha de aceptación final: 29.III.2015

PALAVRAS-CHAVE:

jovem
estudante
atitudes
atividade física

RESUMO: Vários estudos epidemiológicos têm evidenciado a importância da atividade física comprovando a sua contribuição para uma vida saudável e o bem-estar do indivíduo. Neste sentido, é importante que os jovens adquiram conhecimentos, gosto e motivação pela atividade física e façam da sua prática um estilo de vida. A adoção de comportamentos protetores da saúde na infância e adolescência, promovem uma vida com mais qualidade, podendo também determinar uma vida mais saudável na idade adulta e na velhice. Neste âmbito, as atitudes revestem-se de grande importância, porque podem prever a motivação para a aprendizagem e o envolvimento dos mais jovens nas atividades físicas e desportivas. Os objetivos deste estudo são avaliar as atitudes dos estudantes do ensino secundário face à atividade física e identificar quais os fatores que interferem nas mesmas. Desenvolveu-se um estudo não experimental, descritivo, analítico, transversal e de natureza quantitativa. Foi selecionada uma amostra não probabilística por acessibilidade, constituída pelos estudantes do ensino secundário, de uma escola da região centro de Portugal, constituída por 95 estudantes com idades entre os 15 e os 23 anos, a média de idade encontrada foi de 17 à 48 anos. Na recolha de dados, foi utilizado um questionário de caracterização sociodemográfica, hábitos alimentares, hábitos tabágicos e alcoólicos, prática de atividade física pelo inquirido e pelos colegas e familiares e uma escala traduzida e validada na população portuguesa para avaliar as atitudes face à atividade física e ao desporto, Escala de Actitudes hacia la Actividad Física y el Deporte, desenvolvida por Dosil (2002). Os estudantes que apresentam atitudes mais positivas face à prática da atividade física, são os estudantes mais novos, do género masculino, a frequentar o curso científico-humanístico, consumidores de bebidas alcoólicas, que praticam atividade física e em que o seu grupo de pares pratica atividade física.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Ermelinda Maria Bernardo Gonçalves Marques: Rua das escolas, nº 12, Vila Garcia, 6300-265 Guarda Correo Electrónico / E-mail: emarques@ipg.pt.

<p>KEY WORDS: Young people students attitudes physical activity</p>	<p>ABSTRACT: Several epidemiological studies have shown the importance of physical activity proving its contribution to a healthy lifestyle and individual wellness. In this sense, it is important that young people acquire knowledge, taste and motivation for physical activity and make their practice a lifestyle. The adoption of protective health behaviors in children and adolescents, promoting a life with more quality, can also determine a healthier lifestyle in adulthood and old age. In this context, attitudes are of great importance, because they can predict the motivation for learning and involvement of young people in physical and sports activities. The objective of this study is to evaluate the attitudes of high school students toward physical activity and identify the factors that interfere with them. We developed a study non - experimental, descriptive, analytical, cross and quantitative. We selected a non-probability sample accessibility, consisting of high school students, a school at the center of Portugal, consisting of 95 students aged 15 to 23 years, mean age of 17.48 years. In data collection, we used a questionnaire sociodemographic and a translated scale and validated in the Portuguese population to access attitudes towards physical activity and sport, Actitudes Scale hacia la Actividad Physics y el Deporte, developed by Dosil (2002). Students who have more positive attitudes towards physical activity, are the younger students, male gender, attending the scientific and humanistic course, alcohol consumers, practicing physical activity and your pair group practice physical activity.</p>
<p>PALABRAS CLAVES: Joven estudiante actitudes actividad física</p>	<p>RESUMEN: Muchos estudios epidemiológicos han demostrado la importancia de la actividad física lo probando su contribución a un estilo de vida saludable y el bienestar individual. En este sentido, es importante que los jóvenes adquieran los conocimientos, el gusto y la motivación por la actividad física y hacer de su práctica un estilo de vida. La adopción de comportamientos protectores de la salud en los niños y adolescentes, promoviendo una vida con más calidad y que puede también determinar un estilo de vida mas saludable en la edad adulta y en la vejez. En este contexto, las actitudes son de gran importancia, ya que pueden predecir la motivación para el aprendizaje y la participación de los jóvenes en las actividades físicas y deportivas. Los objetivos de este estudio son evaluar las actitudes de los estudiantes de Enseñanza Secundaria ante la actividad física e identificar los factores que interfieren en ellas. Se desarrolló un estudio no - experimental, descriptivo, analítico, transversal y cuantitativo. Se seleccionó una muestra no probabilística, por accesibilidad, construida por estudiantes de la Enseñanza Secundaria, de una escuela de la Región Centro de Portugal, formada por 95 estudiantes con edad entre los 15 y 23 años, la edad media encontrada fue de 17,48 años. En la recogida de los datos, se utilizó un cuestionario sociodemográfico y una escala traducida y validada para la población portuguesa para evaluar las actitudes hacia la actividad física y el deporte, Escala de Actitudes hacia la Actividad Física y el Deporte, desarrollado por Dosil (2002). Los estudiantes que presentan actitudes más positivas hacia la actividad física, son los estudiantes más jóvenes, del sexo masculino, que frecuentan el curso científico - humanístico, los consumidores de alcohol, los que practican la actividad física y que su grupo de pares practica actividad física.</p>

Introdução

A grande diversidade dos problemas de saúde, com que habitualmente se debatem os países mais desenvolvidos, está associada a alterações sistemáticas dos hábitos de vida, nos quais se inclui uma redução dos níveis de atividade física que conduzem a um estilo de vida cada vez mais sedentário. Hoje em dia, existe uma ampla evidência de que a atividade física regular e moderada tem benefícios inquestionáveis para a saúde física, psicológica e social, podendo contribuir de forma significativa para o bem-estar geral do sujeito em todas as idades (Alves, 2005).

As concepções de que a atividade física regular assume um papel importante na promoção de um estilo de vida saudável e de que níveis elevados de atividade física durante a juventude aumentam a probabilidade de uma participação idêntica na fase adulta são bastante consensuais.

Além dos benefícios nos campos, biológico e psicoemocional, alguns estudos têm procurado

destacar que hábitos de prática da atividade física incorporados na adolescência podem transferir-se para as idades adultas, o que destaca a importância de acompanhar mais proximamente os hábitos de prática da atividade física dos jovens (Guedes, Lopes & Stanganelli, 2006).

Hagger, Chatzisanrantis & Biddle (2001), afirmam que a atitude é a variável preditiva mais forte das intenções comportamentais face à prática de atividade física, bem como, do próprio comportamento do sujeito. Este facto indica que “a atitude é o factor cognitivo mais importante que influencia a decisão das pessoas em aderir à prática de atividade física” (Hagger, Chatzisanrantis & Biddle, 2001, p. 99).

Neste sentido, compreender os fatores que influenciam as atitudes dos estudantes do ensino secundário face à atividade física é fundamental para o desenvolvimento de programas de intervenção orientados para a promoção da saúde entre os jovens (Santos, Gomes, Ribeiro & Mota, 2005).

A prática da atividade física é um tema atual e de interesse para os profissionais de saúde, nomeadamente para os enfermeiros, pois o enfermeiro deve visar a promoção da saúde, prevenindo a doença. Promover a adoção regular de experiências motoras e a sua manutenção ao longo da vida constitui um desafio, tanto para as instituições, como para os clubes, as escolas e a autarquia. Para isso, é fundamental que estas estruturas disponham de conhecimentos científicos neste domínio, para mais facilmente corresponderem às necessidades básicas da população. Sendo a prática regular da atividade física um fator de promoção da saúde e de forma a desenvolver uma ação mais eficaz, através da aplicação de medidas concretas e exequíveis, esta investigação tem como objetivo avaliar as atitudes dos estudantes do ensino secundário face à atividade física e identificar quais os fatores que interferem nessas mesmas atitudes.

1. Revisão da literatura

1.1. Atividade física

O termo, atividade física é um fenómeno/comportamento extremamente complexo.

Para Oliveira e Maia (2001), a definição que mais consenso reúne na literatura atual é a apresentada por Caspersen (1995) cit. por Mota (1999), que entende a atividade física como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em dispêndio energético. Engloba toda a atividade física utilizada para nos deslocarmos, tanto nas tarefas da vida diária, no trabalho, nas atividades praticadas em tempos de lazer, nas atividades desportivas organizadas ou não, e no caso das crianças e jovens, na escola (Fernandes, 2005).

Relativamente ao exercício físico, Ribeiro (2005) afirma que é qualquer atividade física que mantém ou aumenta a aptidão física em geral e tem o objetivo de alcançar a saúde e também a recreação.

Quanto ao desporto, o artigo 2.º da Carta Europeia do Desporto para Todos (1992) salienta que,

“O desporto são todas as formas de actividades físicas que, através de uma participação organizada ou não, têm por objectivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis.”

Assim, o desporto é uma atividade física sujeita a determinados regulamentos e que geralmente

visa a competição entre praticantes. Para ser considerado desporto tem de haver envolvimento de habilidades e capacidades motoras, regras instituídas e competitividade entre opositos. As modalidades desportivas podem ser coletivas, duplas ou individuais. Idealmente, o desporto deve ser um divertimento e um entretenimento, e deve constituir uma forma metódica que tende à perfeição e à coordenação do esforço muscular tendo em vista uma melhoria física e espiritual do ser humano (Ribeiro, 2005).

A Organização Mundial de Saúde (2002) sublinha a importância da atividade física para a prevenção de algumas doenças cardiovasculares, da diabetes e da obesidade, pois o sedentarismo e a inatividade, são fatores que contribuem substancialmente para a prevalência destas doenças.

De acordo com Ribeiro (2005, p. 11), “para incentivar a actividade física criou-se a Pirâmide da Atividade Física (Figura 1) em cuja base estão as atividades físicas de rotina (passear, subir escadas, caminhar...), que devem ser feitas diariamente”. Em cima e a fazer pelo menos três vezes por semana, o exercício físico feito através de corrida, ciclismo, jogos (ténis, basquetebol...), ginásio (aeróbica, *step*, *cycling indoor*...). Mais acima e a realizar pelo menos duas vezes por semana, exercícios de força e flexibilidade e atividades de lazer que sejam aeróbicas de baixa intensidade (golfe, jardinagem). No vértice da pirâmide estão as atividades sedentárias a diminuir no máximo possível (televisão, jogos de computador...).”

Figura 1. Pirâmide da Atividade física (adaptado de Barata, 2003)



Esta nova abordagem, proporciona um novo potencial na promoção de estilos de vida ativos, referindo-se a um modo de vida em que a atividade física é valorizada e integrada no quotidiano, uma vez que a natureza, a intensidade e

a frequência se referem aos interesses, necessidades, aspirações e competências de cada um (WHO, 1997; ACSM, 2002).

Neste contexto, a atividade física representa um fator de qualidade de vida para todas as pessoas independentemente da faixa etária onde se inserem ou do seu nível social. Salienta-se assim que a prática de atividade física traz benefícios quer a nível físico e psicológico, quer a nível económico, social e ambiental.

1.1.1. Atividade física no jovem

Calmeiro & Matos (2004) afirmam que o ritmo e as exigências da vida nas sociedades modernas têm tido consequências boas e más a muitos níveis, existindo atualmente pouca disponibilidade nas sociedades mais desenvolvidas, para a atividade física, uma vez que as brincadeiras de rua foram substituídas pela televisão, pelos videojogos e pelo computador e as crianças começam desde muito novas a adquirir hábitos de vida sedentários em detrimento da prática da atividade física.

Vieira, Priore & Fisberg (2002) afirmam que a atividade física auxilia no desenvolvimento do jovem e na redução dos riscos de futuras doenças, além de exercer importantes efeitos psicossociais. Acresce que pode ainda aperfeiçoar o potencial físico determinado pela herança genética e permitir ao indivíduo um aproveitamento melhor das suas possibilidades. Em conjunto à boa nutrição, a prática adequada de atividade física deve ser reconhecida como elemento de grande importância para o crescimento e desenvolvimento normal durante a adolescência, bem como para diminuição dos riscos de futuras doenças.

A importância da aquisição de hábitos de vida saudáveis nesta fase da vida é demonstrada pelo estudo de Azevedo, Araújo, Silva & Hallal (2007), no qual analisaram a continuidade da prática da atividade física da adolescência para a idade adulta, verificando-se que os indivíduos que praticam atividade física na adolescência apresentam maior probabilidade de manterem a prática da atividade física na idade adulta.

O aumento da obesidade e do tabagismo entre os adolescentes é uma realidade, tornando-se importante a prevenção e intervenção nos fatores de risco cardiovascular, através da promoção de estilos de vida saudáveis que incluem a atividade física regular e a redução das gorduras da dieta (McCrandall, 2007).

Segundo Vieira, Priore & Fisberg (2002) a prática do exercício físico, associada a uma oferta energética satisfatória, permite um aumento da utilização da proteína da dieta e proporciona adequado desenvolvimento esquelético do jovem.

Especificamente para o adolescente, Barbosa (2002) cit. por Vieira, Priore & Fisberg (2002) menciona as seguintes vantagens da atividade física: estimula a socialização, diminui o consumo de álcool, tabaco e drogas, ocasiona maior empenho na procura de objetivos, reforça a auto-estima, ajuda a equilibrar a ingestão e o gasto de calorias e leva a uma menor predisposição a desenvolver determinadas patologias.

Fatores que influenciam a prática da atividade física no jovem

Segundo Loureiro (2004) há vários fatores que influenciam a atividade física no jovem, tais como: biológicos, demográficos, psicológicos, comportamentais e ambientais, sendo a idade e o género fatores determinantes na atividade física dos adolescentes. Relativamente ao género, a literatura consultada indica que os indivíduos do género masculino praticam mais atividade física que os do género feminino. Nos estudos realizados por Telama & Yang (1997) cit. por Loureiro (2004) verificou-se que os rapazes são mais ativos do que as raparigas, no entanto, verificaram que o declínio da atividade física é mais acentuado entre os indivíduos do género masculino do que no género feminino, ressaltando, ainda, que os indivíduos do sexo feminino depois dos 15 anos participam com mais frequência em atividades físicas do que os indivíduos do género masculino. Para Malina & Bouchard (1991) cit. por Loureiro (2004), esta diferença poderá ser resultado de uma influência social e cultural mais do que dos próprios aspetos biológicos, uma vez que não se encontram diferenças biológicas importantes até ao início da puberdade.

Dosil (2004) realizou um estudo com 2800 sujeitos (1245 homens e 1555 mulheres), dos 12 aos 92 anos, com o objetivo de estudar a influência do género nas atitudes face à atividade física, concluindo que existe uma tendência para que os homens tenham uma atitude mais positiva face à atividade física do que as mulheres.

Loureiro (2004) refere que as diferenças entre os géneros também se estendem a outros aspetos ligados à atividade física. O género masculino tem uma maior atração por atividades vigorosas, são mais aceites pelos pares (em jogos e desportos), atribuem maior importância à atividade física e gostam mais de jogos e desportos.

Relativamente à idade os estudos sugerem que os esforços preventivos focados na manutenção da condição e atividade física ao longo da adolescência irão trazer benefícios favoráveis para a saúde no futuro. O aumento da idade é inversamente proporcional à prática de atividade física. Esta ideia é corroborada pelos estudos de

Montes (s.d.) *cit.* por Loureiro (2004). Dosil (2004) afirma ainda que as atitudes face à atividade física se tornam mais negativas ao longo da vida, sendo este facto mais pronunciado a partir dos 40-50 anos de idade.

Quanto ao *grupo de pares*, Loureiro (2004) afirma que os grupos são um meio privilegiado para partilhar informações que cada um recolheu em situações familiares, pessoais, em atividades de tempos livres ou através de interesses individuais, e onde surge a oportunidade de as transmitir aos pares. Durante a adolescência os jovens sentem a necessidade de impressionar os pares de ambos os géneros de forma a ganhar aceitação, reconhecimento, estatuto social e admiração, o que vai fazer com que se acelere o processo de independência dos pais e, simultaneamente, se crie uma nova dependência dos pares.

No caso do adolescente possuir um ou mais amigos, com os quais se identifique, e estes pratiquem atividade física, terá uma maior predisposição para iniciar a sua prática, assim como conseguir arranjar tempo para a realização do mesmo na sua rotina diária.

Além do grupo de pares, segundo Ferreira & Najar (2005), a *família* desempenha um papel crítico na formação do jovem para a atividade física, pois as primeiras oportunidades e motivações para que alguém se torne fisicamente ativo começam em casa. O nível de atividade física dos pais relaciona-se positivamente com a atividade dos filhos na fase pré-escolar e na adolescência. Neste âmbito, os resultados de diversas investigações indicam la importancia del referente deportivo de los progenitores” (Codina & Pestana, 2012; García Ferrando, 2001, 2005; Moscoso & Moyano, 2009), “constatándose que es más probable que los hijos practiquen cuando sus padres son físicamente activos” (Cheng, Mendonca & de Farias Junior, 2014; Sanz, Ponce de León & Valdemoros, 2012), *cit.* por Ponce-de-León-Elizondo, Sanz-Arazuri & Valdemoros-San-Emeterio, (2015:54).

Ferreira & Najar (2005) afirmam que, as escolas e a comunidade têm, potencialmente, capacidade de melhorar a qualidade da promoção da saúde através da criação de programas e serviços que promovam a educação dos jovens e os incentivem a desenvolver atividades físicas, que possam incorporar-se indefinidamente no seu estilo de vida. A maioria dos trabalhos de intervenção já realizados sobre promoção de atividade física em jovens foi desenvolvida nas escolas, com resultados promissores, demonstrando que a escola pode funcionar como o mais abrangente instrumento de educação para a saúde.

A *alimentação* é também um fator de influência da atividade física, verificando-se no que diz

respeito à chamada dieta mediterrânica e aos seus benefícios que a mesma está a cair em desuso (Martins, 2005).

Segundo Loureiro (2004) devem ainda ser tidos em conta fatores como os meios de transporte, as instalações, o associativismo juvenil, como aspetos que as autarquias e os próprios clubes desportivos regionais devem ter em conta no que diz respeito à prática da atividade física.

1.1.2. Atitude do jovem face à atividade física

O conceito de atitude, de acordo com Dosil (2004) inclui a intenção comportamental do sujeito face a um determinado objeto, pessoa, contexto ou situação, que se baseia nas suas crenças, sentimentos e na forma como o indivíduo se quer comportar face a esse objeto. Este, afirma que, o conceito de atitude envolve três componentes: a) cognitiva; b) afetiva; c) comportamental, pelo que podemos dizer que a conduta das pessoas pode ser determinada pelas suas atitudes face à prática da atividade física.

Dosil (2004) refere que a atitude é aprendida no processo de socialização, no meio social onde o sujeito está inserido. São vários os agentes sociais responsáveis pela formação e modificação da atitude: os pais e a família (que exercem um papel fundamental na formação da primeira atitude da criança, sendo os modelos que elas imitam e com os quais se pretendem identificar), a escola, o grupo de pares (pessoas de idade aproximada com quem os jovens convivem) e os meios de comunicação social (grandes veículos de informação na sociedade contemporânea e que têm uma grande importância na formação de uma nova atitude e no reforço da existente).

Com o passar do tempo o indivíduo pode modificar a sua atitude. À medida que ocorre a assimilação de novos conhecimentos relacionados aos objetos, através da vivência de novas experiências, ocorre a diminuição do seu campo de respostas relacionada com essa situação específica levando a novas interpretações e avaliações sobre o objeto. O indivíduo torna as suas ações consistentes, de modo a facilitar a vida em sociedade.

Páscoa & Pestana (2002, p. 26) referem ainda que:

“Apesar da atitude ser relativamente estável, é possível modificá-la, através de processos de normalização, conformismo e inovação. São determinantes nesta mudança a credibilidade do emissor, a tonalidade afectiva da mensagem e as características do receptor (mais ou menos susceptível de ser influenciado)”.

Ao longo dos últimos anos, vários modelos têm sido desenvolvidos e utilizados na tentativa de compreender, explicar e prever a participação e o comportamento do sujeito face à atividade física.

Segundo uma análise realizada por Hagger, Chatzisarantis & Biddle (2001) com base na teoria do comportamento planeado, a atitude é a variável preditiva mais forte das intenções comportamentais face à prática de atividade física, bem como, do próprio comportamento do sujeito. Este facto, indica que a atitude é o fator cognitivo mais importante que influencia a decisão das pessoas em aderir à prática de atividade física.

De facto, segundo Biddle & Mutrie (2001), este tema é de grande interesse para os investigadores uma vez que a sua validade preditiva no domínio da atividade física tem sido consistentemente demonstrada em diferentes estudos e com diversas populações (jovens, adultos e idosos).

Para Hagger, Chatzisarantis & Biddle (2001), as atitudes são um fator chave que exerce uma forte influência sobre o processo de intenções comportamentais dos sujeitos, e por essa razão, as intervenções baseadas na promoção das atitudes podem conduzir a um aumento do comportamento de adesão à prática.

O estudo de Dosil (2004), já referenciado, mostrou uma relação positiva entre as atitudes e o tempo de prática, ou seja, quando mais horas de prática por semana os indivíduos tinham, mais positiva foi a sua atitude face à prática de atividade física.

Cid (2010) refere que as variáveis pessoais e contextuais exercem uma influência preponderante sobre as atitudes dos sujeitos face à atividade física e o desporto. Acrescenta que os resultados alcançados espelham a importância do papel das atitudes no comportamento dos sujeitos face à atividade física. Afirmar que o próprio envolvimento dos sujeitos com a prática, promove uma atitude mais positiva face à atividade física, ou seja, a condição de praticante, é uma variável que influencia as atitudes dos indivíduos face à atividade física e desporto. O tipo de atividade praticada é uma variável que influencia as atitudes dos indivíduos face à atividade física e desporto. Assim, os sujeitos praticantes de atividades/desportos coletivos apresentam uma atitude mais positiva em relação aos praticantes de outras atividades/desporto.

Contextualizados os aspectos teóricos que deram suporte a esta investigação, apresenta-se de seguida o estudo empírico desenvolvido.

2. Metodologia

Desenvolveu-se um estudo não - experimental, descritivo, analítico, transversal e de natureza

quantitativa, tendo como objetivos avaliar as atitudes dos estudantes do ensino secundário face à atividade física e identificar quais os fatores que interferem nessas mesmas atitudes.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário que incluía a caracterização sociodemográfica, hábitos tabágicos e alcoólicos, prática de atividade física e de atividades sedentárias e prática da atividade física pelos pares e familiares. Para avaliar as atitudes foi utilizada uma escala traduzida e validada na população portuguesa para avaliar a atitude face à prática de atividade física e ao desporto, *Escala de Actitudes hacia la Actividad Física y el Deporte* (Escala de Atitudes face à Atividade Física e o Desporto), desenvolvida por Dosil (2002). A escala apresentou um coeficiente *alfa de Cronbach* de 0.89 para a atitude global, o que revela uma boa consistência interna.

A população seleccionada é constituída pelos estudantes do Ensino Secundário. Para o Ministério da Educação (2010) o ensino secundário concretiza-se num ciclo de três anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), tal como é definido na Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste estudo os indivíduos, que constituem a população alvo frequentam o curso científico-humanístico ou o curso profissional.

Desta forma, pode referir-se que a amostra, não probabilística por acessibilidade, à qual foram aplicados os instrumentos de coleta de dados, foi constituída por alunos do ensino secundário, de uma escola da região centro do país, constituída por 95 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e 23 anos, sendo a média de 17 à 48 anos; a maioria (64.2%) era do género feminino; 69.5%, frequentava cursos Científico-Humanístico; 40.0% frequentavam o 11º ano, 34.7% frequentavam o 12º ano e 25.3% eram alunos do 10º ano de escolaridade. A maioria (84.2%) residia em meio rural.

