

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 30 JUEGOS Y GAMIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIAL Y COMUNITARIO

3^{ER} TRIMESTRE, JULIO 2020 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 88-114

RECIBIDO: 11/5/2020 – ACEPTADO: 22/6/2020

EL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO COMO HERRAMIENTA SOCIOEDUCATIVA EN CONTEXTOS COMUNITARIOS VULNERABLES

GAME-BASED LEARNING AS A SOCIAL
AND EDUCATIONAL TOOL IN VULNERABLE
COMMUNITY CONTEXTS

LUCÍA MARTÍN HIERRO / LUCIA.MARTIN@UM.ES

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL, UNIVERSIDAD DE MURCIA, MURCIA, ESPAÑA

ENRIQUE PASTOR SELLER / EPASTOR@UM.ES

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL, UNIVERSIDAD DE MURCIA, MURCIA, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

El artículo presenta el resultado de la evaluación y aprendizajes derivados de un proyecto de intervención sociocomunitario implementado en entornos educativos segregados y dirigido a niños y niñas en situación de vulnerabilidad social entre 6 y 12 años. En un contexto de intervención caracterizado por la exclusión social y un alto porcentaje de fracaso, absentismo y abandono escolar, se evidencia la necesidad de implementar nuevas formas de aprendizaje que favorezcan la inclusión educativa y el éxito escolar. Partiendo de la Investigación-Acción como metodología de investigación y del Aprendizaje Basado en el Juego como propuesta educativa, los resultados muestran el impacto favorable del juego en el fomento y estimulación de la motivación hacia el aprendizaje, la convivencia positiva en el aula y la resolución pacífica de conflictos. El juego se convierte, de esta manera, en una herramienta lúdica pero también de facilitación, cohesión de grupo y reflexión; contribuyendo al proceso de mejora curricular y relacional, y siendo utilizados, en definitiva, como vehículo de transformación, tanto individual, grupal como comunitario.

PALABRAS CLAVE

Juego; infancia vulnerable; aprendizaje cooperativo; Investigación-acción; intervención socioeducativa

ABSTRACT

The article presents the result of the evaluation and learning derived from a socio-community intervention project implemented in segregated educational environments and aimed at children in social vulnerability between 6 and 12 years. In a context of intervention characterized by social exclusion and a high percentage of failure, absenteeism and school drop-out, the need to implement new forms of learning that promote educational inclusion and school success is evident. Based on Research-Action as a research methodology and Game-Based Learning as an educational proposal, the results show the favorable impact of the game on the promotion and stimulation of motivation towards learning, positive coexistence in the classroom and peaceful conflict resolution. The game thus becomes a playful tool but also of facilitation, group cohesion and reflection; contributing to the process of curriculum and relational improvement, and being used, in short, as a vehicle of transformation, both individual, group and community.

KEYWORDS

Game; vulnerable childhood; cooperative learning; Action research; socioeducational intervention

1. INTRODUCCIÓN

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es el resultado de un acercamiento teórico a través de la evaluación de un proyecto de intervención sociocomunitaria implementado en un barrio de acción preferente del municipio de Murcia y dirigido a niños y niñas en situación de vulnerabilidad social entre 6 y 12 años durante el periodo comprendido entre enero y diciembre de 2019.

Se consideran barrios de acción preferente - en otras regiones e iniciativas denominados como barrios vulnerables (De Gregorio, 2010; Gutiérrez, 2010; Urban Future, 2015; Navarro, Rodríguez y Gómez, 2018) - aquellos territorios que se caracterizan por tener una población con una situación social, familiar y económica precaria y en riesgo o situación de exclusión social. No es de extrañar, por tanto, que uno de los objetivos de los Servicios Sociales Municipales sea el de desarrollar de modo prioritario un trabajo en coordinación con las entidades e instituciones de la zona (Ayuntamiento de Murcia, 2018).

Se puede afirmar que existe un amplio consenso respecto de la utilización del concepto *exclusión social* (Navarro-Pérez y Pastor, 2017, Pastor, 2013), caracterizado como afirma Laparra *et al.* (2007) por su origen estructural, su carácter multidimensional y su naturaleza procesual frente al clásico y estático análisis de la pobreza que contemplaban el fenómeno únicamente como un problema de bajos ingresos.

El término *exclusión* pasa a ser entendido por las diferentes tradiciones sociológicas como «un proceso social de pérdida de integración que incluye no solo la falta de ingresos y el alejamiento del mercado de trabajo, sino también un descenso de la participación social y por tanto una pérdida de derechos sociales» (Laparra *et al.*, 2007, p.27)

En el caso de la infancia, conviene no perder de vista que los niños, las niñas y adolescentes (en adelante NNA) son los más vulnerables al riesgo de pobreza y exclusión social.

Las experiencias vitales de los niños en condiciones que propician su exclusión social pueden ocasionarles graves secuelas, susceptibles de hacerles sufrir en el presente por cuanto vulneran sus derechos y deterioran su bienestar en tanto que niños, al mismo tiempo que condicionan negativamente su futuro como personas adultas, limitando su autonomía y su capacidad para aprovechar las oportunidades que el medio pueda ir ofreciéndoles. (Lázaro, 2013, p.17)

Así lo entiende la Convención sobre los derechos del niño de 1989, a lo largo de sus 54 artículos, cuando reconoce que los niños y niñas¹ son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y es responsabilidad de los Estados Partes garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del mismo, siendo necesario evaluar su impacto internacional (Pastor, Prado y Moraña, 2018).