Para realizar o trabalho, foi solicitada autorização ao Diretor de Agrupamento de Escolas, ao qual pertence a escola seleccionada, para a aplicação do questionário aos alunos do ensino secundário, garantindo o anonimato e a confidencialidade das suas respostas. A este pedido, a Direção da Escola Secundária respondeu afirmativamente sendo os questionários aplicados na primeira semana do mês de abril de 2014.

Foi ainda enviado para a escola um pedido para os encarregados de educação no sentido de os mesmos permitirem aos seus educandos responderem ao questionário.

Para organizar e sistematizar a informação obtida foram utilizadas técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial, recorrendo-se ao programa de tratamento estatístico designado por Statistical Package for the Social Sciences

(SPSS) na versão 22.0 de 2013. Nos testes de hipótese fixou-se o valor de 0.050 para o nível máximo de significância, ou seja, para o valor máximo da probabilidade de ocorrer o erro tipo I.

3. Análise e interpretação dos resultados

Prática de atividade física e atividades sedentárias

Verificou-se neste estudo que 78.9% dos estudantes não se deslocavam a pé para a escola e dos 20 que afirmaram o contrário, 55.0% demoravam entre 5 e 15 minutos no trajeto entre a casa e a escola, seguindo-se 30.0% que demoravam menos de 5 minutos.

Quanto à prática de atividade física ou desporto verifica-se que 73.7% responderam afirmativamente e, destes 70 estudantes, 72.8% praticavam atividade física coletivamente e 27.2% atividade física individualmente. Observando a maior percentagem de estudantes que praticam atividade física colectivamente, verifica-se o papel de socialização da prática da mesma, o qual é mencionado por alguns autores como sendo apreciado pelos jovens. Barbosa cit. por Vieira, Priore & Fisberg (2002) menciona o estímulo da socialização como sendo uma das maiores vantagens da prática da atividade física no jovem.

Questionados acerca do facto de ser habitual sentarem-se nos períodos de intervalo na escola, 55.8% responderam algumas vezes, 21.1% disseram que raramente o faziam e 12.6% tinham esta atitude frequentemente. Quanto ao andar a pé ou de bicicleta, verificou-se que 41.1% dos estudantes afirmaram que o faziam algumas vezes, seguidos de 27.4% que disseram que o faziam frequentemente e de 18.9% que o faziam muito frequentemente.

Relativamente ao tempo que, em média, passavam durante a semana em frente à televisão/computador/playstation, 36.8% referiram 4 ou mais horas, 23.2% indicaram entre 3 e 4 horas e 21.1% referiram tempos entre 1 e 2 horas. Colocada a mesma questão, mas tendo como referência o fim-de-semana, revelou que 33.7% dos estudantes referiram pelo menos 4 horas, 24.2% indicaram entre 2 e 3 horas, 16.8% e 15.8% referiram tempos entre 3 e 4 horas ou entre 1 e 2 horas, respectivamente.

Ao observarmos estes dados, verificamos características próprias do sedentarismo nos estudantes que participaram no estudo, o que é corroborado por alguns autores, como Calmeiro & Matos (2004). É o que constatamos ao olhar para o número de horas que os jovens participantes no estudo gastam em frente da televisão, do

computador, dos videojogos, pois mais de 30% dos alunos passa mais de 4 horas por semana a realizar as referidas atividades. Mesmo o facto de 76.8% dos estudantes passarem, pelo menos algumas vezes, os períodos de intervalo sentados na escola, revela características sedentárias nos estudantes.

Neste âmbito, verifica-se que os dados vão de encontro à percentagem de sedentarismo em Portugal, que segundo a Comissão Europeia (2004) é de 70%. De acordo com um estudo realizado sobre os hábitos desportivos da população Portuguesa (Marivoet, 2001), referente ao ano de 1998, apenas 23% dos portugueses praticam exercício e desporto (19% fazem-no de forma regular e 4% ocasionalmente). Os dados corroboram também o Instituto Português do Desporto (2013) afirmando que a nível mundial, estima-se que um terço dos jovens não seja suficientemente ativo para contribuir para o seu bem-estar presente e futuro.

Positivamente, salienta-se que 87.4% dos inquiridos anda a pé ou de bicicleta, pelo menos algumas vezes, facto provavelmente potenciado pelo meio rural, no qual a escola se insere. Outro ponto positivo é o facto de 73.7% dos estudantes praticarem atividade física ou desporto, valor bastante superior aos 23% referidos no estudo de Marivoet em 2001, o que poderá ser um indicador destes jovens virem a manter a prática da atividade física na idade adulta.

Também positivo é o facto de, quase todos os estudantes (90.5%), consideraram que a escola é promotora da prática regular de atividade física/desporto e 70.5% atribuíram muita importância à prática destas atividades.

Prática de atividade física pelos pares e pelos familiares

Verifica-se que 82.1% dos estudantes afirmaram que os amigos/colegas praticavam estas atividades e que, em comparação com eles, a sua prática era mais leve (55.1%), igualmente pesada (23.1%), mais pesada (21.8%). Constatamos que 57.9% dos estudantes afirmaram que a família praticava atividade física e quando solicitados a especificar o familiar, 61.4% referiram os irmãos e 47.4% indicaram o pai e a mãe.

O papel da família foi realçado também por Marques (2004) ao afirmar que os estilos de vida resultam de hábitos aprendidos durante a vida, influenciados pela família, ambiente e sociedade. Se estes hábitos foram positivos podem levar a comportamentos em prol da saúde e do bem-estar, pois os indivíduos compreendem a importância dos estilos de vida mais saudáveis, se tiverem presentes exemplos de casos bem-sucedidos.

Hábitos Tabágicos e Alcoólicos

No que concerne aos hábitos tabágicos, verifica-se que a maioria dos estudantes inquiridos (67.4%), afirmaram que não fumava e dos restantes 32.6% (31) constatamos que 71.0% fumavam diariamente, seguindo-se 25.8% que fumavam ocasionalmente.

Quanto ao consumo de bebidas alcoólicas, verifica-se que 73.7% afirmaram que consumiam este tipo de bebidas; 78.6% disseram que o faziam ocasionalmente, seguidos de 18.6% que referiram que o consumo ocorria com uma frequência semanal.

Atitudes dos estudantes do face à atividade física e ao desporto

A aplicação da escala de atitudes face à atividade física e ao desporto permitiu obter os dados apresentados no quadro 1. Como se pode observar 36.8% dos estudantes situaram-se num nível médio inferior, seguidos de 30.5% que se posicionaram no nível médio, 23.2% que ocuparam o nível inferior, 6.3% dos estudantes situaram-se no nível médio superior e 3.2% no nível superior.

Os dados não normalizados situaram-se entre 19.00 e 79.00 pontos, sendo a média 51.92 pontos com desvio padrão 11.69 pontos. Metade dos estudantes obtiveram, pelo menos 51.00 pontos (valor mediano) e a distribuição de frequências afastou-se significativamente de uma distribuição normal ou gaussiana ($p = .008$).

Quadro 1. Distribuição dos estudantes segundo as atitudes face à atividade física e ao desporto		
Atitudes face à atividade física e desporto (normalização)	N	%
Superior	3	3.2
Médio superior	6	6.3
Médio	29	30.5
Médio inferior	35	36.8
Inferior	22	23.2

$\bar{X} = 51.92$; Md = 51.00; s = 11.69; $x_{\min} = 19.00$; $x_{\max} = 79.00$;
 $p = .008$

Fatores que interferem nas atitudes dos estudantes face à prática de atividade física

Os resultados que constituem o quadro 2, obtidos através da aplicação do coeficiente de correlação de Spearman e do respectivo teste de significância, revelam que as atitudes dos estudantes face à actividade física estão associadas com a idade, com o tempo médio de prática de atividade física/

desporto por semana e com a importância atribuída à prática de atividade física/desporto

Relativamente à idade, e o facto de a correlação ser negativa, leva-nos a concluir que os estudantes mais velhos tendem a manifestar atitudes menos positivas face à prática de actividade física, resultados corroborada pelos estudos de Dosil (2004) e de Cid (2010). Verifica-se que existe associação estatisticamente significativa entre as atitudes e o tempo médio de prática de atividade física/desporto por semana ($p = .000$). Dado que a correlação é positiva pode-se, ainda, afirmar que os estudantes que praticam, durante a semana atividade física/desporto durante mais tempo tendem a evidenciar atitudes mais positivas, o que também se verificou nos estudos dos autores atrás citados.

Os resultados observados no quadro 2, permitem ainda concluir que, a correlação entre as atitudes e a importância atribuída à prática de atividade física/desporto é positiva e estatisticamente significativa ($p = .000$). Atendendo a estes factos, podemos concluir que os estudantes que atribuem maior importância à prática de atividade física/desporto tendem a evidenciar atitudes mais positivas, o que vai de encontro à opinião de Hagger, Chatzisanrantis & Biddle (2001).

Quadro 2. Resultados da correlação da atitude dos estudantes face à atividade física e desporto com a idade, o tempo médio de prática de atividade física/desporto por semana e a importância atribuída à prática de atividade física/desporto

Variáveis	Atitude global	
	rs	p
Idade	-.21	.038
Tempo médio de prática de atividade física/desporto por semana	+.47	.000
Importância atribuída à prática de atividade física/desporto	+.36	.000

Os resultados que constituem o quadro 3, obtidos através da aplicação do teste U de Mann-Whitney revelam que as atitudes dos estudantes face à actividade física estão associadas ao género, ao curso frequentado, aos hábitos alcoólicos, à prática de atividade física/desporto e ao facto de os amigos/colegas praticarem atividade física.

Relativamente ao género, a literatura consultada indica que os homens apresentam uma atitude mais positiva face à atividade física do que as mulheres, o que também se verificou nesta investigação ($p = .006$).

De modo semelhante, procedeu-se à comparação das atitudes face à atividade física e ao desporto em função do curso que os estudantes frequentavam. Os resultados observados permitem concluir que a diferença é estatisticamente significativa ($p = .018$) e a comparação dos valores das medidas de tendência central permitem, ainda, afirmar que os estudantes do curso Científico-Humanístico evidenciaram atitudes mais positivas, concluindo-se assim que as atitudes face à atividade física e ao desporto estão associadas ao curso que os estudantes frequentam. Esta diferença poderá justificar-se, tendo em conta as características dos cursos profissionais do ensino secundário, pois estes, segundo o Ministério da Educação (2010) constituem uma modalidade de educação de nível secundário, com uma forte ligação ao mundo do trabalho. Visam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, estando-se por isso perante alunos mais velhos, que tendem a apresentar atitudes menos positivas relativamente à atividade física. Por outro lado, nos cursos profissionais do ensino secundário a carga horária da formação em contexto de trabalho é alargada, o que também poderá deixar menos tempo a estes estudantes para a prática de atividade física, comparativamente com os estudantes que frequentam o curso Científico-Humanístico.

Observou-se a existência de diferença estatisticamente significativa ($p = .041$) ao comparar as atitudes face à atividade física e ao desporto em função do consumo de bebidas alcoólicas. A comparação das medidas de tendência central revelou que os estudantes que afirmaram consumir bebidas alcoólicas evidenciam atitudes mais

positivas, o que contraria a opinião de diversos autores ao referirem a promoção da atividade física como fator redutor do consumo de bebidas alcoólicas, o que poderá justificar-se pelo facto de os jovens participantes neste estudo consumirem bebidas alcoólicas em grupo. Pois a atividade física é referida por Barbosa (2002) *cit.* por Vieira, Priore & Fisberg (2002), como um dos maiores fatores de socialização do jovem, o que neste caso, poderá levar ao consumo de bebidas alcoólicas, o que, obviamente, é negativo e carece de um estudo mais aprofundado.

A comparação das atitudes face à atividade física e ao desporto em função da prática de atividade física/desporto, revelou que a associação existente entre as duas variáveis é estatisticamente significativa ($p = .000$) e a comparação dos valores das medidas de tendência central revela que os estudantes que praticam atividade física/desporto evidenciam atitudes mais positivas face a essa prática, resultados que vão de encontro ao estudo de Cid (2010). Verifica-se assim que o próprio envolvimento dos sujeitos com a prática, promove uma atitude mais positiva face à atividade.

Relativamente ao grupo de pares, procedeu-se à comparação das atitudes face à atividade física e ao desporto em função do facto dos amigos/colegas praticarem atividade física. Os resultados permitem verificar que existe diferença estatisticamente significativa ($p = .004$) e a comparação das medidas de tendência central revela que os estudantes cujos amigos/colegas praticam atividade física tendem a evidenciar atitudes mais positivas, o que vai de encontro aos autores/estudos referidos anteriormente.

Quadro 3. Resultados da comparação da atitude face à atividade física e desporto em função do género, do curso, dos hábitos alcoólicos, da prática de atividade física/desporto e do facto de os amigos/colegas praticarem atividade física

Variável	n	\bar{x}_{ord}	\bar{x}	Md	z / c2	p
Género						
Masculino	34	58.40	56.59	57.00	-2.747	.006
Feminino	61	42.20	49.31	50.00		
Curso						
Profissional	29	37.93	48.41	48.00	-2.362	.018
Científico-Humanístico	66	52.42	53.45	52.00		
Consumo bebidas alcoólicas						
Sim	70	51.45	53.49	51.00	-2.043	.041
Não	25	38.34	47.52	48.00		
Pratica atividade física/desporto						
Sim	70	55.53	55.16	53.50	-4.458	.000
Não	25	26.92	42.84	45.00		
Os amigos/colegas praticam atividade física						
Sim	78	51.83	53.49	52.00	-2.901	.004
Não	17	30.44	44.71	47.00		

3. Conclusões

Este estudo permitiu concluir que os estudantes mais novos, do género masculino, que frequentam o curso científico-humanístico, que consomem bebidas alcoólicas, que praticam atividade física e que o fazem durante mais tempo por semana, que atribuem mais importância à prática de atividade física e aqueles cujo grupo de pares pratica atividade física tendem a apresentar atitudes mais positivas face à prática de atividade física.

Tendo em conta os resultados obtidos, salienta-se a importância de desenvolver um trabalho conjunto que reflita uma adequada articulação entre a instituição escola, a família, os estudantes

e os serviços de saúde de forma a promover a prática de atividade física e, conseqüentemente, a saúde dos jovens participantes no estudo.

Este trabalho permitiu um melhor conhecimento sobre os factores que influenciam as atitudes dos estudantes do ensino secundário face à prática de atividade física. Contudo, pensa-se que a realização de trabalhos futuros neste domínio da investigação com amostras de maiores dimensões e que integrem os funcionários e os professores das instituições escolares e que relacione a socialização promovida pela atividade física e o consumo de bebidas alcoólicas poderão contribuir para um conhecimento mais profundo desta realidade.

Referências bibliográficas.

- Alves, L. (2005). *Recursos ergogênicos nutricionais - Estratégias de nutrição e suplementação no desporto*. São Paulo: Manole.
- American College of Sports Medicine (2002). Progression Models in resistance training for healthy adults. *Medicine Science Sports Exercise*.
- Azevedo, M. R., Araújo, C. L., Silva, M. C. & Hallal, P. C. (2007). Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: a population-based study. *Revista de Saúde Pública*, 41 (1).
- Barata, J. L. Themudo (2003). *Mexa-se ... pela sua saúde*. Lisboa: Publicações Dom Quixote 1ª ed. ISBN: 972-20-2482-5
- Biddle, S. & Mutrie, N. (2001). *Psychology of Physical Activity: Determinants, well-being and interventions*. Londres: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Calmeiro, L. & Matos, M. (2004). *Psicologia: Exercício e Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Castillo, I., Álvarez, O. & Balaguer, I. (2005). Temas de investigación sobre aspectos psicosociales del deporte através de la base de datos PsyclNFO (1887-2001). *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (1).
- Cid, L. (2010). *Atitudes face à Prática de Actividade Física e Desporto*. Rio Maior: Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Comissão Europeia (2004). *Os cidadãos da União Europeia e o Desporto*. Bruxelas.
- Dosil, J. (2002). Escala de actitudes hacia la actividad física y el deporte (EAFD). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2 (2).
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: McGraw Hill.
- Fernandes, C.C.T (2005). *O código relacional na actividade física e aptidão física associada à saúde. Efeitos genéticos e ambientais*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ferreira, M. & Najar, A. (2005). Programas e Campanhas de Promoção da Atividade Física. *Cuidar e Saúde Coletiva*, 10
- Guedes, D. P., Lopes, C. C. & Stanganelli, L. C. (2006). Reprodutibilidade e validade do questionário Baecke para avaliação da atividade física habitual em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6 (3).
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. & Biddle, S. (2001). *Studying the influence of attitudes, intentions and past behaviour on leisure time exercise participation - Predictive validity using meta analysis*. University of Sheffield.
- Instituto Português do Desporto (2013) - Juventude e Desporto: a importância de um estilo de vida ativo. Retrievev from : de www.idesporto.pt (20-12-2014).
- Loureiro, N. (2004). *A saúde dos jovens portugueses: Prática desportiva e sedentarismo*. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Marivoet, S. (2001). *Hábitos Desportivos da População Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2004). *Desporto e escola: proposta para uma resignificação*. São Paulo: Faculdade de Educação Física.
- Martins, S. (2005). *Obesidade infantil, Medicina e Saúde*. Lisboa: Edições Sílabo.
- McCordle, B. (2007). *Drud therapy of high-risk lipid abnormalities in children and adolescents*. Ontario.
- Ministério da Educação (2010). *O Sistema de Ensino Português*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Mota, J. & Silva, G. (1999). *Atividade física dos adolescentes: associação socioeconómica, status e participação dos pais na população portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, M. M. & Maia, J.A. (2001). Avaliação da actividade física em contextos epidemiológicos. Uma revisão da validade e fiabilidade do acelerómetro Tritrac-R3D, do pedómetro Yamax Digi-Walker e do questionário de Baecke
- Organização Mundial de Saúde (2002). *Relatório da Saúde - Reduzir riscos e Promover uma vida saudável*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Páscoa, A. & Pestana, E. (2002). *Dicionário Breve de Psicologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ponce-de-León-Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E. & Valdemoros-San-Emeterio, M.A (2015). Ocio familiar y actividad física en estudiantes de bachillerato alianza, rivalida o indenpendencia?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 51-68. Doi:10.7179/PSRI_2015.25.3.
- Ribeiro, C. (2005). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Coimbra: Formasau.
- Sallis, J. & Owen, N. (1999). *Physical activity & Behavioral Medicine*. Londres: Sage Publications.
- Santos, M. P., Gomes, H., Ribeiro, J. C. & Mota, J. (2005). *Varição sazonal na actividade física e nas práticas de lazer de adolescentes portugueses*. Universidade do Porto.
- Vieira, V., Priore, S. & Fisberg, M. (2002). A Actividade Física na adolescencia. *Revista Adolescência Latinoamericana*, 3 (1).
- WHO (1997) World Health Organization - The World Health Organization issues guidelines for promoting physical activity among holder persons. *J Aging Phys. Activ*, 5, 1-8.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gonçalves, E.M., Pinto, E.M., Rabaça, J.M. & Videira, L.A. (2017). Atitudes dos estudantes do ensino secundário face à prática de atividade física. Un estudo na região centro do Portugal. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 171-182. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.12.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Ermelinda Maria Bernardo Gonçalves Marques: Rua das escolas, nº 12, Vila Garcia, 6300-265 Guarda. (Portugal). E-mail: emarques@ipg.pt.

Eduardo Manuel Pinto Bárbara: Guarda. Rua Afonso Paiva, número 5, primeiro direito. 6300-420 Guarda. (Portugal) E-mail: Eduardo.Barbara86@hotmail.com.

Joana Maria Rabaça Lucas: Rua Afonso Paiva, número 5, primeiro direito. 6300-420 Guarda. (Portugal). E-mail: rabacalucas@gmail.com.

Luís António Videira: Quinta da Várzea, Lote 26 6200-004 - Covilhã. (Portugal). E-Mail: lavideira@ipg.pt.

PERFIL ACADÉMICO

Ermelinda Maria Bernardo Gonçalves Marques: Professora na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda. Investigadora da UDI/IPG - Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior do Instituto Politécnico da Guarda. Coordenadora do domínio científico "Saúde e Bem-estar". Membro do CINTESIS - Center for Health Technology and Services Research Faculty of Medicine | University of Porto Coordenadora de Projetos de Investigação: "Maus tratos à pessoa idosa. Diagnóstico da situação no Concelho da Guarda"; "Estilos de vida em estudantes do Curso de Enfermagem. Um estudo Multicêntrico" (Portugal e Brasil). Colaboradora em diversos projetos de investigação na área do envelhecimento. Doutoramento em Estratégias Actuales de Intervención Psicoeducativa pela Universidade Pontificia de Salamanca.

Eduardo Manuel Pinto Bárbara: Mestre em Enfermagem Comunitária pela Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda, Enfermeiro no Hospital Sousa Martins - Unidade Local de Saúde da Guarda.

Joana Maria Rabaça Lucas: Mestre em Enfermagem Comunitária pela Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda, Enfermeiro no Hospital Sousa Martins - Unidade Local de Saúde da Guarda.

Luís António Videira: Mestre em Ciências do Desporto pela Universidade da Beira Interior - Covilhã. Professor Adjunto da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda, Investigador da UDI/IPG - Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior do Instituto Politécnico da Guarda.

LA EXTERNALIZACIÓN DEL CUIDADO DE LAS PERSONAS MAYORES A MUJERES MIGRANTES: QUIÉN DECIDE Y EN QUÉ CIRCUNSTANCIAS

THE OUTSOURCING OF ELDERCARE TO MIGRANT WOMEN: WHO DECIDES AND WHAT THE CIRCUMSTANCES ARE TERCEIRIZAÇÃO DO CUIDADO DE PESSOAS IDOSAS ÀS MULHERES MIGRANTES: QUEM DECIDE E EM QUE CIRCUNSTÂNCIAS

Juana ROBLEDO MARTIN*, Cristina MARTÍN-CRESPO BLANCO****,
Azucena PEDRAZ MARCOS*, Francisco CABAÑAS SÁNCHEZ***
& Alfredo SEGOND BECERRA**

*Universidad Autónoma de Madrid, **Hospital Universitario Infantil del Niño Jesús,
Casa Social Católica, *Hospital Universitario de Móstoles

Fecha de recepción del artículo: 05.II.2015

Fecha de revisión del artículo: 20.II.2015

Fecha de aceptación final: 2.VII.2015

PALABRAS CLAVES:

Necesidades familiares
Migrantes trabajadores
Empleo de las mujeres
Etnología
Relaciones interpersonales
Investigación en ciencias sociales

RESUMEN: La unión entre cuidado y mujer y el hecho de que sea una realidad social en continuo cambio hace que se trate de un campo estratégico desde el que analizar las implicaciones que las transformaciones socioeconómicas y culturales tienen en el sistema de género existente, así la crisis de cuidados lo que muestra es la crisis del sistema de género actual sobre el que se sustenta la sociedad patriarcal y se organiza la reproducción de la vida humana. En este contexto las familias han desarrollado estrategias para abordar los cuidados, siendo una de ellas externalizar parte del trabajo de cuidados en el ámbito doméstico mediante la contratación de mujeres migrantes. Con esta investigación nos proponemos explorar como se produce en los hogares abulenses la contratación de una mujer migrante para el cuidado de una persona mayor. Para ello se ha realizado una aproximación etnográfica al objeto de estudio, tomando como unidad de observación los hogares contratantes y como ámbito geográfico de estudio la provincia de Ávila. La técnica utilizada para recabar la información ha sido la entrevista en profundidad. Se ha entrevistado a quince personas que han contratado a mujeres inmigrantes para el cuidado de personas mayores. Se ha buscado la variabilidad de hombres y mujeres, el contexto rural o urbano y si las cuidadoras, inmigrantes latinoamericanas, realizaban los cuidados a tiempo total o parcial. Los resultados indican que la decisión

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Juana Robledo Martin: Sección Departamental de Enfermería, Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Madrid, C/ Arzobispo Morcillo, 2 28029 Madrid (España) Correo Electrónico / E-mail: juana.robledo@uam.es.