Según el 9º Informe Anual de seguimiento del indicador AROPE (2019) publicado por la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2018), un total de 12.188.288 personas (26,1%) en España estaba en Riesgo de Pobreza y/o Exclusión Social. La cifra supone

¹ Todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad

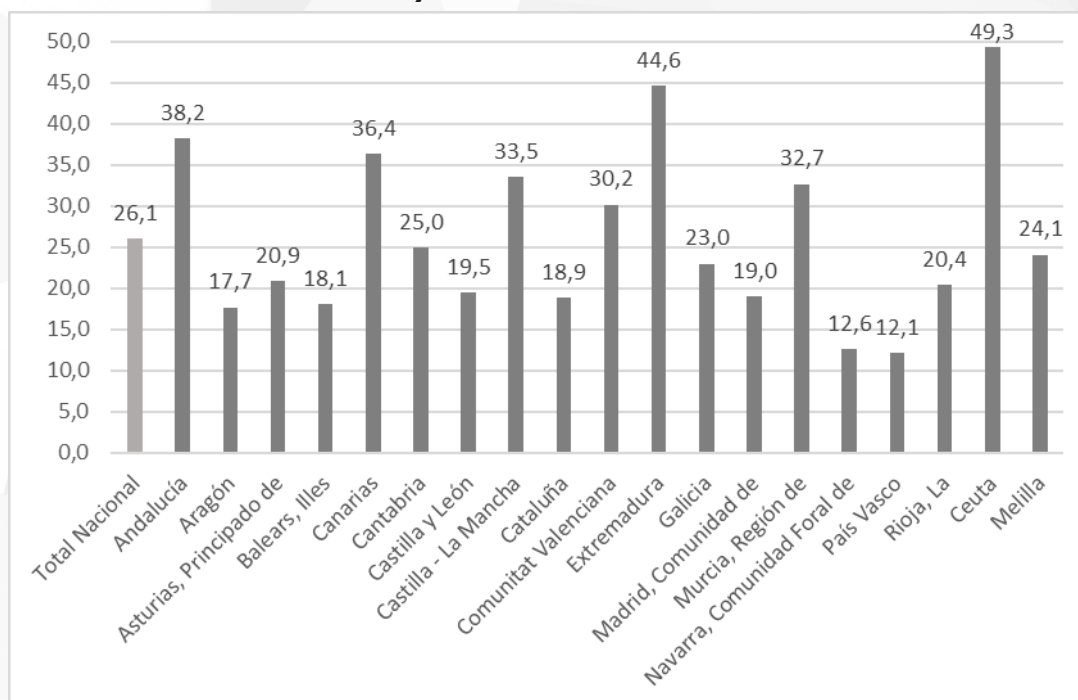
el mantenimiento prácticamente exacto de los datos del año inmediatamente anterior, tanto en términos porcentuales como absolutos. Los datos evidencian un claro empeoramiento de las condiciones de vida de las personas más pobres en el conjunto del período, expresado principalmente en el aumento de la brecha de pobreza y de la tasa de pobreza severa, aunque ambas se hayan reducido este último año.

En el marco de *La estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación –Estrategia Europea 2020–* (Comisión Europea, 2010) que debería permitir a la Unión Europea (en adelante UE) alcanzar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Con los datos existentes, se podría concluir que España está muy lejos de haber alcanzado los objetivos principales a los que se comprometió para 2020, concretamente: alcanzar una tasa de empleo mínima del 75 % para la población de entre 20 y 64 años, reducir la tasa de abandono escolar a menos del 10 % y aumentar hasta al menos el 40 % la tasa de titulados de la enseñanza superior o reducir en 20 millones el número de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza o en riesgo de exclusión social.

Como se ha referenciado anteriormente, la infancia es un colectivo especialmente vulnerable en España, aunque el riesgo de pobreza y exclusión social de los NNA es heterogéneo y varía notablemente en función de la parte del territorio español en el que la familia reside.

El mencionado Informe AROPE (2019) muestra un mapa de España dividido en dos mitades: las comunidades autónomas situadas en el norte que presentan bajas tasas de pobreza y/o exclusión social –entre 3 y 14 puntos porcentuales por debajo de la media nacional- frente a aquellas situadas al sur con tasas extraordinariamente elevadas -entre 4 y 18 puntos porcentuales por encima de la media nacional. Si se compara en AROPE, las tasas más bajas son del País Vasco y Navarra, con el 12,1 % y el 12,6 % respectivamente, y las más altas se registran en Andalucía (38,2%) y Extremadura (44,6%). La Región de Murcia con un 32,7% se sitúa, año tras año, por encima de la media nacional (Figura 1).