	<p>de contratar a una mujer para cuidar a la persona mayor se produce habitualmente tras un empeoramiento o modificación en la situación y la salud del anciano, ya sea a nivel físico, psicológico o social. La decisión de contratar es tomada de forma mayoritaria por las hijas mostrando que este ámbito está considerado como algo propio de la mujer, a la que se adjudica como tarea propia. Se concluye indicando que la modalidad de la contratación está muy influenciada por el mayor o menor grado de dependencia del anciano, que viva solo o acompañado y que resida en zona urbana o rural. Siendo la de contratación de una mujer migrante una estrategia utilizada en una fase dentro de un abanico más amplio de estrategias que la familia utiliza progresivamente para abordar el cuidado de una persona mayor dependiente.</p>
<p>KEY WORDS: Family needs Migrant workers Employed women Ethnology Interpersonal relationship Social science research</p>	<p>ABSTRACT: The union between care and women and the fact that it is a social reality in continuous change makes it a strategic field from which to analyze the implications that the socio-economic and cultural transformations have in the existing gender system. Thus the crisis of care is what shows the crisis of the current gender system on which patriarchal society is based and the reproduction of human life is organized. In this context, families have developed strategies to address the care, being one of them to outsource part of the caring tasks in the home by hiring migrant women. With this research we aim to explore how the hiring of a migrant woman for the care of an elderly person takes place in the homes of Avila. For this purpose an ethnographic approach has been carried out to achieve the object of this study, taking as a unit of observation the contracting households and as a geographic field of study the province of Avila. The technique used to collect the information has been in-depth interview. Fifteen people who have hired immigrant women to care for their elderly have been interviewed. We have sought the variability of men and women, the rural or urban context and whether the caregivers, Latin American immigrants, cared full-time or part time. The results indicate that the decision to hire a woman to care for the elder person usually occurs after a deterioration or change in the status and health of the elderly, whether at physical, psychological or social level. The decision to hire is taken mainly by the daughters, showing that this area is considered as something typical of women, to which it is allocated as its own task. It is concluded that the modality of the contracting is very influenced by the greater or less degree of dependence of the elder, that lives alone or accompanied and that resides in urban or rural zone. Hiring a migrant woman is a strategy within a broader range of strategies that the family progressively uses to address the care of a dependent person.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Necessidades da Família Trabalhadores migrantes emprego das mulheres Etnologia Pesquisa Social Pesquisa em ciências sociais</p>	<p>RESUMO: O vínculo entre cuidado e mulher e o facto de que seja uma realidade social em contínua mudança, converte o anterior vínculo num campo estratégico desde o qual analisar as implicações que as mudanças socioeconómicas e culturais tem no sistema de género existente, Assim sendo a crise dos cuidados o que mostra é a crise do actual sistema de género actual, no qual baseia-se a sociedade patriarcal é a organização da reprodução da vida humana. Neste contexto, as famílias têm desenvolvido estratégias para abordar o cuidado, sendo um deles a terceirização de parte do trabalho de cuidados em casa com a contratação de mulheres migrantes. Com esta pesquisa pretende-se explorar como se produz a contratação de uma mulher migrante para cuidar de uma pessoa idosa nas casas (ou famílias) da província de Avila. Para atingir o objetivo do estudo foi realizada uma abordagem etnográfica, tendo como unidades de observação as casas contratantes e como âmbito geográfico do estudo a província de Ávila. A técnica utilizada para coleta de dados foi a entrevista em profundidade. Foram entrevistadas quinze pessoas que contrataram mulheres imigrantes para cuidar das pessoas idosas. Tem-se procurado a variabilidade de algumas variáveis: homens e mulheres, o contexto rural ou urbano e se os cuidadores, os imigrantes latino-americanos, realizavam os cuidados a tempo inteiro ou parcial. Resultados: A decisão de contratar uma mulher para cuidar da pessoa idosa geralmente ocorre após uma queda ou alteração na situação ou saúde do idoso, seja ao nível físico, psicológico ou social. A decisão de contratação é tomada, de forma geral, pelas filhas, mostrando assim que este âmbito é considerada como um aspecto “próprio” da mulher, à qual é adjudicada como uma tarefa própria. A intenção da contratação de uma mulher é que a pessoa idosa possa conservar a sua independência, mas descarregando à família de parte do cuidado que o anterior implica. Conclusões: A modalidade de contratação é fortemente influenciada por vários aspectos: o grau variável de dependência dos idosos, que vivam sozinho ou acompanhado, em área urbana ou rural. Sendo a contratação de uma mulher migrante uma estratégia usada entre um leque mais abrangente de estratégias que a família utiliza progressivamente para abordar os cuidados de uma pessoa idosa dependente.</p>

Introducción

Todos los seres humanos a lo largo de nuestra vida precisamos ser cuidados, siendo por tanto una constante en todas las personas y en todas las sociedades. Sin embargo, aunque el cuidado es universal, el establecimiento de las necesidades de cuidados y las formas de darles respuesta se determinan por factores sociales, históricos, culturales y económicos. El punto de partida de esta investigación es que en España una estrategia desarrollada para el cuidado de personas mayores es la contratación de personas ajenas a la familia, trabajo que por lo general realizan mujeres migrantes. El cuidado, por tanto, se transfiere de unas mujeres a otras superando las fronteras. Esta transferencia de trabajo de cuidado, de forma remunerada o no, superando las fronteras nacionales configura lo que se ha denominado “cadenas globales de cuidado”. En este artículo realizamos un análisis micro de uno de los eslabones de esa cadena: los hogares contratantes. Partiendo del planteamiento teórico de la intersección entre cuidados y género, realizamos una aproximación etnográfica al objeto de estudio mediante entrevistas en profundidad. Este estudio se enmarca dentro de una investigación más amplia desarrollada como trabajo de tesis doctoral y que aborda la transferencia de cuidados a personas mayores por parte de mujeres migrantes latinoamericanas.

1. Estado de la cuestión y planteamiento teórico

1.1. Crisis de cuidados

En las últimas décadas la población mayor de 65 años en España ha experimentado un importante crecimiento, pasando de 3,3 millones de personas en 1970 (un 9,7 por ciento de la población) a 7,8 millones de personas en 2009 (un 16,6 por ciento de la población) (IMSERSO, 2012). En el año 2012 el porcentaje de personas mayores de 64 años fue del 26,14 por ciento de la población española y la tendencia es ascendente, el Instituto Nacional de Estadística calcula que en el año 2022 este porcentaje será del 33,3 % (INE, 2012). Este envejecimiento de la población unido a las mayores tasas de supervivencia de las personas afectadas por alteraciones congénitas, enfermedades y accidentes graves, y la creciente incidencia de los accidentes laborales y de tráfico ha originado un incremento de la demanda de cuidados de personas dependientes (IMSERSO, 2011).

Coincide este incremento de la demanda con transformaciones en los sistemas de apoyo informal que tradicionalmente han venido dando

respuesta a las necesidades de cuidados producido por los profundos cambios que ha experimentado la sociedad española en los últimos 50 años (el mayor acceso a la educación, la incorporación de las mujeres al trabajo fuera del ámbito familiar, la nuclearización de las familias, etc) que han producido una disminución en la disponibilidad de cuidadoras familiares (Roger García, 2010; Robledo Martín, 2003).

Ambas circunstancias han supuesto un desequilibrio entre la disponibilidad de cuidadoras y las necesidades de cuidados, produciendo lo que se ha denominado “crisis de cuidados”.

Al hablar de cuidados nos referimos siguiendo a Pérez Orozco (2009):

A la gestión y mantenimiento cotidiano de la vida y la salud. En su mayor parte es en los hogares a través del trabajo no remunerado de las mujeres donde esto se garantiza diariamente, mediante el desarrollo de actividades de atención directa a las personas en situación de dependencia, que a su vez exigen haber garantizado previamente lo que denominamos pre-requisitos del cuidado (alimentación, limpieza, etc.) algo que todas las personas precisamos. La forma de cuidar y los significados asociados a los cuidados encierran profundos sentidos éticos y expresan aspiraciones vitales (p. 6).

1.2. Crisis de Cuidados o Crisis de Sistema de Género

Al analizar el cuidado es necesario considerar que:

- Es una realidad social sujeta a un cambio continuo lo que implica que las transformaciones socioeconómicas y culturales producen variaciones en que cuidados deben darse, quién debe proporcionarlos, cuándo y dónde (Del Valle, 2004)
- Se trata de un hecho básico en la construcción social de género: En la sociedad patriarcal el cuidado es una actividad asignada a la mujer. Las aportaciones que hace Comas d'Argemir (1995) al analizar la división del trabajo y los sistemas de género permite considerar cómo cada sociedad construye las representaciones de las diferencias entre los sexos y cómo a través del reconocimiento de las capacidades y habilidades diferenciales se distribuyen las actividades. De esta forma, las diferencias entre mujeres y hombres se incorporan como un factor estructurante en las relaciones de producción y en la división del trabajo. Así, la diferencia fisiológica de engendrar y parir en las mujeres, es la materia prima a partir de la cual se organizan los constructos culturales que

asignan determinados atributos a los hombres y a las mujeres.

La unión cuidado - mujer está, por tanto, basada en una culturalización de las diferencias biológicas, incorporándose estas diferencias como factor estructurante en la división sexual del trabajo, convirtiendo a las mujeres en responsables del cuidado de hijos y progenitores. Siendo el cuidado a los demás un hecho básico en la construcción social de género con consecuencias importantes para la identidad y las actividades de las mujeres (Comas d'Argemir, 2000).

La unión cuidado-mujer y el hecho de que sea una realidad en continuo cambio hace que se trate de un campo estratégico desde el que analizar las implicaciones que las transformaciones socioeconómicas y culturales tienen en el sistema de género existente.

La crisis de cuidados existente lo que expone es por tanto la crisis del sistema de género actual sobre el que se sustenta la sociedad patriarcal y se organiza la reproducción de la vida humana, sacando a la luz dos hechos consustanciales al sistema de género y al sistema de cuidados actuales:

1. Por otro lado, las transformaciones acaecidas en la sociedad española no han llevado consigo una equiparación de responsabilidades domésticas entre hombres y mujeres. Como señalan Díaz Gorfinkiel y Pérez Orozco (2010) el rol masculino se ha mostrado muy resistente al cambio y los hombres siguen sin asumir cuotas igualitarias de responsabilidades de cuidados.
2. Por su parte, el estado no ha asumido la responsabilidad social de los cuidados por lo que continúa recayendo como una obligación sobre las familias y en base a los roles culturales sobre las mujeres. El sistema socioeconómico se sustenta, por tanto, sobre una división sexual del trabajo mostrando la estructura de un iceberg: los cuidados constituyen la base del conjunto social y esta base recae sobre las mujeres como un trabajo naturalizado y no visible (Pérez Orozco, Paiewonsky & García Domínguez, 2008).

1.3. Externalización del trabajo de cuidados

En este contexto de crisis de cuidados se desarrollan estrategias para abordar los cuidados. Al hablar de estrategia, hemos seguido la adopción del término utilizado por Constanza Tobío (2005) "para nombrar prácticas sociales en las que los componentes de intencionalidad e innovación cobran especial importancia". En este sentido Tobío (2005) señala:

En los países donde el empleo femenino aumenta a lo largo de un periodo corto de tiempo y donde la organización social (incluyendo el Estado y la familia) es escasamente sensible a los efectos de esta nueva situación, las mujeres tienen que asumir directamente las decisiones y las acciones encaminadas a hacer posible su doble responsabilidad. Se ven obligadas a desarrollar prácticas sociales que exigen un elevado componente de cálculo y previsión para gestionar una amplia variedad de necesidades, demandas y recursos pertenecientes a dos mundos que hasta ahora han vivido a espaldas el uno del otro (p. 141).

Una estrategia planteada para el cuidado a personas mayores en España ha sido externalizar parte de las tareas que antes se realizaban en los hogares o asalarar parte del trabajo de cuidados en el ámbito doméstico mediante la contratación de mujeres migrantes (Pérez Orozco et al., 2008). El cuidado se transfiere de unas mujeres a otras superando las fronteras.

Esta desnacionalización del cuidado hay que considerarla como una confluencia de estrategias desarrolladas por un lado en España, para paliar la crisis de cuidados, y por otro en los países de origen de las mujeres migrantes latinoamericanas para paliar la denominada "crisis de reproducción social".

Así en los países de origen de las mujeres migrantes los planes de ajuste estructural y las sucesivas reformas de corte neoliberal han tenido un impacto desproporcionado sobre las mujeres, provocado por el sistema de género existente que asigna a las mujeres un lugar primordial en la provisión de servicios a su grupo doméstico, mientras que se les reconocen menores posibilidades de controlar bienes materiales y de movilizar recursos fuera del hogar (Maquieira, 2000). Ello hace que en estos contextos de crisis, la conocida como feminización de las migraciones (Monreal Gimeno, Terrón Caro & Cárdenas Rodríguez, 2014) sea una de las estrategias económicas que despliegan los hogares migrantes para poder subsistir (Herrera, 2006). Las mujeres siempre han migrado, por condicionantes muy distintos según los países de origen, que tienen que ver con el género, con las dinámicas familiares, políticas, económicas, entre otras. La feminización de la migración indica, en términos cualitativos, un cambio de perfil en la llegada de mujeres pioneras del proceso migratorio, es decir, de mujeres que migran solas, iniciando la cadena migratoria y manteniendo responsabilidades familiares en los países de origen (Parella Rubio, 2009).

Esta transferencia de trabajo de cuidado, de forma remunerada o no, supera las fronteras nacionales y configura lo que se ha denominado "cadenas globales de cuidado", que pueden definirse

como “cadenas de dimensiones transnacionales que se conforman con el objetivo de sostener cotidianamente la vida y en las que los hogares se transfieren trabajos de cuidados de unos a otros en base a ejes de poder entre los que cabe destacar el género, la etnia, la clase social y el lugar de procedencia” (Pérez Orozco et al., 2008).

El fenómeno de la creación de las cadenas globales de cuidados es necesario plantearlo teniendo en cuenta una de las características que son intrínsecas a las actividades de atención directa del cuidado: requiere un contacto cara a cara. Es decir, es preciso que exista una proximidad entre quien cuida y quien recibe el cuidado (Hochschild, 1983). Ello supone que el trabajo de cuidados relacionado con el mantenimiento de la vida (no ocurre así con la gestión del cuidado) no puede deslocalizarse, sino que debe realizarse en el lugar donde se encuentran las personas que precisan esa atención. Así como en el caso de la producción industrial su internacionalización llevó consigo una deslocalización de las empresas de los países del centro a la periferia, en el caso de la reproducción se ha producido mediante la migración de la mano de obra de la periferia al centro.

En su versión más simple, una cadena podría conformarse por una familia española que ha decidido contratar a una mujer ecuatoriana para cuidar a una anciana de la familia. La mujer contratada, a su vez, ha migrado para asegurar unos ingresos suficientes a su propia familia y ha dejado a sus hijos en el país de origen, a cargo de su madre. Esta cadena, con el desarrollo del proceso migratorio, puede variar su composición, modificando los eslabones que la forman y quiénes la constituyen.

Con esta investigación nos proponemos explorar el fenómeno de la desnacionalización del cuidado, analizando cómo se produce en los hogares abulenses la contratación de una mujer migrante para el cuidado de una persona mayor.

Para ello nos planteamos como objetivos específicos:

1. Describir qué circunstancias motivan la contratación.
2. Explorar quién decide la contratación.
3. Analizar qué aspectos influyen en la modalidad de contratación (tiempo completo/tiempo parcial).

2. Metodología

2.1. Abordaje metodológico

Se ha realizado una aproximación etnográfica al objeto de estudio buscando una comprensión en profundidad del fenómeno en su ambiente

natural, para ello se ha tomado como unidad de observación los hogares contratantes y como ámbito geográfico de estudio la provincia de Ávila.

El conocimiento etnográfico pretende comprender la visión de los fenómenos sociales tal como lo viven los sujetos de estudio, siendo característico de este método la reflexividad permanente del investigador así como la flexibilidad y circularidad del proceso (Hammersley & Atkinson, 1994).

La investigación supone selección e interpretación por parte del investigador, siendo por tanto el investigador parte de la realidad que investiga, obligando esta premisa a una reflexividad constante a lo largo de la investigación.

La flexibilidad es inherente a este método, no requiere de un diseño extensivo previo sino que se desarrolla un diseño emergente permaneciendo abierto a incorporar aspectos que puedan reorientar el diseño planteado.

2.2. Técnicas empleadas

Entre las técnicas utilizadas en este abordaje metodológico está la entrevista en profundidad especialmente adecuada, entre otras circunstancias, cuando los escenarios, como ocurre en nuestro estudio, no son accesibles de otro modo (Taylor & Bogdan, 1998).

Se realizó entrevista en profundidad al familiar que realizó la contratación de la mujer inmigrante latinoamericana para el cuidado de la persona mayor. Para ello se buscó como porteros a trabajadores sociales que trabajaban en centros de día, o en servicios de intermediación a familiares de personas mayores que buscan cuidadoras.

2.3. Procedimiento de selección y características de la muestra

Para seleccionar la muestra se utilizó al inicio de la investigación un muestreo por conveniencia contactando con amigos o conocidos cuyos padres tenían, o habían tenido, contratada a una mujer inmigrante latinoamericana para cuidarlos así como los contactos derivados por los porteros. A partir de las primeras entrevistas los sujetos entrevistados indicaron los datos de posibles participantes en el estudio con los que se contactó utilizándose el muestreo en cadena.

En las últimas fases del trabajo de campo se pasó a un muestreo de variación máxima buscando deliberadamente la inclusión de personas con puntos de vista diferentes del fenómeno que se estudia así se ha buscado la variabilidad de hombres y mujeres, el contexto rural o urbano y si las

cuidadoras, inmigrantes latinoamericanas, realizaban los cuidados a tiempo total o parcial.

Se ha entrevistado a quince personas que han contratado a mujeres inmigrantes para el cuidado de personas mayores.

Se decidió no realizar más entrevistas cuando los investigadores consideraron que se había llegado a una saturación del discurso al no aportar las últimas entrevistas nueva información.

Hubo cuatro personas que no desearon participar en el estudio, no es posible conocer los motivos de ello puesto que las negativas se produjeron antes de contactar con ellos, cuando los porteros les pedían su autorización para facilitar su contacto. Sin embargo, el desarrollo de la investigación, así como la información proporcionada por los porteros, hace considerar que existían reticencias para mostrar en un ámbito público algo que consideraban muy privado. Asimismo, también habría que considerar el miedo a que su participación en la investigación pudiera suponer para ellos algún perjuicio ya que en un número elevado de ocasiones la persona contratada estaba sin asegurar.

2.4. Sistemática en la recogida de datos

La sistemática seguida era que los porteros, cuando tenían contacto con alguna persona mayor cuidada por mujeres inmigrantes latinoamericanas o su familiar, les informaba que unas compañeras estaba realizando un estudio sobre el tema y necesitaban contactar con personas que hubiesen contratado a mujeres inmigrantes latinoamericanas para cuidar a una persona mayor. A continuación, les pedían su autorización para facilitar sus datos. Si ellas autorizaban lo comunicaban y la investigadora se encargaba de hablar por teléfono con ellas, para realizar la presentación e indicarles en concreto cuál era la investigación. Asimismo, se les señalaba con qué persona necesitaba realizar una entrevista, quedando, si deseaban participar, en un lugar inicial para informales detalladamente del estudio, solicitar su consentimiento y, si accedían, realizar la primera entrevista.

La entrevista comenzaba una vez realizada la presentación del estudio y el motivo por el que se deseaba realizar. En un principio, ésta se centraba en el momento de la contratación de una mujer inmigrante para realizar el cuidado: cuándo se toma la decisión, quién la toma y los motivos que llevan a ello. A partir de ahí realizaba un recorrido prospectivo hasta el momento actual y un itinerario retrospectivo de la trayectoria familiar, centrándose en la vida de la persona mayor que precisaba ser cuidada.

Para las entrevistas se buscó un lugar tranquilo, procurando que no hubiese interrupciones en el transcurso de la comunicación realizándose en despachos, que facilitaron en los centros de día, o en el mismo domicilio de los entrevistados. En éstos se ubicó en habitaciones en las que estaban solos para evitar que la presencia de la cuidadora o de otros miembros de la familia influyera en el discurso. La duración de las entrevistas osciló entre 38 minutos y 2 horas 32 minutos. Todas ellas fueron grabadas y transcritas en su totalidad para su posterior análisis. Se anotaron en el diario de campo los prolegómenos de la entrevista, las cuestiones destacadas de su desarrollo y su finalización.

2.5. Análisis de los datos

Se realizó un análisis temático del discurso agrupando la información en categorías y subcategorías creadas a partir del discurso recogido. Los resultados iniciales de la investigación se enviaron a dos personas participantes en el estudio, que por su características se consideraron informantes claves, produciéndose después una reunión con cada uno de ellos para recabar su opinión sobre los resultados obtenidos, existiendo coincidencia con ellos.

Para respetar el anonimato de las personas participantes en el estudio, los nombres que aparecen son ficticios.

2.6. Marco etnográfico

La investigación se centra en la provincia de Ávila, los motivos que han llevado a tomar esta región han sido tanto la proximidad de los investigadores a la zona como los cambios sociodemográficos de la provincia.

Ávila es una de las provincias más despobladas de España, con una población de 172.000 habitantes. El 31,5% vive en la capital. A lo largo del siglo XX se ha producido un éxodo de la población más joven de los municipios rurales a otras provincias o a la misma Ávila capital, teniendo actualmente más del 90% de los municipios de la provincia menos de 1000 habitantes. A nivel demográfico se caracteriza por una población envejecida siendo ello aún más predominante en los núcleos más pequeños. Así la mayor parte de los núcleos de menos de 100 habitantes (el 22,6% del total de municipios de la provincia) supera el 65% de personas mayores de 65 años. Incluso existen pueblos en los que casi las tres cuartas partes de sus habitantes tienen más de 65 años. Por el contrario, la población más joven se localiza generalmente en las

áreas urbanas más habitadas como Ávila y Arévalo (INE 2009; Fundación BBVA 2008)

De esta forma, en el ámbito rural ha quedado una población muy envejecida, que ha experimentado un cambio importante en su estructura familiar. Siendo elevado el número de personas mayores que viven solas y tienen a sus hijos en poblaciones alejadas como Madrid u otras capitales.

3. Resultados

En los hogares estudiados se establece como una de las opciones para cuidar a los ancianos la externalización de parte de esos cuidados mediante la contratación de mujeres inmigrantes. A continuación se muestran los resultados obtenidos expuestos de forma cronológica así se han centrado en primer lugar en el momento de la contratación: cuándo se toma la decisión, quién la toma, los motivos que llevan a ello, así como la aceptación o reticencias a la contratación y la modalidad de contratación seleccionada. Para abordar en último lugar las estrategias que la familia desarrolla paulatinamente ante el aumento de la dependencia de la persona mayor.

3.1. ¿Cuándo se realiza la contratación?

La decisión de contratar a una mujer para cuidar a la persona mayor se produce habitualmente tras un empeoramiento o modificación en la situación y la salud del anciano, ya sea a nivel físico, psicológico o social.

En algunas ocasiones se trata de un empeoramiento brusco de su estado de salud. En el caso de Raquel, después de que su padre sufriera un derrame cerebral que le impide realizar las actividades básicas de la vida diaria, se plantea junto con sus hermanos la necesidad de tener a alguien de forma continua para cuidar a su padre y a su madre, aquejada de una retinopatía diabética.

–“En el momento en que a mi padre ya le dieron el alta en el hospital, que mi padre ya no se valía por sí mismo, pues tuvimos que contratarla”.

En el caso de enfermedades cuyo daño es progresivo, como las demencias, la contratación se produce cuando se manifiesta un deterioro pronunciado del anciano. Esta visualización es diferente en función de que exista un mayor o menor contacto con la persona mayor. Cuando la relación con la persona mayor es diaria, los familiares observan de forma continua la incapacidad de la persona mayor para realizar las actividades más básicas de autocuidado y la necesidad de contar con una ayuda para llevarlas a cabo. Por

ejemplo, la madre de Cayetana, con alzhéimer, sufre un progresivo avance de su enfermedad que le impide lavarse o comer sola. Ante esta situación, Cayetana y sus hermanos deciden contratar a una mujer. Durante los primeros años lo hacen como externa para el cuidado de su madre y su padre y tras el fallecimiento de su padre como interna.

Cuando el contacto de los familiares con la persona mayor es más esporádico, el incremento del deterioro puede pasar inadvertido para los hijos. En estos casos suelen ser alertados por vecinos u otros parientes, quienes les informan sobre la situación en la que se encuentra el anciano. Salvador indica cómo se dieron cuenta de la enfermedad de su madre por

“la gente conocida, nos lo iba diciendo... y entonces empezamos nosotros a sospechar... Las tiendas, como es un pueblo que nos conocemos todos, pues ya la empezaron a decir a sus hermanas, que mi madre tenía seis hermanas, o al que pillaban, a lo mejor decían a un hijo o a un familiar ‘oye, mira, que la Nati... que ha comprado, por ejemplo, dos piernas de cordero y hoy ha venido a por otra”.

A veces, cuando aparecen enfermedades de evolución crónica, se produce un desencadenante que lleva a la familia a plantear la necesidad de la contratación. Fausto y su hermano deciden emplear a alguien para que acompañe permanentemente a su madre, aquejada de un trastorno mental cuando fueron a visitarla una mañana y se la encontraron en el suelo sin poder levantarse. Tomaron la decisión a pesar de la negativa de ella.

En ocasiones cambios en la situación social o en las circunstancias vitales también pueden llevar a la decisión de emplear a una cuidadora. Isidora decidió contratar a una señora ante la negativa de su madre a mudarse de forma alternativa a casa de las hijas y la nuera a raíz del fallecimiento del hermano de Isidora.

Las modificaciones en la dinámica familiar producidas por el fallecimiento o la enfermedad del cuidador principal llevan, como el caso de Rocío, a la necesidad de modificar la estrategia planteada y a recurrir a la contratación de una cuidadora. Inicialmente Rocío y su padre se reparten el cuidado de su madre, con un alto grado de dependencia desde hace diez años. Rocío es maestra de profesión y tiene concedidas cuatro horas al día de reducción de jornada para el cuidado de su madre. Sin embargo la Junta de Castilla y León terminó suprimiendo esta ayuda. A la vez, su padre sufre un importante problema de salud que le obliga a estar ingresado. Ante la imposibilidad de poder cuidar a los dos, Rocío y su hermano deciden contratar a una mujer para que les ayude en

el cuidado de su madre mientras ellos se turnan en el cuidado de su padre.

Además de las necesidades de cuidados físicas, se establecen unas carencias psicológicas que se pretenden cubrir con la contratación de una mujer. El hecho de tener una compañía y evitar así la soledad es un factor recurrente, que en ocasiones es prioritario, a la hora de tomar la decisión de emplear a una cuidadora como estrategia de actuación. Amparo y su marido decidieron contratar a una persona para “acompañar” a su suegra tras varios ingresos en urgencias en los que les dijeron que no le observaban ningún problema de salud y que podría ser una forma de llamar la atención.

3.2. ¿Quién toma la decisión de la contratación y cómo influyen los roles de género?

La decisión de contratar a una persona para que cuide al anciano es tomada de forma mayoritaria por los hijos, aunque en ocasiones es tomada por el cónyuge, otro familiar o la propia persona mayor que requiere los cuidados.

En aquellas ocasiones en las que la decisión la toma la propia persona mayor y se la comunica posteriormente a sus hijos la determinación, como Inma y Catalina, ésta es tomada tras un empeoramiento en el estado de salud y está muy influenciada por el miedo que tienen a estar solas tras ese episodio. Inma señala que tras ser operada de corazón nada más enviudar en el hospital les dijo a sus hijos que durante un tiempo necesitaría a alguien. “Yo veía que no estaba bien y yo digo ‘pues mira, un poco tiempo, yo no puedo estar sola, la tengo que tener’”. En el caso de Catalina les comunica a los hijos la necesidad de tener a alguien con ella tras sufrir unos episodios transitorios de pérdida de memoria “Pues porque no podía coger peso para comprar, ni la cabeza no... no sé, no me funcionaba muy bien”. En un primer momento su hijo busca a una mujer migrante para que la cuide. Cuando esta señora se va, Catalina contacta mediante otras mujeres que trabajan cuidando a amigas suyas con su actual cuidadora. En ambos casos el hecho de que alguna amiga hubiese contratado a una mujer inmigrante las llevó a optar por esa misma opción.

En el caso de que la decisión sea tomada por los cónyuges, como Candido y Teresa, se produce por un deterioro en el estado de salud de la persona que precisa cuidados y una incapacidad para poder proporcionar al compañero esos cuidados. En el caso de Cándido su mujer sufrió un accidente cerebro vascular, teniendo dificultad para moverse. Ya durante la estancia en el hospital decidió contratar a una persona, aunque primero se lo

dijo a su hija pequeña, por si ella quería ir a cuidar a su madre y él le pagaba un dinero por ello. Pero la hija le dijo que no, “como estaba ahí, iba por las mañanas nada más (a trabajar). Estaba criando a los muchachos, tiene tres... y yo también lo comprendía. Y ella parecía como si estuviese más a su aire, más suelta”. Tras la negativa de la hija, contactó, por mediación de un conocido, con la cuidadora que tienen hasta la actualidad.

En el resto de casos la decisión es tomada por las hijas o los hijos, tras valorar el cambio sufrido por el anciano. Una vez se ponen de acuerdo todos los hermanos, la resolución se le plantea al propio anciano. En el caso de que exista cónyuge se acuerda, además de con los hijos, con el cónyuge que realiza las funciones de cuidador principal.

La decisión de la contratación evidencia el rol de género involucrado en el campo del cuidado, mostrando que este ámbito está considerado como algo propio de la mujer, a la que se adjudica como tarea propia. Ello se muestra en el diferente peso que tienen las mujeres de los hijos y los maridos de las hijas en la contratación de una cuidadora. Salvador señala las discrepancias que tuvieron los hermanos al debatir sobre los cuidados de sus padres, “pues nos tocó, no casi salir a mal los hermanos, pero hubo mucha tirantez, mucha tirantez entre todos, que unos querían, otros no querían” y reconoce “claro, mi hermana, como era su madre, pues ella ‘que no, que tal’”. Entre las discrepancias enumera la negativa de las nueras a cuidarles “unos ‘bueno, pues nos la llevamos por meses’... Y mis cuñadas, dos o tres de ellas, tampoco, desprendidas de ellos total”. La negativa de las nueras a cuidarles no les lleva a los hermanos a plantearse o a asumir el rol de cuidadores sino a contratar a una mujer para cuidar a sus padres.

Penélope explica que “mi hermano se ocupa muchísimo de mi madre, muchísimo, pero se ocupa él... pero claro no es lo mismo su situación familiar que la mía. No es lo mismo yo, que es mi madre, a mi cuñada, que no es su madre”. Y señala el poder de la mujer a la hora de tener a la persona mayor en casa “Vamos a ver, yo si cuido a mi suegro, mi suegro puede estar en mi casa. Si yo no lo cuido, mi suegro no puede estar en mi casa, aunque sea la casa de su hijo. Entonces, las mujeres en eso tenemos mucho poder”.

Amparo y su marido deciden contratar a una persona para acompañar a su suegra. Aunque tiene dos hijos es ella quien la acompaña habitualmente al médico. “Estamos cada dos por tres y en eso sí, yo me preocupo totalmente, siempre voy yo con ella, siempre voy yo”, aunque para ello tenga que pedir permiso en el trabajo.

3.3. Aceptación o reticencias en la contratación de la persona mayor que precisa cuidados

Como se ha observado, en la mayor parte de las ocasiones son los hijos los que deciden la contratación de una mujer y posteriormente se lo comunican a los padres. La nueva situación no siempre es aceptada por las personas mayores, quienes en algunos casos manifiestan sus reticencias. Esta oposición está muy relacionada con el contexto en el que se realiza el cuidado y aspectos como:

- El lugar donde se desarrolla.
- Quién lo desarrolla.
- Cómo se desarrolla.

En este contexto, la estrategia de la contratación de una mujer migrante se realiza dentro de un ámbito privado como es el hogar, donde estas tareas comienzan a ser realizadas por una persona ajena a la familia pasando, al externalizar el cuidado, a convertirse en un trabajo remunerado. Salvador comenta que su padre no quería que metiesen a nadie en su casa, ni tener que pagar a nadie para que le cuidase. Entonces le engañaron diciéndole que era una ayuda que le daba el gobierno y que la cuidadora la pagaba directamente el Estado. *“Le falsificamos una carta con el encabezado de la Seguridad Social donde ponía que le daban esa ayuda”*.

Las reticencias de la persona mayor a la contratación están también influenciadas por la modalidad de contrato establecida. Muestran menos oposición cuando la mujer contratada trabaja unas horas al día que cuando lo hace en la modalidad de internas, circunstancia a la que se suelen negar con mayor ímpetu. Fausto afirma que la primera mujer que cuidó a su madre *“iba a las nueve, hasta la hora de comer. Le daba la comida y luego por la tarde volvía a las cinco hasta las nueve”*. Su madre se adaptó a ella. Sin embargo, cuando los hijos le dijeron que traían a una señora para que se quedase con ella durante el día y la noche se opuso. Cuando la cuidadora contratada llegó a la casa, su madre la echó a la calle, impidiéndole la entrada.

Por otro lado, no se ponen reticencias a que la persona contratada sea una mujer, pues los roles de género hacen que se consideren más adecuadas para este tipo de trabajo. No obstante, en ocasiones el hecho de que se trate de una mujer migrante sí es motivo de conflicto. Sin embargo, hay que destacar que en los municipios pequeños donde toda la población se conoce, algunos ancianos consideran que la intimidad del hogar se preserva con la contratación de una persona totalmente ajena a él, como ocurre con una mujer

de otro país. Fausto señala *“si es una que conoce mi madre no... no hubiese aceptado”*.

Por el contrario, la madre de Isidora prefiere que contraten a una cuidadora antes que salir ella de su casa por lo que no pone problemas a la contratación. El padre de Raquel no puso reticencias a la contratación de una cuidadora, aunque su madre se quejaba con frecuencia a los hijos del comportamiento de las cuidadoras que tuvo.

En los casos en que la decisión de emplear a una cuidadora corresponde a uno de los cónyuges o a la persona que precisa los cuidados la contratación se acepta sin rechazos.

3.4. Que se pretende con la contratación de una cuidadora

En el caso de las personas mayores lo que buscan es:

- Por un lado, conservar su independencia.
- Por otro lado no quieren suponer una carga, fundamentalmente para las hijas que son las que se considera que realizarán esos cuidados. La intención de evitar ser una carga está relacionada con:
 - o La distancia física que separa los hogares de madre-hijos y la imposibilidad de realizar los cuidados.
 - o Por el hecho de que las hijas trabajen fuera de casa.

En el caso de los hijos, con la contratación de una cuidadora buscan:

- Que la persona conserve la mayor independencia posible en el caso de que sea válida.
- En los casos en los que la persona es dependiente, la contratación es una vía para poder descargar parte de los cuidados que recae sobre la familia.
- Indiferentemente del grado de dependencia, con la contratación se busca mantener al anciano el mayor tiempo posible en su entorno habitual, más arraigado y con mayor grado de actividad.

3.5. Qué modalidad se contrata.

La modalidad de la contratación está muy influenciada por el mayor o menor grado de dependencia del anciano, que viva solo o acompañado y que resida en zona urbana o rural:

- En los casos en lo que la persona se valga por sí misma se busca una ayuda, y sobre todo una compañía durante un tiempo diario. En estos casos se suele contratar por unas horas al día para que ayuden a la persona mayor en la limpieza de la casa, la compra y le haga compañía.

- En los casos de personas con una dependencia que obliga a una persona estar pendiente de forma continua, la decisión de contratar a alguien de manera externa o interna se determina en función de si la persona mayor reside sola o acompañada de algún familiar que ejerza de cuidador principal. Así, si el cuidador principal asume ciertos cuidados a la persona dependiente, como ayudarle a levantarse, ir al baño o darle la comida, se opta por la contratación de una persona externa durante unas horas al día. Cuando el estado de salud bien de la persona mayor o del cuidador principal empeora, la modalidad de contratación por la que se opta es la de interna.
- La modalidad de contratación, como se ha señalado, está también determinada por el contexto urbano o rural en el que reside el anciano. En las personas mayores que viven en municipios pequeños, la contratación se produce cuando se tiene un mayor grado de dependencia y la primera contratación es en la modalidad de interna. Una de las causas de esto es que en los pueblos pequeños, la mayoría de los municipios de Ávila, no suelen residir mujeres que deseen trabajar como cuidadoras. La mala comunicación entre los municipios y la capital o con otros pueblos más grandes, hace inviable que una persona que no reside en el municipio pueda trabajar allí unas horas y vivir en otro lugar. Por este motivo es más difícil realizar contrataciones en modalidad de externa que se pueden necesitar cuando el grado de dependencia no es tan alto. Penélope señalaba que ellos plantearon buscar a alguien del municipio que ayudase a su madre en la limpieza de la casa y luego a alguien que durmiese con ella por la noche *“pero claro el pueblo es muy pequeño y no hay gente joven, no había posibilidad”*.

Se puede por tanto señalar que la contratación de una cuidadora y la modalidad de contratación viene determinada por varios factores: el grado de dependencia del anciano, que viva solo o no y si reside en un contexto rural o urbano.

3.6. Estrategias desarrolladas por la familia ante el incremento de la dependencia

Es frecuente que a lo largo del tiempo se produzca un proceso de deterioro del anciano y que se desarrollen paralelamente diferentes estrategias para solventar el cuidado. Para ello se atraviesan por cuatro estadios que podemos señalar:

- Supervisión puntual del anciano en algunas actividades como el control bancario, la limpieza

puntual de la casa, etc. En estos casos se produce una distribución de tareas entre los hijos.

- Cuando se necesita una ayuda o supervisión para actividades de la vida diaria como realizar la compra, preparar la comida o limpiar la casa, se recurre en algunas ocasiones a una ayuda pública que se presta de 2 a 10 horas semanales. Si se considera que no es suficiente, se recurre a la contratación de una mujer unas horas al día. A esta modalidad es a la que es más difícil de acceder desde los municipios pequeños.
- Se contrata a una mujer en la modalidad de interna en el caso de que no puedan realizar por sí mismas actividades de la vida diaria como la higiene, la movilidad o la comida.
- Cuando la contratación de una persona no posibilita que la persona mayor permanezca en su hogar porque éste encuentre en un estado de salud muy deteriorado o porque la familia considere que los cuidados que le están dando no son correctos, se opta por ingresar a la persona en una residencia.

4. Discusión y conclusiones

El proceso seguido en la externalización del cuidado nos permite analizar cuestiones socioculturales inherentes a ello.

La decisión de la externalización del cuidado a personas mayores se toma dentro del contexto familiar, habitualmente por las hijas e hijos, y se comunica con posterioridad a los progenitores. El cuidado por tanto, a pesar de su mercantilización, continúa siendo un asunto de la familia y las soluciones se plantean desde ésta, ello es una muestra de la continuidad del modelo de cuidados familiarista en España y la falta de políticas de atención al cuidado a largo plazo desarrolladas en España y en los países del sur de Europa como señalan diferentes autores (Benería & Martínez-Iglesias, 2014; García Sainz, 2011; Da Roit & Le Bihan, 2010).

La mercantilización del cuidado, como ha sido expuesto en los resultados, se produce por un cambio en la situación física, psíquica o social de la persona mayor, desarrollándolo la familia como una estrategia para hacer frente al incremento de la dependencia, ello como señalan diferentes autores puede ser debido a las dificultades de la conciliación familiar y la escasez de servicios de cuidado en el hogar, en este sentido Hoffman y Rodríguez (2010) en un estudio comparativo de los cuidados a personas mayores en los países europeos señalan como los países del norte de Europa el cuidado a las personas mayores se da con más frecuencia que en los países del sur, pero en estos últimos el cuidado proporcionado es mucho

más intenso. Los autores señalan que la dimensión fuerte de apoyo de la familia que se manifiesta en España e Italia se debilita cuando las personas mayores viven solas y que estos dos países no tienen la infraestructura necesaria que facilite la vida en solitario en la tercera edad.

Ello hace que el aumento de la dependencia y la imposibilidad de vivir solos de las personas mayores lleve a las familias a contratar a una cuidadora.

Este fenómeno ha ocurrido también en otros países con características similares del Estado de Bienestar, así en Italia entre 1990 y 2005 se cuadruplicó en el número de cuidadoras domésticas a la vez que la proporción de cuidadoras extranjeras pasó del 5% en 1990 a aproximadamente el 85% en 2005 (Lamura, Mních & Döhner, 2006).

Este hecho puede atribuirse, como señalan Hoffman y Rodríguez (2010), a la falta de servicios profesionales disponibles de atención a la dependencia lo que obliga a las familias a buscar alternativas asequibles como la contratación de cuidadores migrantes, lo que hace que el modelo siga basándose en los cuidados informales, como señalan otras investigaciones ello muestra las limitaciones del sistema público de atención a mayores, y la escasez de servicios de cuidado formal. Al recaer sobre las familias el cuidado de los mayores y debido a que el coste económico tan elevado ofrecido por las empresas privadas no puede ser soportado por todos los presupuestos familiares, recurrir a las mujeres inmigrantes cuidadoras emerge como una estrategia/solución para resolver el problema (Agrela, 2012; García-Navarro & Gualda, 2015).

Los resultados expuestos indican (como también se señala en otras investigaciones: Molano Mijangos, A., Robert, E., García Domínguez, M., 2012) que la contratación de una empleada de hogar no supone un debilitamiento de los roles de género. La propia decisión de la contratación evidencia el rol de género involucrado en el campo del cuidado, así esta decisión recaí más sobre las mujeres mostrando que este ámbito está considerado como algo propio de ellas, adjudicándolo como tarea propia, además como se señala en los resultados la gestión y supervisión del trabajo de las empleadas de hogar continúa estando en manos de las mujeres de la familia.

En ocasiones existe reticencias por parte de la persona mayor que precisa los cuidados para la contratación siendo estas reticencias menores cuando la persona mayor toma o participa directamente en la contratación y cuando se realiza la contratación en la modalidad de externa, así como cuando la persona tiene conocidos que han contratado antes a una mujer para cuidarles.

Lo que se busca con la contratación, tanto por los hijos como por la personas mayores, es que esta conserve la mayor independencia posible, así como descargar parte de los cuidados. En ocasiones la contratación de la cuidadora origina sentimientos de culpa por parte del familiar que realiza la contratación, el desarrollo de otras investigaciones sobre ello han evidenciado la influencia que el género y parentesco tiene sobre el desarrollo del sentimiento de culpa siendo las hijas con mayores niveles de culpabilidad que no participan en las actividades de ocio las más vulnerables a sufrir trastornos psicológicos. (Romero-Moreno et al, 2014)

En el caso de las personas mayores fundamentalmente lo que pretenden es evitar que las hijas tengan que realizar ese trabajo, que son las que se considera que realizarán esos cuidados, bien por la distancia física existentes y las dificultades que ello conlleva o bien por el hecho de que las hijas trabajen fuera del hogar.

En el caso de los hijos e hijas se valora mantener al progenitor el mayor tiempo posible en su entorno habitual, más arraigado y con mayor grado de actividad, logrando así mantener sus relaciones interpersonales, lo cual está directamente relacionado con el bienestar psicológico como han demostrado varias investigaciones (Ferguson & Googwin, 2010; De-JuanasOliva, Limón Mendiábal & Navarro Asencio, 2013).

La modalidad de la contratación depende de:

- La capacidad de la persona mayor para realizar por sí sola las actividades de la vida diaria.
- El contexto de residencia: urbano o rural.
- Que la persona mayor viva sola o acompañada

Así si la persona reside en el ámbito rural la contratación se produce cuando se tiene un mayor grado de dependencia y la primera contratación es en la modalidad de interna. En el contexto urbano si la persona es dependiente y reside con el cuidador principal esta suele realizarse en la modalidad de externa. La influencia que el contexto de residencia tiene en la vida de las personas mayores nos lleva a plantear la necesidad de considerarlo como una variable de estudio en las investigaciones sobre personas mayores.

Podemos concluir que la estrategia utilizada de contratación de una mujer migrante es una fase dentro de un abanico más amplio de estrategias que la familia utiliza progresivamente para abordar el cuidado de una persona mayor la cual se ve influenciada por el sistema de género vigente, el modelo de bienestar existente, las políticas planteadas en la atención al cuidado a largo plazo, la distancia física entre los familiares, el grado de dependencia de la persona mayor y el contexto urbano o rural donde resida.

Referencias bibliográficas

- Agrela, B. (2012). Towards a model of externalisation and denationalisation of care? The role of female migrant care workers for dependent older people in Spain. *European Journal of Social Work*, 1(15), 45-61.
- Benería, L. & Martínez-Iglesias, M. (2014) Taking advantage of austerity: the economic crisis and care in Spain. En: *Work-Family Balance and Gender Equality: A North-South Policy Perspective*, Istanbul: Technical University Women's Studies Center (ITU-WSC).
- Comas d'Argemir, D. (1995). *Trabajo, género, cultura* (1ª ed.). Barcelona: Icaria.
- Comas d'Argemir, D. (2000). Mujeres, familia y estado del bienestar. In T. del Valle (Ed.), *Perspectivas feministas desde la antropología social* (pp. 187-204). Barcelona: Ariel.
- Da Roit, B. & Le Bihan, B. (2010). Similar and yet so different: Cash-for-care in six European Countries' Long-Term Care Policies. *The Milbank Quarterly*, 88(3), 286-309.
- De-Juanas Oliva, Á., Limón Mendizábal, M. & Navarro Asencio, E. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 0(22), 153 - 168. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.11.
- Del Valle, T. (2004). Contenidos y significados de nuevas formas de cuidado. [Congreso internacional SARE 2003: Cuidar Cuesta: Costes y beneficios de nuevas formas de cuidado]. San Sebastián: EMAKUNDE. Retrieved from http://www.euskadi.net/r33-2288/es/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/sare2003_es.pdf.
- Díaz, M. & Pérez, A. (2010). *La organización social de los cuidados y vulneración de derechos en España*. Madrid: UN-INSTRAW.
- Ferguson, S. J. & Googwin, A. D. (2010). Optimism and Well-Being in Older Adults: The Mediating Role of Social Support and Perceived Control. *The International Journal of Aging and Human Development*, 71, 43-68. Fecha de acceso: 20 jun. 2014 doi: <http://dx.doi.org/10.2190/AG.71.1.c>.
- Fundación BBVA. (2008). *Cuadernos Fundación BBVA (nº 42): La población de Ávila* Fundación BBVA.
- García-Navarro, E. B. & Gualda, E. (2015). Cuidado transcultural y estrategias familiares ante la dependencia: el fenómeno de los cuidadores extranjeros. *Aquichan*, 14(4).
- García-Sainz, C. (ed.) (2011). *Inmigrantes en el servicio doméstico*. Madrid: Talasa ediciones.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Herrera, G. (2006). Precarización del trabajo, crisis de reproducción social y migración femenina: ecuatorianas en España y Estados Unidos. In Herrera, G. (Ed.), *La persistencia de la desigualdad. Género, trabajo y pobreza en América Latina* (pp. 199-223). Ecuador: CONAMU, FLACSO, Secretaría Técnica del Frente Social.
- Hochschild, R.A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoffman F, Rodríguez R. (2011). *Informal Cares: Who takes Care of Them? Policy Brief April 2010*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- IMSERSO. (2011). *Envejecimiento activo. Libro blanco*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- IMSERSO. (2012). *Las personas mayores en España Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- INE. (2009). *Padrón municipal*. INE.
- INE. (2012). *Proyecciones de población 2012*. INE
- Lamura, G., Mnich, E. & Döhner, H. (2006) "Future of Informal Care of Older People in Europe: Trends and Challenges", paper presented at the International Workshop on the Contribution of ICTs to Equal Opportunities and Work-life Balance of I Informal Carers for Older People, Brussels, November 30, 2006. Available at: <http://www.inclusion-eu.org/ShowDocument.asp?CaseDocumentID=98>.
- Maquieira, V. (2000). Políticas públicas, género e inmigración. In Pérez Cantó, María Pilar (Ed.), *También somos ciudadanas* (pp. 371-442). Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid.
- Molano, A., Robert, E. & García, M. (2012). Cadenas globales de cuidados: síntesis de resultados de nueve estudios en América Latina y España. ONU Mujeres.
- Monreal-Gimeno, M., Terrón-Caro, M. & Cárdenas-Rodríguez, M. (2013). Las mujeres en los movimientos migratorios en la Frontera Norte de México-EEUU. Perfil socioeducativo y rutas migratorias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 0(23), 45-69. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.03.
- Parella, S. (2009). *Incidencia de la crisis en las mujeres inmigrantes* [Jornada: El impacto de género en el mercado laboral ante la crisis. Especial incidencia en las mujeres del medio rural y en las mujeres inmigrantes]. Valladolid: Comisiones Obreras.
- Pérez, A. (2009). *Miradas globales a la organización social de los cuidados en tiempos de crisis, I. ¿ qué está ocurriendo?*. Madrid: UN-INSTRAW.