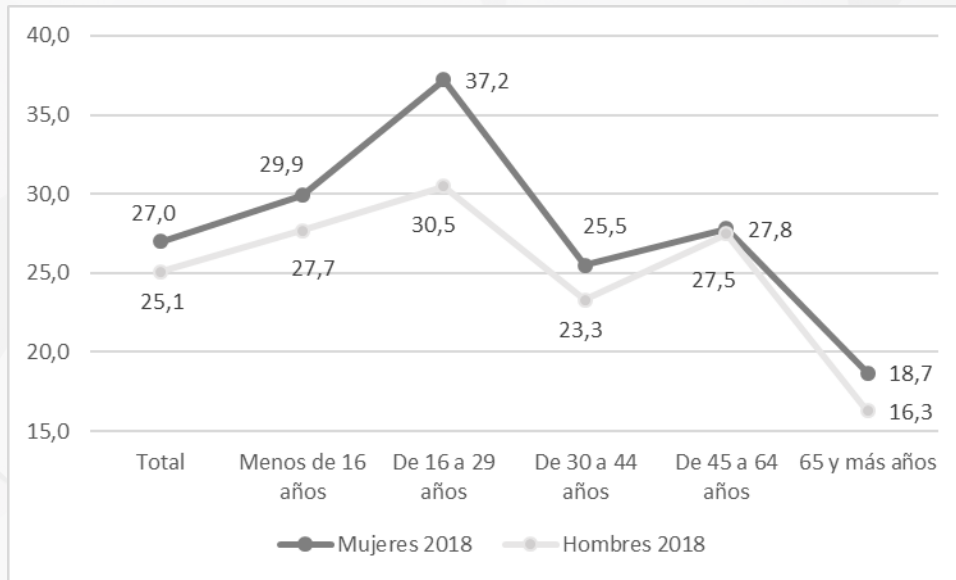
Figura 1. Tasa de Riesgo de Pobreza o exclusión social (indicador AROPE) por Comunidades y Ciudades Autónomas. Datos 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de condiciones de vida. INE (2020)

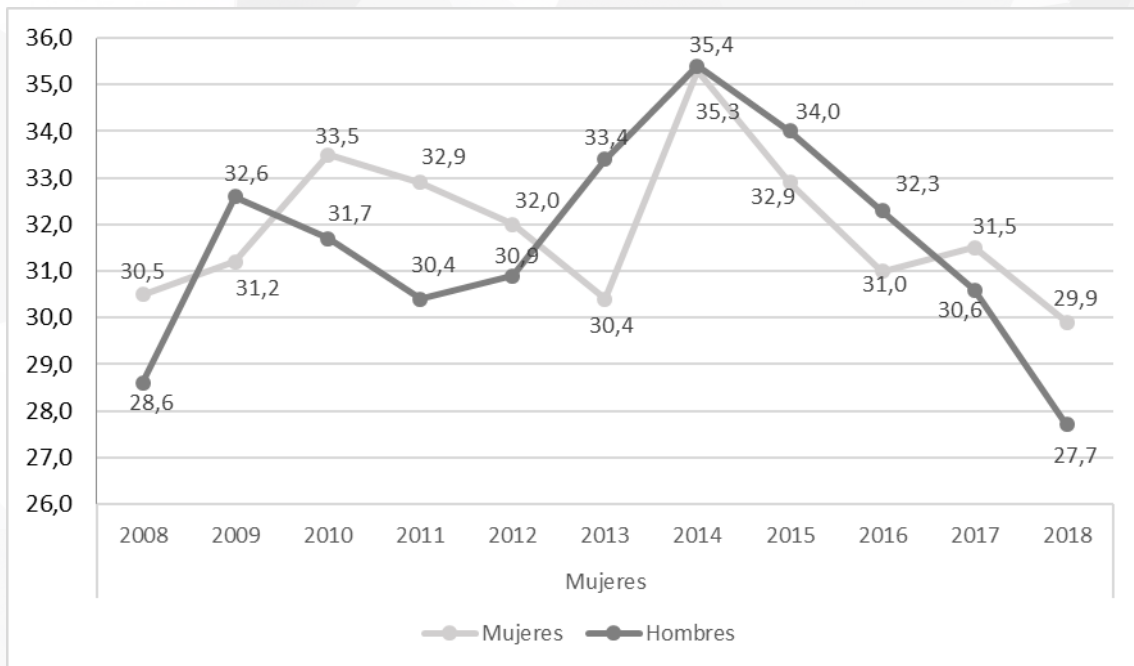
Si se analizan los datos por edades, destacan las elevadas tasas AROPE que presentan los jóvenes de 16 a 29 años, especialmente las mujeres (37,2%) y los menores de 16 años en relación a otros grupos de edad. Elevadas tasas de desempleo juvenil, la transmisión generacional de la exclusión y la feminización de la pobreza siguen siendo fenómenos definitorios de los procesos de exclusión social en el estado español (Figura 2 y 3)

Figura 2. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia europea 2020) por grupos de edad y periodo. Base 2013. Datos 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de condiciones de vida. INE (2020)

Figura 3. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia europea 2020) por grupos de edad y periodo. Base 2013. Menores de 16 años