- Pérez, A., Paiewonsky, D. & García, M. (2008). *Cruzando fronteras II: Migración y desarrollo desde una perspectiva de género*. Madrid: Instituto de la Mujer y UN-INSTRAW.
- Robledo, J. (2003). Cuidados familiares: su evolución en el ámbito rural en el último siglo. *Index Enferm*; 12 (40-42): 25-29.
- Rogero, J. (2010). *Los tiempos del cuidado: El impacto de la dependencia de los mayores en la vida cotidiana de sus cuidadores*. Madrid: IMSERSO.
- Romero-Moreno R., Losada A., Márquez M., Laidlaw K., Fernández-Fernández V., Nogales-González C. et al. (2014). Leisure, gender, and kinship in dementia caregiving: psychological vulnerability of caregiving daughters with feelings of guilt. *The Journals of Gerontology: Series B*. v. 69 (4): 502-13. doi: 10.1093/geronb/gbt027. Epub 2013 18 de mayo.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós
- Tobío Soler, C. (2005). *Madres que trabajan* (1ª ed.). Madrid: Cátedra.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Robledo, J., Martín-Crespo, C., Pedraz, A., Cabañas, F. & Segond, A. (2017). La externalización del cuidado de las personas mayores a mujeres migrantes: quien decide y en qué circunstancias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 183-196. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.13.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Juana Robledo Martin: Sección Departamental de Enfermería, Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Madrid, C/ Arzobispo Morcillo, 2 28029 Madrid (España). E-mail: juana.robledo@uam.es.

Cristina Martín-Crespo Blanco: E-Mail: cmartinrespo@yahoo.es

Azucena Pedraz marcos: E-Mail: azucena.pedraz@uam.es

Francisco Cabañas Sánchez: Paseo de Ávila, nº 32 Navalperal de Pinares 05240 Ávila. E-Mail: cabanassanchez@gmail.com

Alfredo Segond Becerra: E-Mail: alfsegond@hotmail.com

PERFIL ACADÉMICO

Juana Robledo Martin: Doctora por la Universidad de Salamanca, Diplomada en Enfermería, licenciada en Antropología, Master es Salud Comunitaria y Diplomada en Actualización en Metodología de Investigación Clínica. Experiencia investigadora como miembro del equipo investigador e investigador principal de varios proyectos financiados por el Fondo de Investigación Sanitaria en la temática en las temáticas del cuidado familiar y la violencia contra las mujeres.

Cristina Martín-Crespo Blanco: Doctorando en Salud Pública por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Enfermera con experiencia asistencial en el campo de los cuidados al adulto y en cuidados intensivos pediátricos. Experiencia investigadora como miembro del equipo investigador e investigador principal de proyectos financiados por el Fondo de Investigación Sanitaria (FIS).

Azucena Pedraz Marcos: Doctora en Ciencias de la Información. Diplomada en Enfermería. Investigadora principal de varios proyectos financiados centrados en tres áreas: la enfermedad desde la perspectiva del paciente, el manejo de la enfermedad crónica y la metodología de investigación y de educación en la disciplina enfermera.

Francisco Cabañas Sánchez: Licenciado en ciencias de la actividad física y deporte, entrenador titulado, con amplia experiencia en el desarrollo actividades físicas con personas mayores, niños y adolescentes.

Alfredo Segond Becerra: Diplomado en enfermería por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Investigación en Atención Primaria. Enfermero con amplia experiencia asistencial en el ámbito de los cuidados pediátricos y la salud mental.

**LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES EN ALBERGUES
INFANTILES EN MÉXICO. FACTOR DE RIESGO
PARA LA CONDUCTA ANTISOCIAL DE LOS NIÑOS**
**TRAINING OF EDUCATORS IN CHILDREN 'S SHELTERS IN MÉXICO.
RISK FACTOR FOR ANTISOCIAL BEHAVIOR IN CHILDREN**
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ABRIGOS INFANTIS NO MÉXICO.
FATOR DE RISCO PARA COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL
DE CRIANÇAS DAS FAMÍLIAS.**

Martha Esther SERRANO ARIAS & Martha FRIAS ARMENTA
Universidad de Sonora (México)

Fecha de recepción del artículo: 27.III.2015
Fecha de revisión del artículo: 1.IV.2015
Fecha de aceptación final: 25.I.2016

PALABRAS CLAVES:

Protección infantil
acogimiento
residencial
maltrato infantil
conducta antisocial
educadores

RESUMEN: En México, los albergues infantiles son requeridos para garantizar niveles mínimos de bienestar a niños(as) víctimas. En estos albergues, los educadores adquieren mucha importancia. Por esto, el objetivo general del estudio fue analizar la formación de los educadores de albergues infantiles y su relación con el ambiente y comportamiento antisocial de los menores. Se aplicó la Escalas ELES a 117 educadores de albergues infantiles al Norte de México y la escala Connors para Profesores a los maestros de 233 menores albergados. El modelo probado mostró que el factor Ambiente influye de manera directa y negativa sobre el de Conducta Antisocial del menor y el factor de Competencias de Educadores produce un efecto directo y positivo sobre el Ambiente. Sin embargo, las competencias del educador no afectaron directamente la conducta de los(as) niños(as), como se esperaba, sino que lo afectan de manera indirecta a través del ambiente.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Martha Esther Serrano Arias: Sección Calabria, Villa Croata #17, Villas del Mediterráneo, Hermosillo, Sonora, México, CP 83220 Correo Electrónico / E-mail: me-serrano@hotmail.com.

KEY WORDS: Child welfare foster care child abuse antisocial conduct educators	ABSTRACT: In Mexico, children´s shelters are required as a measure to guarantee minimum levels of well-being for abused or neglected children. At these shelters, the presence of educators is fundamental. Therefore, the objective of this study was to analyze the training educators working at shelters for children and its relationship with the shelter's environment and the antisocial behavior of children. ELES was administered to 117 educators at the shelter in the North part of Mexico and Conners for Teachers Scale to the school teachers of 233 children living at those shelters at that time. According to the results from the tested model, the Environment factor had a direct and negative influence on antisocial Behavior, and the Educator's Competences factor had a direct and positive influence on the Environment. However, the educators' competences had no significant effect on the children's antisocial behavior, but affected it indirectly through the environment.
PALAVRAS-CHAVE: Proteção à criança Colocação residencial criança maltratada comportamento anti-social educadores	RESUMO: No México, os abrigos infantis são necessários para garantir níveis mínimos de bem-estar às crianças (vítimas). Estes abrigos educadores adquirem muita importância. Portanto, o objetivo geral do estudo foi analisar a formação de educadores em abrigos de crianças e sua relação com o meio ambiente e comportamento anti-social de menores. A escala ELES foi aplicada a 117 educadores de abrigos de crianças no norte do México e a escala de Conners foi administrada a professores de 233 crianças alojados em abrigos infantis. O modelo testado mostrou que a influência de fator de ambiente es direta e negativa sobre o comportamento anti-social dos menores e a competência de fator de educadores produz um efeito direto e positivo sobre o meio ambiente. No entanto, as competências do educador não afetou diretamente a conduta das crianças, conforme o esperado, mas afetam indiretamente através da ambiente

1. Aproximación teórica

Existen en el mundo 100 millones de niñas, niños y adolescentes que trabajan y viven en la calle. De éstos, aproximadamente 40 millones se encuentran en Latinoamérica, ocupando México el segundo lugar (Hernández, 2014). No obstante, de acuerdo a varias fuentes (Gaxiola & Frías, 2008; González, 2010; INMUJERES, 2006; UNICEF, 2009a, 2009b) la ausencia de estadísticas confiables es un problema en lo que se refiere a los menores de edad en situación de riesgo.

Al hablar específicamente de menores maltratados, las cifras también varían considerablemente ya que no hay datos fidedignos que muestren su magnitud, en particular porque la mayoría de las violaciones a los derechos de los niños son difíciles de medir (UNICEF, 2009b). El número de denuncias recibidas en México por maltrato infantil entre 1995 y 2007, pasó de 15,391 a 43,985 y tan sólo del 2006 al 2008, se reportaron a nivel nacional, 23 mil homicidios de infantes y adolescentes de ambos sexos (INEGI, 2010a). Otro estudio, realizado en el 2002 por el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y el Programa de Prevención al Maltrato Infantil, menciona haber recibido en ese año 23,585 denuncias por maltrato infantil de las cuales únicamente 13,332 fueron comprobadas (Gaxiola & Frías, 2008).

Las leyes que forman el marco jurídico mexicano sobre el que deben trabajar estas instituciones van desde la Ley Orgánica de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (1971), hasta la Norma Oficial Mexicana para la Prestación de Servicios de Asistencia Social para Menores y

Adultos Mayores (1997). Aunque las normas nacionales aplican tanto para las instituciones privadas como para las instituciones gubernamentales (Ley de Asistencia Social del Estado de Sonora, 1986) no se establecen lineamientos en cuanto al uso de programas de readaptación, desempeño educativo por parte del personal, ni sobre el proceso de selección del mismo. Esto, aunado a la falta de datos confiables y las investigaciones a los albergues infantiles llevadas a cabo en distintos lugares de la República, ha ocasionado que algunos Estados busquen modificar su propia legislación.

En México se han encontrado en funcionamiento albergues insalubres, con personal no capacitado, con una alta proporción de niños por educador, y carentes de todo tipo de programas de trabajo (CEDHJ, 2006). Algunos autores consideran que los menores en las instituciones llegan a sufrir maltrato físico, psicológico y sexual. Además, se considera maltrato, la falta de protección adecuada o la atención necesaria, ya sea por la misma dinámica del albergue o por negligencia (Redondo, Muñoz & Torres Gómez, 1998). A esta falta de cobertura de las necesidades elementales, aunado al hacinamiento y la indefensión "ante medidas y procedimientos arbitrarios o maltratantes por parte del personal en materia de sanciones o limitaciones injustificadas" (Fuertes & Fernández del Valle, 2001, p. 48) se le conoce como maltrato institucional.

La figura del Educador

Una de las privaciones más serias experimentadas durante la institucionalización es la falta de un cuidador consistente y sensible con quien el niño

pueda formar un apego saludable y confiable (Gribble, 2007) que le asegure lazos afectivos de calidad (Barudy, 2005b). A esta persona también se le conoce como adulto significativo (Barudy, 2005a, Melendro, 2007), adulto alternativo (Arruabarrena, 2001) o persona de referencia (Bravo & Fernández del Valle, 2009). Sin embargo, esto no siempre es tomado en cuenta por las administraciones o el sistema judicial (Barudy, 2005b).

En una valoración realizada por ex residentes de los centros (García-Barriocanal, De la Herrán & Imaña, 2007) se estima como positivo el apoyo y buen trato recibido por parte de los educadores, la educación recibida, las semejanzas entre el albergue y un ambiente familiar y el ambiente estructurado con normas claras y espacios personalizados.

Para que los jóvenes se incorporen a una dinámica de proximidad y afecto que les ayude a establecer esta relación duradera con sus educadores es necesario mantener un clima de respeto (Melendro, 2007), cálido y acogedor (Bravo & Fernández del Valle, 2009; Nesmith, 2006) que facilite “situaciones que permitan y estimulen las relaciones interpersonales y contribuyan a que la infancia acogida construya una imagen fiel y positiva de sí misma” (Cruz, 2009, p. 589). El niño o adolescente ha de sentir el valor de la estabilidad y consistencia en los cuidados del educador (Papalia, Wendkos & Duskín, 2001) y recibir reacciones sanas y espontáneas hacia su conducta, de tal manera que pueda realizar los ajustes personales y de comportamiento necesarios para alcanzar una convivencia gratificante que le permita generar, a partir de aquí, “esquemas relacionales nuevos y utilizables” (Mondragón & Trigueros, 2004, p. 196) para el futuro.

Para algunos, lo que convierte al profesional en tal es la capacitación para realizar su tarea y la solvencia de su formación (Núñez, 1993). Cuando un educador carece de conocimiento y recursos técnicos “suele operar él mismo (aun sin saberlo), como barrera de contención. En ello suele poner el cuerpo, en lugar de un aparato conceptual adecuado” (Núñez, 1993, p. 136). De aquí que para Petrus (1997, p. 9) un número importante de fracasos en la intervención se deban a una “inadecuada capacitación personal para ubicarse frente a los problemas sociales”. Se desprenden entonces, que una de las tendencias de futuro a nivel internacional sea la relativa a los cambios en materia de personal, a la profesión de los trabajadores que atienden directamente a los niños y a otorgar mayor importancia a la formación permanente de los mismos (Fernández del Valle & Fuertes, 2007).

A este respecto, algunos países de Europa y de América Latina, han llevado a cabo esfuerzos por delimitar un profesional capaz y bien entrenado para atender de manera directa a los grupos

vulnerables, incluidos los niños, adolescentes y adultos (AIEJI, 2007) desde una perspectiva de educación para la vida, denominado “educador social”. Asociaciones como la Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) fundada en Alemania hace más de medio siglo y la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) en Barcelona, entre otras, han trabajado arduamente en la creación de un marco teórico, metodológico y jurídico para una educación concebida como “la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales, materiales y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo, el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (AIEJI, 2005, p. 5), denominada *educación social* que, de acuerdo a Camors (2005) es una “perspectiva particular de la educación general” (p. 14).

La Educación Social

De manera general, la Educación Social se reflexiona como fenómeno, realidad y profesión mientras que la Pedagogía Social, como reflexión y disciplina científica (Cruz, 2009) “que considera, conceptúa e investiga esa educación social” (Ortega, 2005, p. 114).

La vivencia latinoamericana de la Pedagogía Social y la Educación Social no ha “podido delimitar y separar “lo formal” de lo “no formal” en su configuración práctica” (Vélez, 2006, p. 14). La influencia Centroeuropea y Germánica que han tenido estos países ha sido diversa según se observe desde cada uno de ellos. Se pudiera mencionar a Freire en Brasil con su educación para la liberación y la animación sociocultural de Ander-Egg en Argentina (Sáez, 2007). No obstante, y a pesar de que el trabajo en Educación Social lleva décadas de gestación, la profesionalización y reconocimiento profesional de los educadores sociales ha sido más reciente.

Poco a poco y de manera relativamente rápida, las recomendaciones internacionales y las acciones para adaptarlas han llegado a América. En México, sin embargo, los educadores de albergues infantiles no cuentan con un reconocimiento profesional (Núñez, 2008). Algunos no poseen títulos de educación superior y, en el mejor de los casos, provienen de perfiles académicos variados, agrupándolos por denominaciones que tienen que ver más con su posición dentro del organigrama institucional que con las funciones que desempeñan.

2. Metodología

El objetivo general de la presente investigación fue realizar un estudio sobre la formación de los educadores de los albergues infantiles y su

relación con el ambiente y comportamiento de los menores. El primer objetivo específico fue identificar características generales sobre la formación de los educadores. El segundo objetivo fue determinar las características del ambiente dentro de cada albergue infantil con relación al lenguaje y la satisfacción del personal. El último, fue identificar los principales problemas conductuales de los menores albergados. Las hipótesis principales fueron: 1) una formación adecuada del educador, tanto en delimitación de sus funciones como en habilidades y actitudes, tendrá un efecto directo y positivo sobre el ambiente institucional, y 2) una formación adecuada del educador, tanto en delimitación de sus funciones como en habilidades y actitudes, tendrá efectos directos y negativos sobre los problemas conductuales del menor.

2.1. Muestra

El diseño de investigación es no-experimental, transversal, retrospectivo, con 10 muestras independientes que se tomaron de las 7 instituciones de asistencia social privada y 3 instituciones de asistencia social pública dedicadas al albergue de menores en situación de riesgo o pobreza de la ciudad de Hermosillo, Sonora, al norte de México. Los participantes estuvieron conformados por dos grupos: todos los educadores (117) de las instituciones que atienden a los menores de Hermosillo y la tercera parte de la población de menores de cada una de ellas. El personal de cada una de las instituciones varía según el presupuesto y el número de beneficiarios que tiene. En el estudio se consideraron a todos los educadores sociales que cada uno de los albergues tenía en el momento del levantamiento de datos. La media de edad de los educadores fue de 38 años, con una desviación estándar de 10.93. Sin embargo, en algunos albergues la media supera los 50 años de edad. La mayoría de los Educadores (77%) son mujeres y sólo 27 del total, son varones.

La población de menores en todas las Instituciones contempladas en este estudio se concentró en el rango de primaria, si bien no fue exclusiva. Se eligieron también a menores de secundaria y bachiller, un total de 233 menores de ambos sexos, de 5 a los 17 años de edad. Con la finalidad de conocer sus comportamientos en el ambiente escolar, se aplicó a alguno de sus profesores de escuela la escala Conners.

2.2. Instrumentos para la recogida de datos

Para el estudio de la formación de los educadores se elaboró una escala de evaluación basada en los indicadores establecidos por el Libro Blanco de

Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005) con modificaciones. Se escogieron algunas de las competencias de entre las 19 seleccionadas por los tres perfiles que convergen en la labor realizada con los menores en los albergues: a) Educador en procesos de intervención social; b) Educador de instituciones de atención e inserción social y c) Educador en procesos de acogida y adopción. La razón para la reducción de las competencias fue doble. La primera, el instrumento no podía ser muy extenso debido al tiempo que los educadores tenían disponible y segundo, esas competencias están basadas en la formación recibida en la Diplomaturas europeas. En México, debido a que no hay una licenciatura con sendas características y que los educadores actuales no han sido entrenados en ellas, carece de sentido tratar de evaluar competencias. Es por estos motivos que sólo se eligieron dos competencias transversales y una específica.

La elaboración del instrumento "Evaluación de la Labor del Educador Social" (ELES), se llevó a cabo en etapas. La primera de ellas fue un sondeo realizado en los diez albergues infantiles de Hermosillo. Por medio de visitas y llamadas telefónicas a cada institución se recopiló información general acerca del número de educadores, requisitos de contratación, perfiles y cursos de capacitación recibidos. Con base en esta información y en las competencias propuestas por ANECA, se elaboró el instrumento formado por cinco áreas o dimensiones:

Actitudes. La escala está formada por 4 ítems basados en el Cuestionario para Profesores (Doménech, Esbrí, González & Miret, 2004) con una confiabilidad interna de .66. El cuestionario está diseñado para medir las actitudes de los profesores hacia los niños con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por lo que se realizaron algunos cambios en los reactivos.

Funciones. Se tomaron 7 de las funciones del Educador Social propuestas por Aneca (2005) y Vallés (2009) como fueron utilizados en el inventario utilizado por Escarbajal (2009) en su Modelo de Cuestionario para medir los objetivos de actuación profesional, que reportó un alfa de .86.

Percepción. Se tomaron 8 ítems utilizados por Escarbajal (2009) en su Modelo de Cuestionario para medir los objetivos de actuación profesional con una confiabilidad de .93.

En un segundo momento la prueba se aplicó a 32 maestros de primaria y preescolar, de cuatro escuelas de Hermosillo. La prueba contenía las áreas anteriores y 13 ítems más comprendidos en las dimensiones:

Compromiso con la propia identidad. Consta de 4 ítems tomados de la Escala de Clima Organizacional con modificaciones, con alfa de .60. La

escala utilizada es tipo Likert de 0 a 4 donde 0 equivale a nada y 4 siempre.

Habilidades. Se tomaron 9 ítems de la escala de Competencias de Comunicación Interpersonal (Rubin & Martin, 1994) con alfa de .77. Los reactivos están diseñados para medir las habilidades de empatía, asertividad y expresividad con la misma escala Likert.

Ambiente. Se agregaron 5 ítems de la Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 2005) con alfa de entre .86 a .90 según la población a la que le sea aplicada. Se eligieron las dimensiones de Lenguaje y Razonamiento, de la que se excluyeron la mitad de los ítems, dando un total de 2, y 4 ítems de la dimensión Satisfacción de Necesidades, a la que se le realizaron pequeñas modificaciones con el fin de medir el grado de satisfacción que el educador tiene hacia su institución. Todos los reactivos fueron estructurados para ser medidos con escala de 0 a 6, donde 0 equivale a Inadecuado y 6 a Excelente. La escala final quedó conformada como un instrumento de auto-reporte de 24 reactivos distribuidos en dos factores: el factor de competencias del educador, compuesto por las dimensiones de habilidades, funciones educativas, funciones administrativas, actitudes, percepción y compromiso con la propia identidad y el factor ambiente institucional conformado por las variables satisfacción de las necesidades del personal y lenguaje y razonamiento.

También se utilizó el Cuestionario de Conners para Profesores, en su versión abreviada (Conners, 2008), del que se utilizaron 9 ítems. Esta escala consta originalmente de 28 reactivos y ha mostrado una consistencia interna de .87. Cada pregunta describe una conducta característica que el profesor valoró según la intensidad con la que ésta se presenta en una escala de cuatro grados donde 0 equivale a nada, 1 a poco, 2 a bastante y 3 a mucho.

2.3. Procedimiento

En cada una de las instituciones se concertó una entrevista con el fin de solicitar permiso para realizar el estudio y explicar los objetivos del mismo. Los educadores dispusieron de un tiempo y lugar determinados para contestar, de manera individual, a las preguntas de la Escala, lo que les tomó alrededor de 25 minutos.

Para la evaluación de la conducta del niño, se eligió al azar a la tercera parte de la población de cada institución. La Escala de Conners para cada niño fue contestada por uno de sus profesores y tuvo una duración de 15 minutos. Un total de 20 escuelas fueron visitadas. A todos se les informó el objetivo de la investigación, y se les pidió

su consentimiento informado, igualmente se les comunicó que podían dejar de contestar el cuestionario en cualquier momento si alguna pregunta les parecía inconveniente. Los instrumentos fueron aplicados por una estudiante de maestría en innovación educativa.

2.4. Análisis de datos

Por medio del paquete estadístico SPSS, se realizaron análisis univariados que incluían medias y desviaciones estándar para las variables continuas, frecuencias para las variables categóricas y alfas de Cronbach para determinar su confiabilidad (consistencia interna). Con el fin de agrupar las variables, se formaron índices con el promedio de cada uno de los reactivos de las escalas incluidas en el estudio.

Como paso final, se llevó a cabo un análisis de ecuaciones estructurales. Para determinar la pertinencia del modelo planteado se utilizaron indicadores de bondad de ajuste. En este estudio se utilizaron dos indicadores: el estadístico *Chi cuadrada* (X^2) y los indicadores prácticos. La X^2 determina la diferencia entre el modelo propuesto y un modelo inclusivo. Si el modelo hipotético resulta pertinente, la X^2 tendrá un valor bajo y no significativo ($p > .05$). Los indicadores prácticos se derivan de la X^2 y son el Índice Bentler-Bonnett de Ajuste No Normado (BBNFI) y el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) que tienen un mínimo aceptable de .90. Se incluyó también el indicador de la Raíz Cuadrada del Cuadrado Medio del Error de Aproximación (RMSEA) que deberá tener un valor menor a .08.

3. Interpretación de los resultados

Aun cuando 42% (de un total de 50) de los educadores tienen carreras técnicas o licenciaturas relacionadas con el trabajo de los albergues, sólo en 38 de ellos sus estudios están relacionados directamente con la atención a menores. El resto lo conforman licenciaturas como Derecho, Enfermería y Trabajo Social.

A pesar de que sólo 4 de los albergues son mixtos, éstos concentran la mayor población (67.9%), es así que, del total de 233 menores, 104 son mujeres, aun cuando 4 instituciones se dedican al cuidado exclusivo de varones y únicamente 2 al cuidado de niñas. La mayor concentración de menores se encuentra en primaria (83.5%) con una media de edad de 10 años y una desviación estándar de 2.8.

La tabla 1 muestra las alfas de las escalas y las medias y desviaciones estándar de cada uno de los reactivos de la escala ELES.

Tabla 1. Análisis de confiabilidad y frecuencia de ELES aplicada a los Educadores

Variable	N	Media	D.E.	Alfa
Actitudes				.39
Mi trato cordial con los niños y niñas estimula su desarrollo.	116	3.83	.40	
Los niños y niñas del albergue no tienen capacidad para aprender.	117	3.67	.79	
Los niños no pueden enfrentarse a los desafíos que les plantea el sistema social.	115	2.63	1.49	
La integración social favorece a los niños y niñas del albergue.	115	3.70	.80	
Funciones Educativas				.62
Educativa	117	3.50	1.03	
Informativa, de asesoramiento, orientadora.	115	3.64	.77	
De animación y dinamización de grupos.	115	3.74	.72	
Funciones Administrativas				.86
Organización, planificación, programación, desarrollo y evaluación.	113	1.22	1.64	
Gestión y administración.	115	.37	1.00	
Relación con otras instituciones.	113	.71	1.35	
Elaboración de programas.	115	1.06	1.59	
Compromiso con la Propia Identidad				.46
Siento que mi trabajo es bien recibido por mis compañeros y compañeras.	117	3.49	.83	
Les platico a mis familiares y amigos cuánto me gusta mi trabajo.	115	3.65	.81	
Siento que el pertenecer a esta área de trabajo me da algo más que dinero.	116	3.90	.30	
Considero que mis compañeros/as y yo, nos sentimos identificados/as con nuestra área de trabajo.	117	3.68	.67	
Habilidades Interpersonales				.67
No entiendo realmente lo que los otros sienten.	116	3.50	.91	
Tengo problemas para defenderme a mí mismo/a.	116	3.28	1.33	
Se me dificulta encontrar las palabras correctas para expresarme.	117	2.98	1.42	
Me expreso bien verbalmente.	117	3.56	.83	
Percepción de Modificar el Desarrollo del Niño				.65
Prevenir y compensar las dificultades de adaptación social de los niños y niñas.	117	3.59	.84	
Favorecer la autonomía del niño y niña.	117	3.55	.86	
Favorecer la participación de los niños y niñas.	117	3.71	.72	
Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.	116	3.48	1.00	
Percepción de Modificar las Competencias del Niño				.63
Ayudar a potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social de los niños y niñas.	117	3.47	.97	

Tabla 1. Análisis de confiabilidad y frecuencia de ELES aplicada a los Educadores

Variable	N	Media	D.E.	Alfa
Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad de los niños y niñas.	117	3.49	.93	
Mejorar las competencias y aptitudes de los niños y niñas.	117	3.65	.75	
Lenguaje y Razonamiento				.91
La estimulación a los niños para comunicarse es:	116	4.47	1.34	
La utilización del lenguaje para desarrollar destrezas de pensamiento es:	114	4.14	1.61	
Satisfacción Personal				.84
La disposición para atender necesidades individuales del personal es:	116	3.99	1.71	
El apoyo para necesidades profesionales del personal es:	115	3.68	1.89	
Las oportunidades de crecimiento y carrera profesional dentro de la Institución son:	115	3.43	1.92	

Los resultados de la aplicación de la Evaluación de la Labor del Educador Social mostraron una confiabilidad de .80 (tabla 1). Aun cuando el alfa de dos dimensiones reportadas en la aplicación del ELES fueron menores a .60, se decidió conservarlas.

Las alfas de la escala de Conners se muestran en la tabla 2. Como puede observarse todas son mayores a .60.

Tabla 2. Análisis de confiabilidad y frecuencia de Conners para profesores

Variable	N	Media	D.E.	Alfa
Agresividad				.91
Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso	232	.92	.99	
Tiene explosiones impredecibles de mal genio.	232	1.03	1.05	
Tiene aspecto enfadado, huraño.	232	.78	.86	
Discute y pelea por cualquier cosa.	232	1.08	1.07	
Acepta mal las indicaciones del profesor.	232	.90	1.01	
Conducta Oposicionista				.74
Es impulsivo e irritable.	231	.98	1.03	
Niega sus errores o culpa a los demás.	231	1.12	1.06	
Problemas de Aprendizaje				.80
Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante.	233	1.00	1.03	
Tiene dificultades de aprendizaje escolar.	233	1.16	1.11	

La figura 1 muestra los resultados del modelo. Se observa que el factor de Ambiente Institucional, formado por las variables de lenguaje y

razonamiento, con peso factorial de .56 y satisfacción personal (PF = .58) tuvo una influencia directa y negativa sobre los problemas conductuales del

niño, observado con un coeficiente estructural de $-.34$. Las competencias del Educador se conformaron sólo por seis de las siete dimensiones evaluadas: a) funciones educativas (peso factorial = $.75$); b) habilidades (PF = $.47$); c) actitudes (PF = $.38$); d) compromiso con la propia identidad (PF = $.51$); e) percepción de modificar el desarrollo del niño (PF = $.89$), y f) percepción de modificar las competencias del niño (PF = $.95$) y tuvo una influencia directa y positiva (coeficiente estructural = $.30$) sobre Ambiente Institucional. Sin embargo, el efecto es indirecto y negativo sobre los Problemas Conductuales, a través del factor Ambiente Institucional puesto que la relación directa no fue significativa.

Los indicadores de bondad de ajuste fueron adecuados, proporcionados por el CFI y BBN-NFI con valores arriba de $.90$, el BBNFI de $.89$ y el RMSEA con un valor de $.07$. El valor de la *Chi cuadrada* fue de 122 basado en 61 grados de libertad y con una probabilidad asociada de $.00$. La R^2 del modelo fue de $.11$, lo que significa que el modelo predice 11% de la varianza de la variable dependiente, esto es, de las Competencias del Educador.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo fue evaluar los efectos de la formación de los educadores de los albergues infantiles con el ambiente y el comportamiento de los menores. Contrario a lo que se esperaba, la formación (que se operacionalizó como factor de Competencias del Educador), no parece afectar al comportamiento del menor de manera directa. Sin embargo, y de acuerdo también con la teoría, lo afecta de manera indirecta a través del ambiente que desarrolla dentro de los albergues, la formación de los educadores afecta directamente al ambiente y está a su vez la conducta de los menores. Esta relación entre ambiente y comportamiento se puede explicar desde la aportación de Cuevas del Real (2003) al mencionar al ambiente como un factor contextual asociado a la aparición de la conducta antisocial, en el cual el contexto, formado por el personal y el entorno es propuesto como factor de riesgo. También hay que recordar que la ambigüedad del rol del educador influye en el estrés profesional. La imprecisión de las tareas, debida a la falta de claridad acerca de los límites de su trabajo y de los recursos de la institución puede influir en el ambiente, positiva o negativamente, a través de la satisfacción de las necesidades del personal (Fernández-Millán, Hamido & Fernández-Nava, 2008).

Con respecto a la primera hipótesis, en la que se esperaba que la formación del educador tuviera

un efecto directo y positivo sobre el ambiente institucional, fue comprobada con los resultados del estudio. Sin embargo, con respecto a la segunda hipótesis en la que se esperaba un efecto directo y negativo de la formación adecuada del educador sobre los problemas conductuales del menor, no se encontró esa relación directa, pero sí una indirecta a través del ambiente institucional.

Los hallazgos encontrados sobre la formación de los educadores concuerdan con Núñez (1993) en que las administraciones de los albergues contratan personas con todo tipo de perfiles profesionales, e incluso sin ellos. No obstante, 36.6% de los educadores tienen más de 5 años de antigüedad. Esto también es, en cierta manera, formativo. Basta recordar que toda educación social tuvo sus inicios en la práctica, más que en la reflexión teórica (Sáez, 2007) y que sus primeros educadores fueron voluntarios o profesionales en necesidad de capacitación para dicha tarea (Fermoso, 1999).

Las funciones fueron consideradas como una de las habilidades más importantes del Educador Social pues la delimitación que de éstas se haga define el perfil profesional y el resto de las competencias que requieran (Vallés, 2009). A pesar de que varios autores enumeran distintas y múltiples funciones para los Educadores de acuerdo a su área y población de intervención, se eligieron aquellas consideradas generales para la función desempeñada en los ámbitos aquí estudiados. Los educadores, sin embargo, indicaron que sus funciones están más relacionadas a funciones administrativas. Lo anterior puede deberse a que en los albergues con mayor población de educadores hay otro tipo de personal (pedagogos, psicólogos, o el mismo director de la Institución) encargado de la gestión, la relación con otras instituciones y la elaboración de los programas. Mientras que en albergues pequeños los mismos educadores deben encargarse de todas las áreas restantes de la casa (desde la regulación académica hasta el aseo y la cocina). Si bien la mayoría de los educadores están totalmente de acuerdo en que sus funciones son educativas, al contestar las preguntas varios de ellos comentaron no sentirse tanto como educadores, sino más bien como cuidadores. Tienen la concepción de que su labor es asegurar que el menor tenga cubiertas sus necesidades básicas pero no el formarlos o educarlos constantemente, tarea que atribuyen a otros profesionales relacionados con ellos, lo que se refleja en el ambiente del albergue. Esto es contrario a lo que algunos autores afirman (Cruz, 2009; Fernández del Valle & Fuertes, 2007) pues en el caso de los albergues hermosillenses, el modelo de intervención no parece estar cambiando de uno asistencial a otro educativo.

El compromiso con la propia identidad es una de las competencias transversales propuestas por ANECA (2005). Esta capacidad ayuda al educador a “reconocerse y valorarse como profesional que ejerce un servicio a la comunidad” (p. 146) y que se preocupa por su actualización. Los educadores, al contestar las preguntas sobre su identidad aseguran sentirse identificados con su trabajo, realizarlo por incentivo más altruista que monetario y sentir que son apreciados por sus compañeros. Sin embargo, en conversaciones previas y posteriores a la aplicación de la Escala, más de la mitad coincidían en sentirse poco considerados por sus superiores en cuanto al manejo y toma de decisiones sobre la vida de los menores y poco valorados, ya que sienten que no son suficientemente remunerados tanto económica como emocionalmente por la institución. Esto se muestra en oposición a lo presentado por la Escala, pero más en relación a lo descubierto por Cruz (2009) en cuyo estudio las educadoras mostraban sentimientos de infravaloración, desamparo y desprotección, mucho de lo cual tenía su origen en la falta de una formación específica. También presentaron, en coincidencia con Ayerbe (2000), inmovilismo, ausencia de perspectivas de promoción y una falta de confianza en sí mismos, todos los cuales se mencionan como resultado de una falta de identidad profesional y que pueden repercutir en la calidad del ambiente.

Entre las respuestas a las que habría de prestarse mayor atención, se encuentran las referentes a las actitudes puesto que la mayoría no creen que los menores del Albergue tengan capacidad para aprender o que puedan enfrentarse a los desafíos que les plantea el sistema social. Esto puede resultar dañino para el desempeño de su labor ya que una de las características básicas de este tipo de personal ha de ser la aceptación de las personas y la creencia de la necesidad de cambio social (Touza & Segura, 2001). Sin mencionar que el trabajo educativo está vinculado a la ideología con la que el educador interpreta su realidad (Cruz, 2009) y que el tipo de relación que desarrolle con el menor dependerá de la imagen que tengan de él (Melendro, 2007). Resulta importante hacer notar que entre el 40% y 44% de quienes expresaban la creencia en la falta de capacidad de los menores fueron aquellos que tenían licenciaturas o carreras técnicas relacionadas con la educación. Quienes menos lo juzgaban así, eran los educadores que sólo habían estudiado hasta la primaria. Esto concuerda con que no sólo la formación profesional garantiza la adecuada labor socioeducativa (Santibañez, 1999). Cabe mencionar que la mayoría de los educadores con menor formación profesional tienen más antigüedad.

Aquellos un poco más profesionalizados fueron contratados más recientemente.

Se pueden apreciar de aquí dos cosas. Primero, que con el transcurso del tiempo se fue tendiendo hacia la contratación de un educador más profesionalizado de acuerdo a las recomendaciones internacionales (Gobierno de Brasil, 2007; UNICEF, 2009a) y nacionales después (Cámara de Diputados, 2009; Castro, 1996; CEDH, 2006). Segundo, se podría pensar que, puesto que los educadores con menor formación profesional tienen mayor antigüedad, han tenido también más experiencias de historias de éxito entre los menores que han atendido, lo que les permitiría tener una actitud más positiva hacia ellos. Sin embargo, esta hipótesis queda abierta para futuras investigaciones.

Las habilidades interpersonales también son una competencia transversal definida a grandes rasgos como “la capacidad de relacionarse positivamente con otras personas” (ANECA, 2005, p. 145) a través de la empatía y la expresión asertiva, importantes ambas para facilitar la relación de confianza y creación de vínculos afectivos con los menores (García-Barricóanal, et al., 2007). Como se pudo observar en la tabla 1, la mayoría de los Educadores tienen problemas para demostrar empatía y de éstos, arriba del 40% fueron los educadores con licenciaturas relacionadas con esta labor. Esto presenta un problema pues la comunicación inadecuada es una de las características de lo que Cuevas del Real (2003) define como violencia institucional. Es también uno de los elementos que el educador social debe poseer en vistas a facilitar una adecuada interacción con los menores (Redondo et al., 1998) y su adecuado proceso de ajuste emocional (Gobierno de Brasil, 2007; Vallés, 2009).

Un alto porcentaje de educadores mencionaron no entender lo que otras personas siente. Esto resulta un descubrimiento importante puesto que con la sensibilidad que el educador posee para notar las necesidades del menor, se pueden percibir y paliar los comportamientos problemáticos e incluso antisociales de los menores (Cuevas del Real, 2003). Además, una implicación emocional ayuda a establecer vínculos que dejarán huella (AIEJI, 2005). Sin mencionar que la carencia de habilidades sociales en los educadores, así como el manejo de la propia vida emocional interfiere con la habilidad del niño y adolescente para crear relaciones adecuadas en el futuro (Booth, Spieker, Bernard & Morisset, 1992).

La mayoría de los educadores consideran que el albergue sí estimula a los menores a comunicarse y utiliza el lenguaje para desarrollar destrezas de pensamiento en ellos. Esto refuerza lo

mencionado por Mondragón y Trigueros (2004) en cuanto a que el potencial evolutivo de un entorno aumenta cuando se permite y estimula la participación, tanto con los educadores como entre los mismos menores. Un ambiente sano, puede ser un factor reductor de la aparición de trastornos en los menores (March, 2007).

El indicador de satisfacción del personal se pensó importante puesto que algunos especialistas consideran que las condiciones laborales inadecuadas pueden tener una influencia negativa en el desarrollo de la práctica educativa (Cruz, 2009). Esta situación puede tornar el ambiente en poco acogedor y a los menores vulnerables (Melendro, 2007). Además de que los educadores requieren sentirse respetados en sus centros de trabajo y que tanto sus necesidades, como sus dificultades y logros sean reconocidos (Barudy & Dantagnan, 2005); lo que finalmente evitará el desgaste profesional y los efectos indirectos que éste pudiera tener en los menores. La mayoría de los educadores describieron de Buena a Excelente la disposición de la institución para atender sus necesidades individuales.

El que los educadores consideren el ambiente institucional como más que bueno pudiera explicar por qué se descubrieron relativamente pocos problemas conductuales en los menores. No se puede decir que estos datos concuerden con los hallazgos de otros estudios pues no se tiene referencia del comportamiento de los menores albergados en años anteriores. Tampoco se analizaron aquí problemas emocionales o conductas delictivas. Sí se puede, sin embargo, tomar estos datos como referencia para futuras investigaciones.

Es necesario recordar que esta población, por sus mismas características, llega a la institución con menor adaptación académica, deficiencias en sus habilidades sociales, desorden por estrés post-traumático, daño en su autoestima, agresividad, entre otros (Gómez, 1996; Gaxiola & Frías, 2008). La formación de los educadores, y principalmente su especialización, se hace entonces más urgente para que puedan, no sólo contener dichas manifestaciones, sino prevenirlas, así como corregirlas.

La profesión del educador social refleja su propia historia (Vallés, 2009). Lo hizo en Alemania, en España y lo hace en América Latina. Los resultados de este estudio son prueba de ello puesto que la especialización del educador en esta rama de la educación no sale de las universidades sino de la propia práctica de cientos de personas dispuestas a aprender a educar y cuidar a los niños y

adolescentes institucionalizados. Igualmente, nos indican que los albergues manejan un personal escaso, de edad avanzada, y con pocos estudios. Además, a raíz de este estudio se encontró que la población de educadores es poco equitativa en cuanto a género ya que hay más mujeres que hombres.

Puesto que la Pedagogía Social es considerada como reflexión y disciplina científica (Cruz, 2009), es la opinión de los investigadores que esta ciencia, como lo ha hecho al introducirse en países sud americanos, se verá enriquecida al operar como aparato teórico sobre el cual se fundamente la labor de profesionales que tienen años de experiencia pero que hasta este momento no han sido reconocidos. Una vez los educadores mexicanos tengan las bases educativas necesarias para continuar con su trabajo dentro de los albergues infantiles, podrán ser reconocidos como tales y no meros cuidadores. A partir de aquí podrán aportar a la Pedagogía Social con la riqueza de los conocimientos aprendidos en años de experiencia y analizados ahora bajo la luz de un marco teórico apropiado.

A pesar de que este estudio no ahondó en todas las competencias sugeridas por ANECA, sí se sugiere su estudio y profundización como contenido de un curso de formación para los educadores. Se sustenta la idea de que éstos educadores podrían contar con más herramientas para el desarrollo eficaz de su labor al ser formados en una teoría educativa pertinente (AIEJI, 2005; ANECA, 2005; Sáez, 2005), posiblemente a través de la creación de una licenciatura en Educación Social o grado académico de posgrado.

En este estudio se les englobó a todos los tipos de albergues en una sola categoría; se reconoce que estas variables pueden haber influido en los resultados. Tampoco se pudo tomar en cuenta el tiempo de estancia de los menores ya que algunos albergues registran los reingresos como nuevos ingresos, lo que no permite tener los datos estadísticos reales. A pesar de todo esto, se considera que sí se alcanzaron los objetivos con los que inicia esta investigación. Se identificaron las características de formación de los educadores, así como los comportamientos de los menores y de qué manera influyen la formación y el ambiente en dichos comportamientos. En aras de mejorar la labor educativa de los albergues, los resultados de este estudio permiten establecer la necesidad de continuar con investigaciones que busquen dar luz a todas las interrogantes aun pendientes.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco. Título de grado en pedagogía y educación social*. Volumen 1. España: ANECA.
- Arruabarrena, M. (2001). Evaluación y tratamiento familiar. En J. De Paul & M. Arruabarrena (Eds.), *Manual de protección infantil* (297-340). Barcelona: Massons.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (AIEJI). (2005). *Plataforma para las educadoras y educadores sociales en Europa*. España: AIEJI. Recuperado de http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=docview&gid=75&Itemid=403
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (AIEJI). (2007). *Estatutos de AIEJI*. Barcelona: AIEJI. Recuperado de <http://www.aieji.net/attached/bylaws/By-Laws2007SFinal.pdf>
- Ayerbe, P. (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En P. Amorós & P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social*, (55-81). Madrid: Síntesis.
- Barudy, J. (2005a). La ecología social de los buenos tratos infantiles. En J. Barudy & M. Dantagan (Eds.), *Los buenos tratos a la infancia* (43-52). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2005b). Las necesidades infantiles. En J. Barudy & M. Dantagan (Eds.), *Los buenos tratos a la infancia* (61-75). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Dantagan, M (Eds.). (2005). Un modelo terapéutico basado en el buen trato y el apoyo a la resiliencia. En *Los buenos tratos a la infancia* (213-244). Barcelona: Gedisa.
- Booth, C., Spieker, S., Bernard, K. & Morisset, C. (1992). Infants at Risk: the Rule of Preventive Intervention in Deflecting a Maladaptive Development Trajectory. En J. McCord & R. Trambley (Eds.), *Preventing Antisocial Behavior* (21-42). Nueva York, E.U.: Guilford Press.
- Bravo, A. & Fernández del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Cámara de Diputados. LX Legislatura. (2009). Iniciativa de Diputados del PRI para operación de Casas Hogar. Carpeta Informativa. Coordinación General de Comunicación Social. Pp. 15-16. Recuperado de www.cddhcu.gob.mx.
- Camors, J. (2005). Educación social: una perspectiva desde y para América Latina. Conferencia Inaugural del XVI Congreso Mundial de Educación Social. Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://www.projovent.gub.uy/Documentos/Congreso%20Educadores/1_Jorge_Camors.doc.
- Castro, P. K. (1996). Un Problema que a Todos Incumbe. En *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor. Memorias. 26, 27 y 28 de noviembre 1995* (26-28). México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.
- Doménech, V., Esbrí, J.V., González, H.A. & Miret, L. (2004). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con NEEDD. IX Jornadas de Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I. Castellón.
- CEDHJ. (2006). Evidencia CEDHJ deficiencias en albergues infantiles. *DHUMANS*, 11(10), 1-4. Guadalajara, México.
- Conners, K. (2008). *Conners Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Cruz, L. (2009). *Infancias y educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia* (Tesis doctoral no publicada, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España).
- Cuevas del Real, M. (2003). Los factores de riesgo de la prevención de la conducta antisocial. En A. Silva (Ed), *Conducta Antisocial: un enfoque psicológico* (25-64). México: Pax.
- Fermoso, P. (1999). Seminario/Taller del practicum en la Diplomatura de Educación Social. En F. Esteban & R. Calvo de León (Eds.), *El practicum de la formación de Educación Social* (85-106). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Fernández del Valle, J. & Fuertes, J. (2007). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. España: Pirámide.
- Fernández-Millán, S., Hamido, A. & Fernández-Nava, M. (2008). *El educador social de menores*. Cuaderno de aprendizaje. Madrid: Pirámide.
- Fuertes, J. & Fernández del Valle, J. (2001). Acogimiento residencial. En J. De Paul & M. Arruabarrena (Eds.), *Manual de protección infantil* (409-470). Barcelona, España: Massons.
- García-Barriocanal, C., De la Herrán, A. & Imaña, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección*. Madrid, España: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Gaxiola, R. J. & Frías, M. (2008). *Un Modelo Ecológico de Factores Protectores del Abuso Infantil: un Estudio con Madres Mexicanas*. Hermosillo, México: Resma.
- Gobierno de Brasil (2007). Anteproyecto de Naciones Unidas para el uso apropiado y condiciones del cuidado alternativo de niños/as. Aprobada en la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 2009. Recuperado de http://www.crin.org/docs/DRAFT_UN_Guidelines.pdf.
- Gómez, I. E. (1996). Secuelas Psicológicas del Maltrato y el Abuso Sexual. En *Congreso Nacional sobre Maltrato al Menor. 26, 27 y 28 de noviembre 1995* (38-55). México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia.