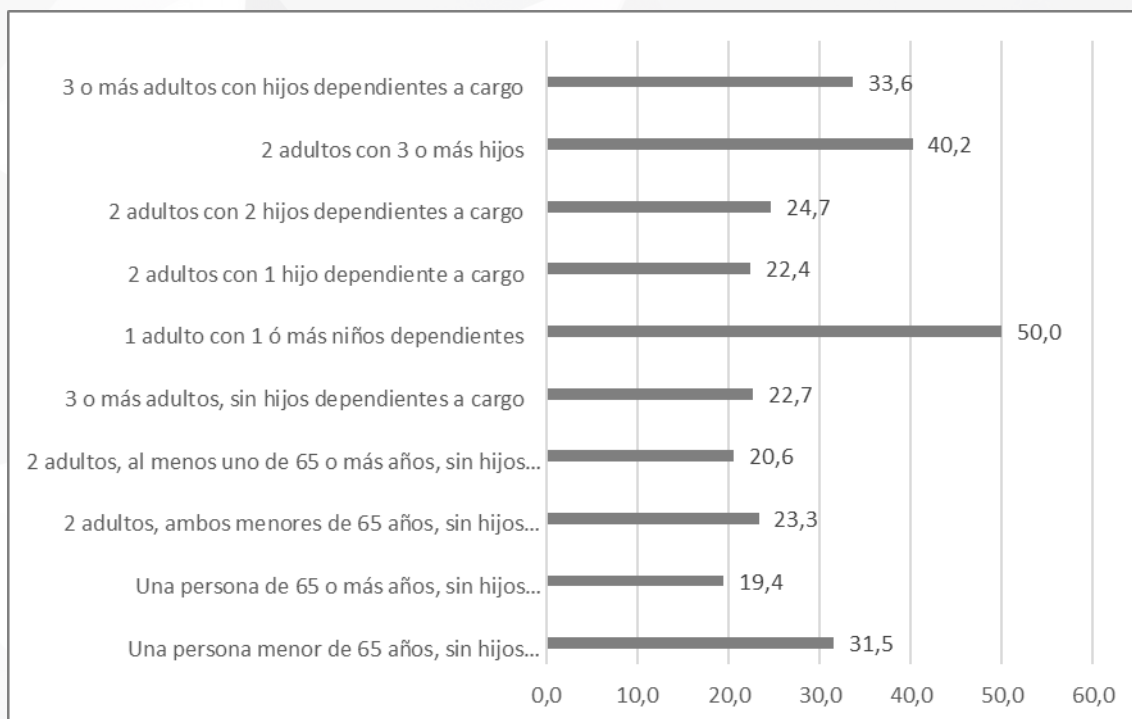
Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de vida. INE (2020)

Según los datos que publica el Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE, 2020), son más pobres aquellos hogares con tasas más elevadas de hijos/as dependientes a cargo² en comparación con aquellos donde residen exclusivamente personas adultas. Especialmente llamativo es la tasa de riesgo de exclusión que presentan los hogares monoparentales; la mayoría de ellos con una mujer como sustentadora de la unidad familiar, tal y como se muestra en la Figura (4)

Los hogares monoparentales por sus características intrínsecas están especialmente sobrerrepresentados en la exclusión social (las cargas económicas y sociales se centran en una única persona, siendo mayoritariamente mujer) al experimentar las tasas de riesgo de pobreza relativa más altas por tipo de hogar, pasando del 36,8% en 2008 al 42,9% en 2018. La tasa de riesgo de pobreza de niños y niñas que viven en hogares monomarentales es sistemáticamente superior a la tasa media de pobreza infantil.

Así, la relación entre pobreza, exclusión social y hogares monomarentales es clara ya que estos hogares están expuestos a mayores factores de vulnerabilidad y desigualdad (Fundación FOESSA, 2019, Malgesini, 2019; Pastor, 2020). Nuevamente, los datos nos indican que el género es uno de los factores que más influyen en el hecho de ser pobre. De esta forma, el análisis de los resultados muestra, al igual que otros estudios sobre la materia en España (Pastor, Verde y Lima, 2019; González y Pastor, 2019), la evidente feminización de la pobreza, a la vez, que son las mujeres las que siguen siendo quienes se ocupan principalmente de las labores del «cuidado» y la asistencia a los miembros de la familia.

Figura 4. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020) por quintil de renta, tipo de hogar y periodo. Base 2013. España



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de vida. INE (2020)

² Se entiende por niño y niña dependiente a todos los/las menores de 18 años y a las personas de 18 a 24 años económicamente inactivas para las que al menos uno de sus padres es miembro del hogar.