- González, M. (2010). Cárceles Infantiles. *Proceso*. Semanario de Información y Análisis, 1740. Suplemento Jalisco, 278, pp. I-VI.
- Gribble, K. (2007). A model for caregiving of adopted children after institutionalization. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20(1), 14-26. doi: 10.1111/j.1744-6171.2007.00076.x.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Hernández, J. (2014). Transcripción de Los niños de la calle. Recuperado de <https://prezi.com/dgjxmzmtxggt/los-ninos-de-la-calle/>.
- INEGI. (2010a). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda*. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosl.pdf.
- INEGI. (2010b). *Módulo de Trabajo Infantil 2009. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2009*. Documento Metodológico. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/encuestas/hogares/docto_met_mti09.pdf.
- INMUJERES. (2006). Encuesta de Maltrato Infantil en Adolescentes de Secundarias en cuatro estados de la República Mexicana. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100769.pdf.
- La BUAP y la U. de G. signarán convenio en educación a distancia. (2005). *UNIVERSIA*. Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2005/03/22/106510/buap-u-g-signaran-convenio-educacion-distancia.html>.
- Ley de Asistencia Social del Estado de Sonora (1986). Gobierno del Estado de Sonora.
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial*, 16(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-05592007000200006>.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid, España: UNED.
- Mondragón, J. & Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid, España: Narcea.
- Nesmith, A. (2006). Predictors of running away from family foster care. *Child Welfare*, 85(3), 585-609. doi:10.1016/j.childyouth.2009.06.003
- Núñez, V. (1993). El educador especializado. En J. Sáez (Coord.), *El Educador Social* (125-142). Murcia: Universidad.
- Núñez, V. M. (2008). *Intervención Interdisciplinaria para una Niñez Vulnerable y Cautiva*, (Tesis de maestría no publicada, Universidad de Sonora, Hermosillo Sonora México).
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-117.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Petrus, R. (1993). Educación Social y perfil del educador social. En J. Sáez (Coord.), *El Educador Social* (165-214). Murcia: Universidad.
- Petrus, R. (Coord.). (1997). Concepto e Educación Social. En *Pedagogía Social* (63-94). Barcelona, España: Ariel.
- Redondo, E., Muñoz, R. & Torres Gómez. (1998). *Manual de buenas prácticas para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid, España: FAPMI.
- Rubin, R. B. & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11, 33-44.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Santibañez, R. (1999). El seguimiento en el practicum de Educación Social. En F. Esteban & R. Calvo de León (Eds.), *El practicum de la formación de Educación Social* (189-200). Burgos, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Touza, C. & Segura, M. (2001) Cuestionario de evaluación de la formación del educador social. *Educación y Cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 14, 67-85.
- Unicef. (2009a). Progreso para la Infancia: Un balance sobre la protección de la niñez. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/files/Progress_for_Children-No.8_SP_081309.pdf.
- Unicef. (2009b). Conmemoración de los 20 años de la Convención de los Derechos del Niño. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_Spec_Ed_CRC_Statistical_Tables_SP_11809.pdf.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social*. Madrid, España: Pirámide.
- Vélez, C. (2006). *La pedagogía Social en Colombia*, (Tesis doctoral no publicada, Universidad de Educación a Distancia, Madrid, España).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Frias, M. & Serrano. M. (2017). La formación de los educadores en albergues infantiles en México. Factor de riesgo para la conducta antisocial de los niños. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 197-210. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.14.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Martha Frias Armenta: Correo Electrónico / E-mail: marthafrias@sociales.uson.mx.

Martha Esther Serrano Arias: Sección Calabria, Villa Croata #17, Villas del Mediterráneo, Hermosillo, Sonora, México, CP 83220 Correo Electrónico / E-mail: me-serrano@hotmail.com.

PERFIL ACADÉMICO

Martha Frias Armenta: Profesora titular del departamento de Derecho de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Licenciada en derecho por parte de la Universidad de Sonora, obtuvo la maestría y el doctorado en la Universidad de Arizona en el área de Psicología Jurídica y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III y Perfil PROMEP. Además, forma parte del cuerpo académico consolidado problemas sociales. La línea de investigación conducta antisocial y delictiva, incluyendo violencia intrafamiliar, delincuencia juvenil, justicia restaurativa, justicia procedimental y distributiva y delito ecológico. Además, es evaluadora de proyectos de investigación en los Consejos de Ciencia y tecnología de México y España y funge como editora de varias revistas nacionales e internacionales. Ha sido nombrada como investigadora distinguida de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora por varios años. Cuenta con varias publicaciones en revistas indexadas a nivel nacional e internacional y 6 libros. Ha sido conferencista invitada en varias Universidades Nacionales y extranjeras. Fue asesora externa del Instituto Sonorense de la Mujer del Estado de Sonora durante 2005 y directora general del Instituto de Tratamiento y Aplicación de Medidas para Adolescentes en conflicto con la ley del Estado de Sonora del 2009 al 2011.

Martha Esther Serrano Arias: cursando Doctorado en Ciencias Sociales incorporado al PNPIC de Conacyt con la Tesis "Estudio Transcultural de Inteligencia Social: el caso de México y Alemania", Universidad de Sonora - Hermosillo, Son. Diplomada en Gerontología DEG I: Nivel 1. Maestría en Innovación Educativa incorporado al PNPIC de Conacyt y licenciada en Pedagogía.

INFORMACIONES

RESUMEN DE TESIS

FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

Fernández-García, A. (2016). Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (Dra. Gloria Pérez Serrano, dir.).

La Tesis doctoral denominada “Formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social”, examina mediante un análisis metateórico más de doscientas investigaciones realizadas sobre la tendencia que en la actualidad se está definiendo sobre la formación y el empleo juvenil, especialmente en aquellos jóvenes con problemática social. Se han seleccionado dos dimensiones clave, formación y empleo, que junto al término dificultad social, han constituido los tres descriptores de búsqueda para determinar las subcategorías más relevantes que definen detalladamente cada dimensión. Para la categoría de Formación se han establecido tres subcategorías: programas de formación, abandono y fracaso escolar e integración en la sociedad; y para la categoría de Empleo, se han seleccionado dos subdimensiones: generación Nini y fomento del empleo e inserción sociolaboral. La presente investigación tiene como principal objetivo conocer las necesidades de formación para el empleo en jóvenes en riesgo social. La metodología que se ha utilizado es mixta (cuantitativa y cualitativa). Se han empleado dos técnicas de recogida de datos: por una parte, la encuesta aplicada a una muestra de 466 jóvenes que están estudiando primer curso de FPB (Formación Profesional Básica) y/o segundo curso de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) durante el curso

académico 2014/2015 en la Comunidad Autónoma de Madrid y, por otra parte, la técnica Delphi aplicada a agentes sociales que trabajan con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, en todo el territorio español. Para cada una de las técnicas se han elaborado cuestionarios ad hoc, a partir de las dimensiones, criterios,... descubiertos a través del análisis metateórico elaborado en el marco teórico. El análisis de los datos ha sido realizado mediante el programa estadístico SPSS 22.0 para la información cuantitativa, apropiado para el análisis de datos en Ciencias Sociales; y el programa Atlas. Ti 7.0 para la información cualitativa. La investigación sustenta, entre otras implicaciones, la necesidad de una formación inicial sólida que constituya la base más importante para que los jóvenes construyan aprendizajes que garanticen una continuidad en su proceso de formación y desarrollo profesional. Los resultados del estudio revelan que los individuos que poseen un mayor nivel educativo forman parte, durante más tiempo, de la población activa reduciendo su presencia en la población desempleada. Así mismo, con esta investigación se ha pretendido aportar a la comunidad científica unos criterios e indicadores de calidad mínimos a cumplir en la intervención profesional en formación y empleo con jóvenes en dificultad.

Los expertos participantes han consensado cinco criterios básicos que han de regir la práctica profesional en la intervención con jóvenes, que se exponen a continuación: la pertinencia y contextualización de las acciones para adecuarlas a las necesidades de los jóvenes; la disponibilidad de recursos que posibilite el diseño de acciones pertinentes y suficientes, así como adaptadas a las dinámicas sociales que tiene el colectivo juvenil

favoreciendo su participación e implicación; la capacidad transformadora en el desarrollo de la intervención, ya que es fundamental establecer procesos de seguimiento individualizado con los jóvenes con los que se interviene con el fin de conocer su grado de satisfacción, su conformidad con el proceso y la idoneidad de las acciones con respecto a sus expectativas, con el fin de mejorar el proceso desde la práctica; la utilidad y efectividad de la intervención, que como indican los expertos participantes, es primordial para el desarrollo de competencias socio-laborales en los jóvenes que les posibilite su inclusión y su desarrollo normalizado desde procesos de aprendizaje continuo; y, la eficiencia de la coordinación y la

gestión positiva y rentable de todos los recursos que entran en juego en la puesta en práctica de las acciones: medios financieros, infraestructuras, equipo humano o las estrategias de coordinación tanto públicas como privadas.

La definición de estos criterios e indicadores se hace imprescindible en el ámbito de la intervención social como punto de partida para la mejora de la calidad de vida de los jóvenes, especialmente los más vulnerables, y que contribuya a su plena integración en la sociedad. Finalmente se recomienda promover y apoyar investigaciones que lleven a la ampliación de los estudios referidos a la formación para el empleo en jóvenes en dificultad social.

MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EDUCACIÓN. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL “PROGRAMA MCCC” PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES.

Rosa M.^a de Castro Hernández. (2015).
Universidad de Salamanca
(Dra. M.^a Dolores Pérez Grande, dir.; Dr. Fernando González Alonso, codir.)

La tesis se propuso aunar dos aspectos básicos: la convivencia escolar y la competencia comunicativa, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, ya que con la creación del Programa Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa (MCCC), nuestro objeto de estudio fue planificar un proyecto innovador y relevante que ayude a prevenir o resolver situaciones conflictivas o mejorar la convivencia escolar, a través del uso del lenguaje, del desarrollo de las habilidades lingüísticas y el apoyo de metodologías activas nuevas.

El estudio se divide en dos partes: una teórica centrada en el tema de convivencia, currículo, el clima escolar y la participación de sus miembros en esta, así como los problemas y obstáculos a la convivencia, vinculándolos con sus causas, conductas y conflictos. Otro apartado es la competencia comunicativa y sus elementos, principios y metodologías. Además del Programa MCCC que recoge el desarrollo del “Proyecto Habilidades lingüísticas” con su propia estructura. Y una segunda parte con el trabajo de campo, con su diseño y el análisis e interpretación de los resultados, así como las conclusiones del mismo.

Planteado el marco general, el objetivo del estudio empírico consistió en comprobar la eficacia del Programa MCCC para concienciar al alumnado de las situaciones de conflictividad y mejorar las relaciones en el aula, si su aplicación previene la intimidación y mejora la convivencia. Para ello, buscamos conocer las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros y compañeras en el aula y ver las diferencias por sexos; analizar si las relaciones sociales existentes conducen a la conflictividad y al conflicto; descubrir los entornos, sentimientos, percepciones y respuestas del agresor ante las intimidaciones y conocer las reacciones, pensamientos y actuaciones de los involucrados en las intimidaciones.

Las conclusiones más relevantes a las que llegamos con esta tesis fueron: a) que la implantación de programas y planes específicos sobre el tema de la convivencia son básicos para su mejora; b) dados los resultados obtenidos, el Programa MCCC ha funcionado disminuyendo algunas situaciones de intimidación en el grupo experimental, ya que las relaciones entre compañeros sufren cambios para mejor, reduciéndose la frecuencia intimidadora; c) en materia de competencia comunicativa faltan investigaciones que se centren en cómo llevarla a cabo en el aula, desarrollando ésta mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüísticas y con prácticas discursivas bien planificadas, y d) a través de la aplicación del Programa MCCC hemos percibido que, había otra forma y metodología de trabajar con el alumnado, practicando un aprendizaje significativo que generaba motivación y disfrute con las nuevas metodologías activas.

ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL CINE ROMÁNTICO DE LA ÚLTIMA DÉCADA. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

Beatriz Morales Romo (2015)
(Dra. M.^a Dolores Pérez Grande, dir.)

El cine constituye un potente instrumento cultural que influye de forma significativa en actitudes, valores y opiniones de sus consumidores. Resulta especialmente relevante desarrollar, desde el ámbito educativo, la capacidad crítica para identificar las influencias negativas y desenmascararlas. A esta premisa se suma la idea de que, a pesar de los numerosos avances logrados en las últimas décadas en pro de la igualdad entre hombres y mujeres, la vida cotidiana sigue impregnada de roles y estereotipos sexistas que erosionan esta igualdad. Ambos aspectos constituyen el núcleo base a partir del cual se desarrolla este trabajo. La tesis se estructura en tres capítulos teóricos, donde se abordan y analizan diversas cuestiones vinculadas a su objeto de estudio, una parte empírica, donde se describen las técnicas metodológicas empleadas y los resultados obtenidos de ellas y unas conclusiones finales.

Si bien no se pretende como base principal estudiar el cine como medio de comunicación social, se ha considerado pertinente realizar algunas matizaciones sobre este género que constituirá el escenario en que esta tesis se desarrolla. Este acercamiento permite encuadrar los reflejos que desde él se producen sobre las relaciones de pareja, más específicamente en las películas románticas. Una de las hipótesis de esta tesis se basa en las potencialidades del cine como recurso didáctico en las aulas. Para verificar su alcance se ha estimado necesario abordar la vertiente didáctica que posee el cine, y su estrecha relación con la educación. En este sentido, se analizan algunas de las formas más completas y enriquecedoras que existen para trabajar una película, señalando las múltiples posibilidades didácticas que el cine tiene en el aula para enseñar a los jóvenes y adolescentes valores, pautas de comportamiento, etc.

La metodología aplicada en el trabajo se ha basado en el uso de técnicas cuantitativas (encuesta a 251 alumnos y alumnas de varias titulaciones del ámbito socioeducativo de las provincias de Salamanca y Ávila) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas a seis expertos vinculados al objeto de estudio, y análisis de las 20 películas

de género romántico más taquilleras de la década 2000-2010). Se trata tanto de presentar la magnitud de la problemática planteada a partir de datos cuantitativos, como de los procesos que los explican en base a la metodología cualitativa. Una vez analizados individualmente los datos procedentes de los tres métodos de investigación empleados en este trabajo, se procedió a la triangulación de toda la información obtenida.

Se ha podido verificar que roles y estereotipos de género siguen reproduciéndose en las películas románticas que millones de espectadores ven en el mundo, pero su presencia parece irse diluyendo, al tiempo que van ganando terreno imágenes más proactivas e igualitarias en las relaciones entre hombres y mujeres. El mito de la Media Naranja ha sido el que hemos identificado con más frecuencia en las películas estudiadas, seguido por el mito del Príncipe Azul. Los datos obtenidos parecen confirmar que las películas de género romántico muestran relaciones amorosas idílicas y alejadas de la realidad. Las entrevistas a expertos y las manifestaciones de los y las estudiantes universitarios así lo confirman.

Parece que las relaciones de pareja en el género romántico han experimentado cambios en una dirección que lleva a mayores cotas de igualdad, pero dichos cambios parecen obedecer más a cuestiones de forma que de fondo. Por eso, se aprecia una evolución positiva en cuanto a la imagen más moderna e igualitaria de las relaciones de pareja, pero tanto, expertos como universitarios, siguen apreciando un componente sexista.

El control de los contenidos cinematográficos y de las imágenes que se proyectan en el cine está en manos de unos pocos (más concretamente, según lo tratado en esta tesis, en manos de varones productores, guionistas y empresarios). Si las mujeres del mundo del cine logran romper ese techo de cristal y ascender a los puestos de mayor responsabilidad, es probable que se acelere la reducción los roles y estereotipos de género constatados. En cuanto a la aplicabilidad en las aulas, el análisis fílmico cuenta con una predisposición positiva por parte del alumnado, como se pudo comprobar en la encuesta, donde un 87,5% de los universitarios querría analizar más películas en clase. Por tanto, el género romántico, aunque ha reducido las imágenes estereotipadas y tradicionalistas de hombres y mujeres y de sus relaciones amorosas, lo ha hecho manteniendo aún mitos y elementos clásicos de las relaciones románticas.

RESEÑAS

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, METODOLOGÍA Y FOCALIZACIONES

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). Santiago de Compostela: Andavira. 435 pp. ISBN: 978-84-8408-887-5

Los profesores Touriñán y Sáez han realizado un trabajo de revisión y actualización de su libro de 2012 que ahora se publica en nueva editorial con título que pone el énfasis principal en uno de los conceptos fundamentales del trabajo: *La mirada pedagógica*. En esta edición nos ofrecen nuevos contenidos, fundamentalmente en los capítulos 7 y 9. Además, se matizan conceptos manejados en la edición anterior y se actualizan cuadros y bibliografía.

El eje central de la obra está la educación como objeto de conocimiento que se analiza desde conceptos de metodología, corrientes del conocimiento de la educación, disciplinas sustantivas, focalizaciones pedagógicas, mentalidades pedagógicas específicas y mirada pedagógica especializada. Se justifica y fundamenta de manera probada que la pedagogía analiza el ámbito de realidad que es la educación como objeto de conocimiento y como actividad.

Esta obra se estructura en nueve capítulos que de manera lógica y rigurosa se conectan entre sí, dando paso cada uno al siguiente y justificando los contenidos desarrollados en el mismo.

El profesor Sáez nos ofrece en los cuatro primeros capítulos una visión completa y exhaustiva de los principios en los que se debe apoyar la

metodología de investigación desde la epistemología general: apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralismo metodológico.

Por su parte, el profesor Touriñán profundiza en los cinco capítulos restantes, en los principios de investigación pedagógica desde la perspectiva de la epistemología del conocimiento de la educación: objetividad del conocimiento de la educación, autonomía funcional de la Pedagogía, complejidad objetual de 'educación', complementariedad metodológica y significación, entendida como capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente.

Cabe destacar que se trata de mucho más que una reimpresión de la obra del 2012. Los autores han puesto al día sus argumentaciones, brindándonos con esta edición un trabajo que merece nuestra mejor consideración y que sin duda, constituirá una aportación de calado que seguirá siendo muy útil para entender el conocimiento de la educación.

La excelencia y oportunidad de esta nueva edición merece nuestra felicitación a los autores, a la par que la recomendación de su consulta para todas las personas que nos formamos y trabajamos en el ámbito educativo. Pero especialmente, para futuras generaciones de pedagogas y pedagogos, maestros y maestras.

María Julia Diz López

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
mariajulia.diz@usc.es

[RESEÑAS]

TRABAJO SOCIAL EN EL SIGLO XXI. UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL COMPARADA.

Enrique Pastor Seller, y M.^a Asunción Martínez-Román (coord.) (2014). Madrid: Editorial Grupo 5. 290pp. ISBN 9788494257902.

Bajo la coordinación del profesor Pastor Seller (Universidad de Murcia) y de la profesora Martínez-Román (Universidad de Alicante) se edita este libro con motivo del I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social y el X Congreso Nacional.

La obra cuenta con la participación y las aportaciones de profesionales de reconocido prestigio, nacionales e internacionales, tanto del ámbito docente e investigador como del profesional. Se estructura en dos partes claramente diferenciadas: la primera, denominada «El Trabajo Social en España: situación actual, análisis comparativo y desafíos», recoge la agenda, intereses y preocupaciones del Trabajo Social español contemporáneo (capítulos 2 al 13) y, la segunda parte, titulada «El Trabajo Social en el ámbito internacional», desarrolla la situación del Trabajo Social y los desafíos a lo que éste se enfrenta en el contexto de distintos países (capítulos 14 al 20).

El primer capítulo, escrito por los coordinadores, presenta y describe el contenido del libro e identifica las conexiones entre los diferentes capítulos entre sí y con el tema central de la obra. En el capítulo segundo se repasan, desde la innovación docente, las metodologías de aprendizaje que han sido prácticas tradicionales de la formación en Trabajo Social desde sus inicios, incluso fuera de la formación universitaria. El capítulo tercero reflexiona en torno a las implicaciones derivadas de la investigación y cómo transferirlas al Trabajo Social. En el capítulo cuarto se constatan las prácticas externas y la supervisión como dos elementos clave en la formación del grado en Trabajo Social. El quinto capítulo se presenta el proceso normativo, de desarrollo e implicaciones del Trabajo Fin de Grado en la titulación en Trabajo Social. En el capítulo sexto se abarca la formación de Postgrado de Trabajo Social en la universidad pública española, presentándose un directorio completo de Másteres universitarios oficiales y doctorado en las diferentes universidades españolas. El capítulo séptimo muestra el marco de desarrollo y evolución de la Internacionalización del Trabajo Social en España. El Trabajo Social en tiempo de crisis es el tema de estudio del capítulo 8 y Ciudadanía y Trabajo Social el del capítulo noveno. En el capítulo décimo se evidencia el compromiso con la realidad del Trabajo Social a través de las aportaciones realizadas al Libro Blanco de diseño para todos en la Universidad.

Los capítulos once y doce están dedicados a dos espacios en los que se ha ido construyendo y vertebrando el marco teórico y práctico del Trabajo Social: los Congresos de Facultades y Escuelas de Trabajo Social en España y las Revistas de Trabajo Social. Y en el capítulo trece se analiza el estado de la cuestión y los retos a los que se enfrentan la profesión del Trabajo Social en España. En todos estos capítulos y de forma transversal se analiza y reflexiona sobre los compromisos académicos y profesionales que el Trabajo Social ha de atender.

Los capítulos del catorce al veinte muestran la situación actual y los desafíos a los que se enfrentan el Trabajo Social en diversos países. Así el capítulo catorce está dedicado a Portugal analizándose las líneas actuales de investigación así como el recorrido y evolución de la formación en Trabajo Social en este país. También se revisa la realidad y los retos a los que se enfrentan los y las profesionales del Trabajo Social en Portugal. El capítulo quince analiza la situación actual y los desafíos del Trabajo social en Francia, incidiendo en los estudios de postgrado. El capítulo dieciséis está dedicado a Italia donde partiendo de la situación actual profundiza en la dimensión europea e internacional en materia de educación, analizando la inserción laboral del Trabajo Social en Italia. Así mismo revisa las líneas de investigación en este país y los estudios de doctorado en la universidades italianas. El capítulo diecisiete analiza la exclusión social, los retos y los ámbitos de actuación del trabajo social en Canadá, país al que está dedicado el capítulo. Así mismo analiza la realidad de una profesión en crecimiento entre la exigencia y la crítica. El capítulo dieciocho en una primera parte se revisa la literatura relevante sobre el enfoque de lucha contra la opresión y la naturaleza de los servicios sociales públicos. En la segunda parte y utilizando una metodología cuantitativa de estudio de caso analiza un centro de atención familiar en Israel. En el capítulo diecinueve se profundiza en la realidad de México y se discute sobre el Trabajo Social en el trazo de las políticas públicas en ese país y los retos científicos-sociales a los que se enfrenta. El capítulo veinte describe el contexto político e histórico y valora la labor realizada por la asociación nacional de trabajadores Sociales de los Estados Unidos de Norteamérica.