Existe, por tanto, un amplio consenso respecto del carácter multidimensional de los procesos de vulnerabilidad que afectan a un alto porcentaje de los hogares españoles (FOESSA, 2019; FUNDACIÓN ADECCO, 2019, OXFAM INTERMON, 2019, Donat, Martin y Moles, 2020). El ámbito sociosanitario, el contexto familiar y relacional, tanto a nivel de vecindad como comunitario, y/o la situación laboral de los padres influyen de manera directa en la pérdida de bienestar de la unidad de convivencia; pero si centramos el interés en la infancia, no podemos obviar que es el ámbito educativo una de las dimensiones fundamentales a analizar, puesto que:

La educación está considerada hoy en día como uno de los factores más influyentes a la hora de construir las trayectorias vitales de los individuos. La adquisición de «saberes» y la cualificación que logran las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación determinan, en buena medida, cuál va a ser la posición que alcanzarán en el mercado laboral y, en consecuencia, los niveles de calidad de vida a los que accederán. (López de la Nieta, 2008, p.125)

La idea de que la educación es fundamental para el pleno desarrollo de la personalidad humana tiene incluso reflejo en nuestra Constitución Española cuando aparece reconocido en su artículo 27 como un derecho fundamental. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento constitucional, la experiencia nos muestra las desigualdades a la hora de recibir una educación de calidad en determinados contextos, porque si bien «la escuela nació como una institución unitaria y uniformizadora y sigue siéndolo, su indiferencia ante las diferencias traduce la desigualdad social en desigualdad escolar y convierte la diversidad en desigualdad» (Fernández Enguita, 2010, p.28).

Así pues, se puede concluir que la exclusión social y la pobreza no son realidades ajenas a los centros educativos; todo lo contrario, según la UNESCO (2012):

Los patrones de desigualdad y exclusión en la sociedad suelen determinar los patrones de desigualdad y exclusión en la educación, y esta última, puede reforzar la exclusión social. Sin embargo, la educación también puede ser un medio para reducir las desigualdades y la exclusión en la sociedad. (p.1)

En estos contextos urbanos vulnerables donde «la pobreza deja cicatrices» (Pau Marí-Klose, 2018) y la exclusión social y la falta de oportunidades se convierten en fenómenos caracterizadores de los procesos vitales de la infancia y sus familias, se inserta esta investigación que tiene por objeto analizar y evaluar un proyecto de intervención socioeducativa que plantea una metodología transformadora del aprendizaje que colabore en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva, equitativa y participativa.

ANTECEDENTES

El Aprendizaje Basado en el Juego como metodología parte de una estrategia educativa innovadora en la que los niños y las niñas se convierten en los/las protagonistas de su propio aprendizaje. El profesorado abandona la tradicional transmisión de información de forma unidireccional para convertirse en un guía-mediador de los procesos emocionales, cognitivos y educativos de su estudiantado.

Las clases magistrales, si bien tienen sus fortalezas, presentan enormes debilidades para educar en contextos comunitarios vulnerables, donde el abandono, el absentismo y el fracaso escolar presentan elevados niveles en relación a otros entornos. Se trata de un método docente que, en numerosas ocasiones, conduce a la pasividad, la desmotivación y la escasa participación al no tratarse de una metodología participativa; y, en la que los niños y niñas tienen que adaptarse a los contenidos y no al revés.

Pilar Martín Lobo (2016) relaciona la buena educación emocional con la motivación para estudiar y afrontar las dificultades y resolverlas; así como la importancia de aplicar métodos de aprendizaje donde haya tiempo para comunicarse, reflexionar y disfrutar aprendiendo a través de diferentes actividades adaptadas a todo tipo de inteligencias y talentos.

Son también cada día más numerosas las investigaciones que relacionan las funciones ejecutivas y el rendimiento académico.

José Antonio Portellano Pérez (2020) las define como el conjunto de habilidades cognitivas de alto nivel que permiten la resolución de problemas complejos, facilitando una adaptación más eficiente; y establece que conforman las mismas, tanto componentes cognitivos (flexibilidad mental, inhibición, planificación, actualización, fluidez mental, memoria de trabajo y control atencional) como emocionales (regulación emocional, capacidad para interactuar, autoconciencia, empatía y capacidad para adaptarse a normas). Por tanto, concluye que los niños y niñas con un funcionamiento ejecutivo eficiente tienen mayores probabilidades de obtener éxito escolar.

Estos resultados concuerdan con otras investigaciones donde vuelven a evidenciar una correlación significativa entre las funciones ejecutivas (interferencia, flexibilidad y planificación) y un mejor rendimiento académico. Cid-Sillero, Santiago Ramajo y Martín Lobo (2018) concluyen que el alumnado que había obtenido calificaciones más altas presentaba menos interferencias, mayor flexibilidad cognitiva y mayor capacidad de planificación; sin embargo, los resultados obtenidos indicaban que no existía una relación significativa entre las funciones ejecutivas y la empatía, y que, por tanto, esta no influía en el rendimiento académico.

OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivo analizar si el aprendizaje basado en el juego como propuesta educativa implementado en varios grupos de refuerzo educativo y ludoteca favorece el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades sociales, la convivencia positiva en el aula y la resolución pacífica de conflictos. Así mismo se pretende identificar las oportunidades, dificultades y necesidades de mejora para seguir implementando dicha metodología en contextos comunitarios caracterizados por la exclusión social y educativa.

JUSTIFICACIÓN

El Aprendizaje basado en el Juego supone una metodología innovadora que ofrece una experiencia educativa diferente y eminentemente práctica que propicia un clima en el aula en el que el alumnado se encuentra más motivado hacia la participación y el aprendizaje.

Se trataría de poner en práctica nuevas estrategias educativas que rompan, como establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), las rigideces de un sistema que conduce a la exclusión del alumnado cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido o desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

En el fondo, el Aprendizaje basado en el juego pretende contribuir a desarrollar en los niños y niñas las mismas capacidades que establece la LOMCE en su Título I «Las Enseñanzas y su Ordenación»:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (art.16.2)

El proyecto parte de experiencias previas de innovación educativa puestas en práctica principalmente por entidades del tercer sector en colaboración con centros educativos de difícil desempeño y dirigidos al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Un ejemplo de buenas prácticas que se hace preciso evaluar y sistematizar con el objetivo de compartir conocimientos y motivar a otros/as profesionales vinculados/as con la educación en contextos comunitarios vulnerables en la necesidad de reorientar las metodologías educativas hacia otras más participativas y cooperativas, en los que el niño y la niña sean los protagonistas de su aprendizaje.

2. DISEÑO Y MÉTODO

OBJETO FORMAL

La presente investigación se ha centrado en analizar cómo a través de los juegos se pueden poner en marcha proyectos socioeducativos que complementen la intervención propia de los centros escolares y colaboren a compensar las dificultades académicas y de relación social respecto al alumnado en situación de desventaja social.

El juego, como metodología de aprendizaje, se implementó en horario extraescolar en las actividades de apoyo escolar y ludoteca; al considerarse, tanto uno como otro, espacios de cuidado, socialización, desarrollo cognitivo y diversión.

El procedimiento partía de un codiagnóstico socioeducativo previo y específico de cada niño/a por parte del tutor o tutora del centro educativo, del/de la profesional referente de la asociación y la familia, que era evaluado de manera continuada a través de diferentes tutorías y entrevistas de seguimiento familiar.

La elección de los juegos se realizaba de manera semanal por parte de los/las educadores/as responsables en función de los objetivos propuestos, de las necesidades socioeducativas a trabajar, del espacio donde se iba a desarrollar y de la edad y preferencias de los niños y

niñas participantes. Se trataba, tanto de juegos de mesa fabricados con materiales reciclados o comprados, como de juegos al aire libre.

La participación de las niñas y niños se consideraba esencial en el proceso de elección de los materiales y dinámicas a utilizar a través de las denominadas «Asambleas», que eran espacios cooperativos de toma de decisiones y de resolución de conflictos. Se desarrollaban diariamente antes de iniciarse la actividad para recordar o concretar la misma, programar la semana siguiente o tras finalizarla en el supuesto de conflictos surgidos durante su desarrollo. En dichas Asambleas, el o la profesional se posicionaba únicamente como un/a guía-acompañante del proceso.

El juego de mesa, como recurso didáctico, pasó a formar parte de la planificación de las ludotecas, junto a los juegos al aire libre, que hasta entonces era lo exclusivamente demandado por los niños y niñas. Durante una hora, de lunes a jueves, ambas tipologías de juegos buscaban fomentar, entre otros objetivos, el trabajo cooperativo, trabajar la paciencia, la tolerancia a la frustración y la creatividad, el autocontrol o el respeto a los animales

En el refuerzo educativo, el juego tomaba un protagonismo importante, ya fuera durante la realización de las tareas escolares (por ejemplo, utilizando el ábaco las niñas y niños más pequeños para efectuar operaciones aritméticas sencillas o los *story cubes* para inventar historias) o al finalizarlas compartiendo juegos de habilidad física y mental que permitían ampliar vocabulario o conocimientos jugando cooperativamente.

Se pretendía, por tanto, mejorar, a partir del entrenamiento neurocognitivo y de desarrollo de diferentes funciones ejecutivas, los procesos de integración y éxito escolar, fomento de la motivación hacia el aprendizaje y de la convivencia positiva en el aula, cohesión de grupo y resolución positiva de conflictos mediante la gestión de las emociones.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

El artículo transfiere los resultados de una investigación de tipo descriptivo planteada desde la Investigación-Acción (IA), metodología iniciada por Kurt Lewin en la década de los 40 e inspirada en cuatro fases fundamentales: planificación, actuación, observación y reflexión.

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. (Restrepo, 2002a, p.1)

En la misma línea, Kemmis y MacTaggart (citado por Bausela, 2004) presentan la IA como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y caracterizada por ser un proceso que se construye desde y para la práctica; pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla; demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; implica

la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

La investigación-acción se presenta no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Por cuanto, se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. (Colmenares y Piñero, 2008, p.104)

En definitiva, la Investigación-Acción es «un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica» (Restrepo, 2002b, p.7). De esta forma la participación comunitaria se sitúa en el eje transversal (Pastor, 2017) de la investigación-acción impulsada.

ÁMBITO DE ESTUDIO

El contexto de investigación-acción ha sido la barriada del Espíritu Santo, una de las dos barriadas que, junto a la de San Pedro, conforman a su vez el barrio de Espinardo. Situado en la costera norte, y siendo uno de los barrios más alejados del centro de la ciudad, se configura como uno de los 27 barrios en los que administrativamente se divide el municipio de Murcia.

La barriada del Espíritu Santo con una extensión de 0,28 km² y una población de 4.007 (2011) ha venido siendo caracterizada a lo largo de los años por su marginalidad, no por su vulnerabilidad; y etiquetada de manera sensacionalista por los medios de comunicación con titulares como el «Bronx murciano» o un «gueto anclado a la delincuencia».