En esta obra todos aquellos actores comprometidos en la construcción del campo social van a encontrar un instrumento aplicado de reflexión y acción ante las actuales circunstancias que rodean al contexto académico y profesional así como herramientas para responder a los desafíos y retos de la sociedad actual.

José Luis Rodríguez Díez

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

DISEÑO DE PROYECTOS SOCIALES. APLICACIONES PRÁCTICAS PARA SU PLANIFICACIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN

Gloria Pérez Serrano (2016). Madrid: Narcea. ISBN 978-84-277-2141-8

El cambio, la transformación de las sociedades, colectivos y comunidades, es el cometido fundamental de los agentes de cambio social (educadores/as sociales, mediadores/as, gestores culturales, educadores/as de calle, trabajadores/as sociales, etc.). No obstante, este cambio no puede ser producto del azar o de una actuación sin relación con el contexto en la que se desarrolla, ni tampoco una suma de actividades inconexas o deslavazadas, ni el fruto de un proyecto sin consistencia o incoherente.

En este sentido, es fundamental la correcta elaboración de Proyectos Sociales que dirijan adecuadamente nuestra actuación en entornos sociales, habitualmente tan complejos. Así, estas propuestas de intervención deben estar fundamentadas en acertados análisis de la realidad, pero también deberían estar correctamente planificadas, aplicadas y evaluadas, en un proceso de gestión especialmente técnico y complejo que precisa de libros como el que nos ocupa.

La profesora Gloria Pérez Serrano autora de esta obra, es una referencia indiscutible de la Acción Social en general y la Pedagogía Social en particular, tanto en España como a nivel internacional. Esta profesora ya publicó hace años un libro "Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos"- que, durante años ha sido, y sigue siendo, punto de referencia de cualquier agente social que deseara desarrollar adecuadamente un proyecto o acumular conocimiento práctico en relación a esta cuestión.

Con este libro, la profesora Pérez Serrano continúa en esta senda de innovación en el complejo y multivariable campo de la Acción Social. En concreto, esta obra aporta una completísima información sobre la planificación, diseño y desarrollo de Proyectos, siempre dentro del marco de la intervención social y socioeducativa, tan de agradecer en estos tiempos de crisis y falta de cohesión social.

El libro tiene dos partes claramente diferenciadas. La primera aborda el concepto de planificación, sus principios y características, las fases

a seguir para desarrollar un proyecto social, así como las técnicas necesarias para llevarlo a cabo, la evaluación y el informe final.

De esta forma, la profesora Pérez Serrano, muy conocedora de la importancia de definir adecuadamente las coordenadas de la intervención a desarrollar, presta en este libro un especial énfasis al diagnóstico de la realidad, así como a la detección de necesidades, al establecimiento de prioridades, a la ubicación del proyecto y a realizar una previsión de los destinatarios del proyecto.

En esta primera parte se presta, asimismo, especial atención al Enfoque del Marco Lógico, como innovadora herramienta de gestión que facilita la planificación, ejecución y evaluación de proyectos. Este Enfoque es el método más utilizado, por ejemplo, por la mayoría de las agencias de cooperación internacional para desarrollar proyectos de desarrollo, por lo que estamos seguros que esta parte del libro será de gran utilidad para profesionales que estén interesados en elaborar proyectos comunitarios o de cooperación.

La segunda parte responde al ánimo que se aprecia en todas las obras de la profesora Pérez Serrano: su vertiente de aplicación práctica. De esta forma, podremos encontrar en esta segunda sección del libro tres ejemplos prácticos de Proyectos Sociales de Intervención, desarrollados según las recomendaciones señaladas en la primera parte, a fin de mostrar un contrapunto práctico que siempre es de agradecer.

Así, estas aplicaciones prácticas, como modelos de proyectos de intervención presentan experiencias concretas sobre Relaciones Intergeneracionales, la Educación en Valores Socioambientales y la Prevención de educación en el ocio nocturno juvenil que ilustran, todas ellas, de forma muy clara todo lo expresado en la primera parte de esta obra.

En suma, un libro ameno, claro y práctico que será de mucha utilidad para miles de profesionales de la Acción Social en un momento de encrucijada y emergencia social como el que vivimos y donde tan necesarias son obras como la presentada por la profesora Pérez Serrano para conseguir el tan ansiado desarrollo y cambio de las sociedades actuales.

Fernando López Noguero
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

LOS EFECTOS SOCIALES DEL OCIO Y LAS INDUSTRIAS CREATIVAS Y CULTURALES. UNA MIRADA DESDE DIVERSOS ÁMBITOS, COLECTIVOS Y CONTEXTOS

Cuenca, J. & Ahedo, R. (eds.) (2016). *Documentos de Estudios de Ocio*, 56. Bilbao: Universidad de Deusto. 409 pp. ISBN: 978-84-15759-86-7

Desde hace al menos dos décadas, buena parte de las investigaciones englobadas en los Estudios de Ocio a nivel internacional reconoce en el concepto de experiencia la base teórica privilegiada sobre la cual estudiar el fenómeno del ocio en sus más diversas manifestaciones. Así, en 1998 la prestigiosa revista *Journal of Leisure Research* dedicaba un número monográfico a la comprensión del ocio como experiencia multi-fase (Stewart, 1998), y ya cuatro años antes Lee, Dattilo y Howard (1994) hablaban del paso de un paradigma objetivo a otro subjetivo y constataban el abundante uso de la expresión “experiencia de ocio” en la bibliografía del momento. La principal ventaja del paradigma experiencial era su capacidad para enriquecer con aportes subjetivos una tradicional aproximación al fenómeno del ocio que parecía limitaba su estudio a las variables objetivas y mensurables del tiempo y la actividad. Si los enfoques objetivos eran solidarios de una metodología de raigambre positivista y querencia cuantitativa, la extensión del paradigma de la experiencia permitió que se ensayaran, primero, y se asentaran, después, las más variadas técnicas cualitativas, auténticas vías de prospección en los significados atribuidos por los sujetos a sus formas de ocio.

Esta aproximación ha permitido un notable crecimiento transdisciplinar del campo de los Estudios de Ocio en las últimas décadas. Cabe preguntarse, sin embargo, si no hay ciertos aspectos del fenómeno del ocio que el concepto de experiencia ha contribuido a invisibilizar. Por más cuidado que se ponga, resulta complicado no situar en el centro mismo de este constructo teórico la unicidad, la irrepitibilidad y el radical anclaje subjetivo de la experiencia de ocio. Para contrarrestar esta orientación, el paradigma experiencial se ha visto acompañado de una indagación extensa en el ámbito de los beneficios del ocio. Si bien es cierto que los beneficios sociales ocupan un lugar prominente en muchas tipologías que han tratado de ordenar este ámbito de estudio, no puede ocultarse la filiación psicológica de esta línea, centrada en los retornos personales de las prácticas de ocio. De tal forma que hay ciertos aspectos del fenómeno del ocio cuya presencia en la investigación se ha visto ensombrecida por el predominio del paradigma experiencial, por compadecerse

peor con la condición efímera y subjetiva de la experiencia.

Existe un interés creciente por los efectos de diversas prácticas de ocio cultural, deportivo o turístico sobre los tejidos sociales, los contextos geográficos y los circuitos económicos en que se inscriben. Este campo de intereses, en el que confluyen las más diversas disciplinas, no se hallaría quizá demasiado alejado de la indagación en torno a los beneficios del ocio, y, sin embargo, ha ido consolidándose en torno a distintas opciones terminológicas: se habla de los impactos de las industrias culturales y creativas, de los retornos comunitarios del deporte o de los efectos sociales del turismo o las artes. La elección de las palabras, nunca inocente, desvela aquí una intención de iluminar aquello que quedaba ensombrecido en el paradigma experiencial. Mientras que *beneficio* parece remitir a los efectos sobre el sujeto de la reiteración de una experiencia, el *retorno* o el *impacto* denotan una voluntad por poner el foco *tras* la duración de la experiencia y *fuera* del sujeto en que se ancla. Asistimos a una externalización y espacialización en la búsqueda de los efectos del ocio que no se conciben tanto como transformaciones del individuo, sino como infiltraciones de la experiencia en el tejido social circundante. De este modo, la cuestión de los efectos del ocio trae al primer plano algunos interrogantes acerca de las responsabilidades del turismo, la cultura, el deporte y la recreación en la deriva de nuestras formas de coexistencia.

A tal horizonte de investigación contribuyen los estudios reunidos en este volumen. Su distribución en tres partes quiere ser sensible a las diversas áreas disciplinares concernidas, los distintos ámbitos del ocio y los variados contextos sociales y geográficos en que se enmarcan los casos de estudio. La primera parte reúne las reflexiones en torno a los impactos de las industrias creativas y culturales, buscando un equilibrio entre los enfoques metodológicos y las aproximaciones de intención más crítica. En su conjunto, se ofrece un estado de la cuestión transdisciplinar, tanto más valioso cuanto el tema de los impactos sociales de la cultura se encuentra en pleno crecimiento a nivel internacional. La segunda parte se ocupa de las huellas de la educación del ocio en diversos colectivos. La intervención educativa no deja de ser una de las principales vías a través de las cuales la experiencia de ocio se asegura una efectividad perdurable en el tejido comunitario y ofrece respuestas específicas a las demandas y preocupaciones sociales. Por último, la tercera parte del volumen engloba diversas aportaciones que indagan en los efectos sociales del deporte, el turismo y las artes, desde una perspectiva

internacional y transdisciplinar. Para terminar, debe destacarse que los textos de Isabel Verdet y Lora Markova, que abren y cierran el volumen, respectivamente, fueron acreedores ex aequo del premio a la mejor comunicación presentada en el

Foro OcioGune 2015; reconocimiento que hace posible el patrocinio del Banco Santander.

Jaime Cuenca Amigo

EL LEGADO DE LA CRISIS: RESPUESTAS DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Makua, A. & Rubio, I. (eds.) (2016). *Documentos de Estudios de Ocio*, 55. Bilbao: Universidad de Deusto. 327 pp.

El legado de la crisis: respuestas desde el ámbito del ocio es una publicación conformada por una serie de textos elaborados por diferentes expertos e investigadores cuyo propósito es poner en evidencia las diversas formas de hacer frente a la crisis que han tenido lugar en el ámbito del ocio, tanto desde la esfera individual como social. El leí motiv de esta obra es, por tanto, la crisis que se inicia en 2007 y cuyos efectos se expanden desde la esfera económica hasta la política, social y comunitaria dejan notar sus efectos perversos en diversos ámbitos de la vida cotidiana. El ocio es una de las muchas esferas trastocadas por la crisis.

Con el pretexto de contener el gasto social pudiera caerse en la tentación de aplicar recortes a las concepciones más progresistas de ocio humanista (Cuenca, 2003) y ocio valioso (Cuenca, 2014) que reconocen su protagonismo en el efectivo desarrollo de las personas y sus comunidades. Sin embargo, hoy en día resulta más relevante que nunca que el ocio siga entendiéndose como experiencia y como fuente de calidad de vida, como una necesidad básica más, al mismo nivel que la alimentación, la vivienda, la salud o la educación. Y debe garantizarse socialmente sobre una base de igualdad, respeto y no discriminación. Si no fuera así se socavaría uno de los pilares sobre los que hoy en día se construye la calidad de vida, entendida no únicamente en relación con el contexto físico o social, sino también y, de manera muy señalada, con el significado de las experiencias personales.

Esta obra ha querido subrayar que la austeridad y las dificultades que supuestamente acompañan a la crisis no son las únicas respuestas posibles al escenario actual. La crisis puede verse también como un espacio de oportunidades surgidas a partir de los nuevos emplazamientos en los que personas y entidades se resitúan tras las transformaciones acaecidas. Las propuestas presentadas en este libro son buena prueba de

ello. Constituyen, sin duda, el legado de la crisis desde el ámbito del ocio. Lejos de tratarse de respuestas uniformes, los textos de esta obra conforman una serie de propuestas abiertas, creativas y sostenibles; con enfoques multidisciplinares variados: unas, más filosóficas o políticas; otras, más centradas en la gestión; unas, basadas en la persona; otras, orientadas a toda la ciudadanía o a determinados grupos; unas, referidas al ocio como fenómeno global; otras, pensadas para ámbitos concretos como la cultura, el turismo, el deporte... Esta publicación se divide en dos partes. La primera, titulada *Respuestas desde la esfera individual y social* recoge temáticas tan relevantes como El ocio e identidades en crisis, retos teóricos de los estudios de ocio en un contexto de liquidez identitaria; El ocio solidario como motor de aprendizaje ético-cívico de la juventud y desarrollo social en los contextos urbanos; El huerto urbano como ejemplo de transición hacia un modelo *ocialista*, símbolo y práctica de ocio creativo y sostenible en el centro de la ciudad; El movimiento *Slow* en Brasilia, valores para la vida ciudadana; El *coaching* recreativo como vía para el desarrollo humano, una experiencia de ocio transformado[r]; La evolución de los hábitos deportivos ¿resignificaciones de la práctica deportiva de las personas con discapacidad en tiempo de crisis?; El ocio y deportes alternativos, una práctica social de adscripción identitaria en los jóvenes urbanos de la Ciudad de Armenia (Colombia); La familia y actividad física de ocio, aportaciones científicas y perspectivas para la acción; Los parques biosaludables y socialización, estudio de casos en la ciudad de Granada; y Las prácticas de ocio en el tiempo libre de adultos músicos en la ciudad de Ibagué (Colombia). La segunda parte denominada *Respuestas del sector del ocio* incluye interesantes cuestiones como El público en un teatro como ocio transformado(r), borrosidades entre platea y escena; Los museos, una industria que promete optimismo; El ocio digital, una respuesta a la crisis educativa; Las personas mayores en la configuración de la oferta de ocio de la ciudad de Burgos, acciones emprendedoras; La revitalización del comercio urbano tradicional a través de los eventos; El turismo de compras como factor tractor del turismo de una ciudad, el caso de Bilbao; Las

políticas públicas del ocio, una mirada en el contexto brasileño; y Del ocio formativo al ocio solidario, la experiencia intergeneracional de Aranda de Duero. La lectura de esta obra puede cumplir una doble función, por una parte, servir de inspiración a futuras respuestas aún por generarse; y por otra, reafirmar la creencia de que, a pesar

de las dificultades, las personas y las sociedades siguen transitando por los caminos de la vida, nuevos caminos o caminos conocidos, recorridos ahora con andares renovados.

Amaia Makua Biurrun

REPENSAR LA CIUDAD DESDE EL OCIO

González García, J.M. Bayón, F. & Meloni, C. (eds.) (2015). *Documentos de Estudios de Ocio*, 54. Bilbao: Universidad de Deusto. 225 pp. ISBN: 978-84-157-7297-1

Dentro de apenas quince años, más del 60% de la población mundial vivirá en entornos inequívocamente urbanos. La intensificación de las relaciones entre el hombre y la ciudad es de tal magnitud que no parece exagerado hablar de una nueva condición urbana de la humanidad. Los tiempos y los espacios del ocio se declinan cada vez más conforme a los tiempos y los espacios de las ciudades. La ciudad no es sólo una cuestión física, sino una construcción social. Si el pensamiento político ha conseguido por fin interiorizar que el ocio expresa con especial riqueza las intensidades del ser humano, no se podrá entonces negar la trascendencia que tiene para las ciencias humanas saber interseccionar los estudios de ocio con los estudios urbanos. El ocio nos enseña a volver sobre la ciudad para descubrir en ella un espacio múltiple y lleno de pliegues y umbrales, habitado de proyectos de autorrealización tanto personales cuanto comunitarios.

Todos los ensayos contenidos en este libro son un excelente reflejo de este giro: el ocio ya no “tiene lugar” en la ciudad sino que “hace ciudad”. Una ciudad no puede ser entendida (y planificada) como un mero contenedor de prácticas y eventos de ocio; de igual modo, no se puede entender el concepto contemporáneo de ocio si se olvida su potencial transformador del espacio público urbano convirtiéndolo en un proveedor de experiencias. Las ciudades no son meros escenarios del ocio, no son simplemente las tablas del teatro sobre las que el ocio tiene puntualmente sus funciones, para después regresarse a su camerino e irse a su casa. Quien cree en la fuerza formativa, en la energía educadora, en las creatividades individuales y sociales contenidas en cualquier práctica valiosa de ocio, no puede consentir en que se le expulse de la res-pública convocándolo cuando interesa insertar una cuña de espectáculo

y excepcionalidad festiva en nuestras rutinas urbanas. La incuestionable relevancia política del ocio deriva de algo más serio, algo que este libro defiende con estilos y herramientas muy distintos, y a través de temas variados: si la ciudad es una concentración densa y móvil de relaciones humanas, de espacios de intercambio intelectual no siempre previsibles, de crecientes hibridaciones entre lo físico y lo virtual, de formas de solidaridad creativa que ponen cada vez más sus acentos en lo colaborativo, entonces el ocio es sin duda uno de los principales arquitectos de la ciudad contemporánea.

Ya se trate de seguir las huellas de la muy heterogénea representatividad social capitalizada dentro del espacio urbano por los diferentes grupos de población de una gran ciudad como París, levantando acta de las discriminaciones y desigualdades que los tiempos “libres” evidencian acaso mejor que los tiempos “de trabajo”, ya se trate de reelaborar la conexión existente entre el derecho a la ciudad y las transformaciones del espacio obedientes a planes urbanísticos que, en muchas ocasiones y por variadas geografías, suscitan la reacción de colectivos ciudadanos que oponen a la estrategia política una táctica más participativa y comunitaria de regeneración metropolitana, el ocio aparece en estas páginas como una de las dimensiones fundamentales del *ethos*, entendido en su sentido etimológico como el lugar que habita el hombre y desde el que éste proyecta una teoría de la vida.

Porque el ocio es, sin duda, una de las maneras más ricas de narrar la vida. Y toda narración se convierte en un relato, psicológico y social, al fijar un vínculo entre el espacio y sus tiempos: puede tratarse de la infancia, pérdida y recobrada entre exclusiones e inclusiones, entre cercados y jardines; de la juventud, el corte de edad –o de mentalidad– para el cual la ciudad es más visiblemente un campo de cultivo de su identidad, un laboratorio altamente tecnologizado de sus proyectos existenciales; o de la edad adulta, a la que la condición urbana parece haberle insuflado definitivamente una curiosidad sin edad, que la lleva a comprender que la “formación de uno

mismo” crea y recrea itinerarios a lo largo de tu vida y la de los demás

Confiamos en que el lector encuentre en estos trabajos sugerencias suficientes para que la tarea de “repensar la ciudad desde el ocio” le lleve mucho más lejos de estas páginas, a algún lugar donde se pueda estar un poco más cerca de hacer justicia a la intuición de Michel de Certeau, según la cual una ciudad es el cruce de relaciones en el

que prosperan no los privilegios del recibir, sino el carácter signifiante de esos actos por los que cada quién pone una marca creativa en todo lo que los demás nos dan para hacer y para pensar.

Fernando Bayón Martín

Instituto de Estudios de Ocio. Facultad de CC Sociales y
Humanas.
Universidad de Deusto

MANUAL DE TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO GRUPAL.

Ventosa Pérez, V. (2016). Madrid: Pirámide. 136 pp.
ISBN 978-84-368-3505-2

El hombre es un ser social por naturaleza. Esta afirmación aristotélica quiere decir que lo social está ya inscrito al nacer en nuestra base biopsíquica, es decir, poseemos sociabilidad al nacer, o lo que es lo mismo, una potencialidad de socialización que es necesario actualizar de manera permanente a lo largo de la vida. Nos señala, por lo tanto, que el hombre solo puede desarrollarse plenamente como tal en la interacción con otros hombres.

En el marco de esta concepción del hombre, adquiere base teórico-científica la afirmación del autor de que participar es inherente a la naturaleza humana, está en el ADN del hombre. Por lo tanto, la participación y el desarrollo grupal son elementos indispensables para desplegar las potencialidades humanas endógenas y adquirir y perfeccionar capacidades relacionales. Unas y otras son muy necesarias para la autorrealización personal integral de cada hombre y para su vida en sociedad.

Esta doble dinámica de desarrollo (endógeno y de adquisición) nos permite afirmar que el aporte de la participación y del desarrollo grupal no puede circunscribirse al crecimiento lineal del individuo como ser biológico inacabado, sino a la integralidad de un ser social en permanente desarrollo. Desarrollo que ha de ser, por lo tanto, necesariamente ecológico. La interacción con otros hombres y con las creaciones de éstos en su devenir histórico constituye en consecuencia el eje del mismo. Se desprende fácilmente de lo anterior que el avance y optimización de las dinámicas y estructuras sociales, culturales y económicas constituyen un objetivo importante en este proceso de interacción y organización entre individuos y contexto.

El libro que presento responde de manera directa a esta dinámica a través de dos objetivos principales:

- Mostrar que la participación y el desarrollo contribuyen tanto a la autorrealización personal de individuos y grupos como al desarrollo social, cultural, económico e institucional, puesto que una y otros activan capacidades y dinámicas facilitadoras de progreso y transformación como iniciativa, creatividad, libertad, solidaridad, etc.
- Ofrecer “un modelo metodológico claro y un conjunto sistematizado de recursos prácticos para aplicar con colectivos y equipos de trabajo, tanto desde el punto de vista relacional (técnicas relacionales orientadas al mantenimiento grupal) como productivo (técnicas de rendimiento centradas en la tarea de grupo)” (prólogo del libro, pág. 11)

Sin embargo, no debe deducirse de lo anterior que el libro es una recopilación más de técnicas de grupo. Es por el contrario, una cuidada selección argumentada, crítica y encuadrada sistemáticamente en un marco teórico-práctico con el fin de ofrecer al lector, principalmente a educadores y animadores socioculturales, una base teórica rigurosa y un elenco de técnicas de participación. En este sentido, el autor camina un trecho en el reto de ir construyendo una didáctica de la participación. Es sin duda, una valiosa ayuda para aprender a participar, participando. De hecho, las técnicas propuestas en el libro son una plataforma dinámica desde la cual el lector puede aprender a participar involucrándose en el propio proceso de aprendizaje participativo.

Esta dinámica no es ni más ni menos que el eje de la animación sociocultural. Una vez más, animación sociocultural y educación se interimplican en un proceso de acción conjunto donde las técnicas participativas y de grupo adquieren mayor sentido. No olvidemos la importancia del contexto en todo proceso de aprendizaje.

En coherencia con esta argumentación, el libro ofrece una buena síntesis del concepto y de la praxis de la animación sociocultural como modelo de acción e intervención socioeducativa dinamizadora y participativa en la que la comunicación es uno de los ejes principales. Ello le permite resaltar el perfil y la función del animador como facilitador de procesos comunicativos y socioculturales con capacidad para impulsar aprendizajes participativos y, en consecuencia, el desarrollo de grupos de aprendizaje y de acción socio-comunitaria.

En esta tarea, el libro utiliza un lenguaje sencillo y sin tecnicismos; asequible por lo tanto, a

todo tipo de lectores. Ello no implica una merma en el rigor científico que toda investigación requiere.

El libro, en suma, brinda tanto una teoría para la práctica como una praxis misma. Instrumento útil para todos aquellos que trabajen con grupos, no solo en el ámbito de la acción e intervención sociocomunitaria sino también en el de la educación formal y no formal.

José V. Merino Fernández

Madrid, octubre de 2016