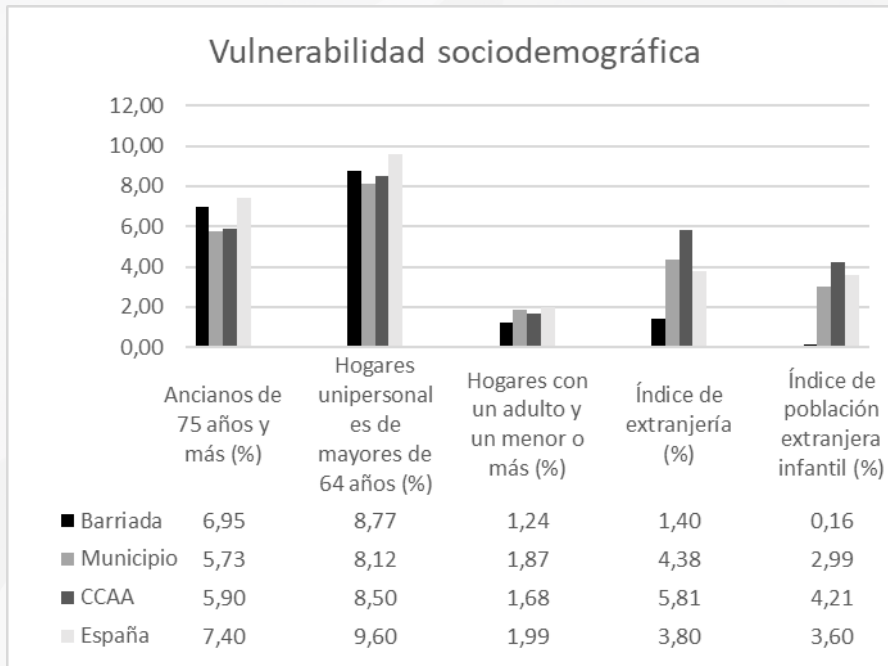
El Espíritu Santo, además de ser catalogado como uno de los barrios socialmente más desfavorecidos del municipio de Murcia, fue catalogado en el año 2001 dentro del «Análisis Urbanístico de Barrios Vulnerables en España» elaborado por parte del Ministerio de Fomento y del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad Politécnica de Madrid, de acuerdo a los siguientes indicadores que medían el grado de vulnerabilidad urbana en sus cuatro dimensiones:

- Vulnerabilidad sociodemográfica.

Entre los indicadores que describen las características sociodemográficas de la población del barrio ninguno destaca por ser elevado. Se trata de una población no excesivamente envejecida y con poca presencia de población extranjera en el barrio. La población de la barriada está conformada fundamentalmente por vecinos y vecinas de etnia gitana y paya³ (Figura 5).

³ Payo/paya: Entre gitanos, que no pertenece al pueblo gitano (RAE)

Figura 5: Vulnerabilidad sociodemográfica en la Barriada del Espíritu Santo

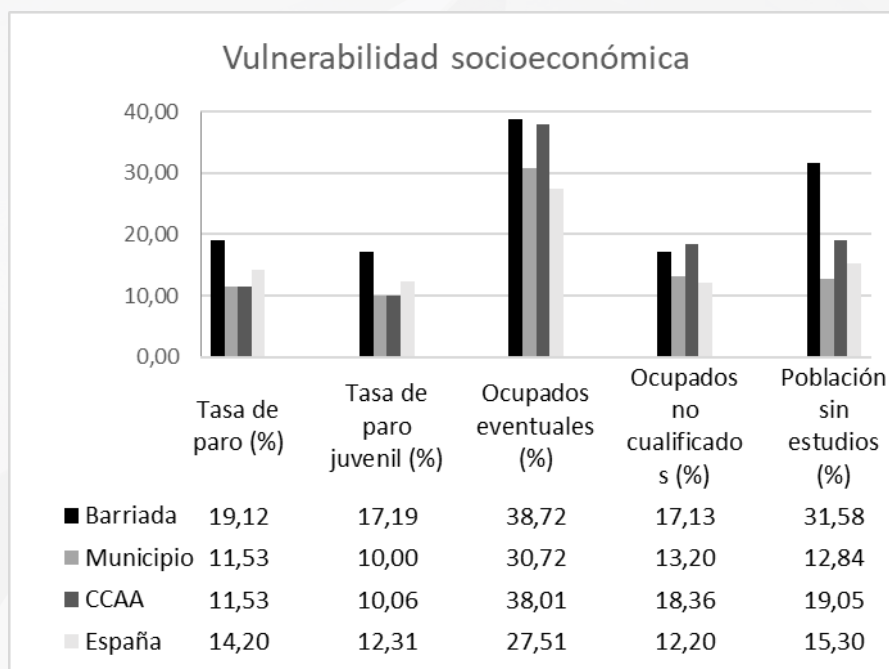


Fuente: Elaboración propia a partir del Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España sobre la Vulnerabilidad Urbana. Ministerio de Fomento (2001)

- Vulnerabilidad socio-económica.

Desde el punto de vista de la vulnerabilidad socioeconómica, todos los indicadores superan la media municipal, autonómica y nacional; aunque especialmente destaca el amplio porcentaje de población sin estudios (31,58%), de ocupados no cualificados (17,13%) y de paro juvenil (17,19%). Profesionales de diferentes entidades ubicadas en el barrio comentaban que hay pocos alicientes por parte de los y las jóvenes a formarse profesionalmente, especialmente si se trata de un curso no becado. Muchos de ellos/ellas, están accediendo actualmente a itinerarios de formación a partir de la percepción de la Renta Básica de Inserción (Figura 6).

Figura 6: Vulnerabilidad socioeconómica en la Barriada del Espíritu Santo

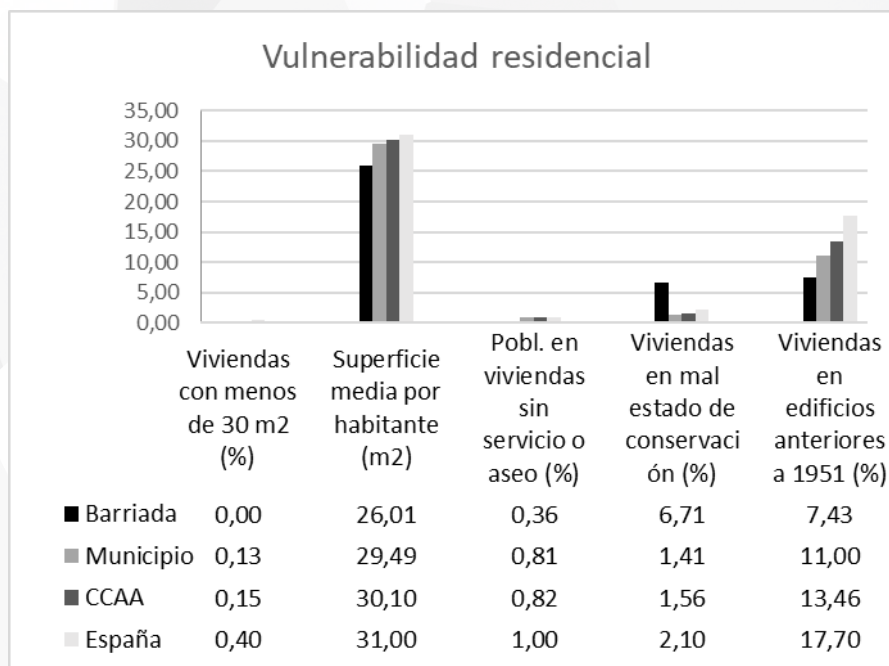


Fuente: Elaboración propia a partir del Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España sobre la Vulnerabilidad Urbana. Ministerio de Fomento (2001)

- Vulnerabilidad residencial.

De entre los indicadores de vulnerabilidad residencial destaca principalmente el porcentaje de viviendas en mal estado, cuyo dato (6,71%) supera notablemente el reflejado a nivel municipal (1,41%), autonómico (1,56%) o nacional (2,10%). Señalar que la mayoría de estas viviendas son «viviendas sociales, propiedad del Ayuntamiento de Murcia (Figura 7).

Figura 7: Vulnerabilidad residencial en la Barriada del Espíritu Santo

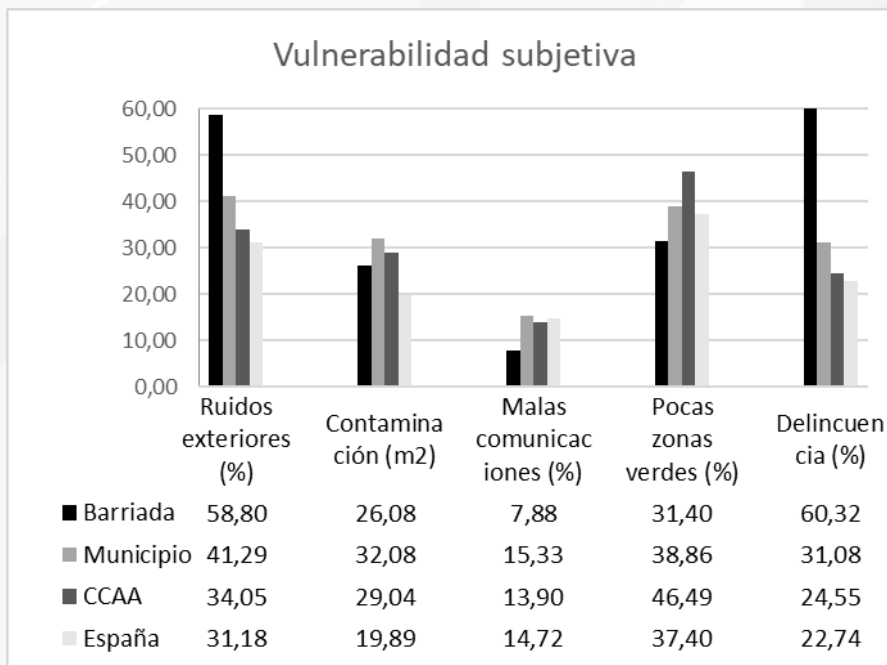


Fuente: Elaboración propia a partir de Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España sobre la Vulnerabilidad Urbana. Ministerio de Fomento (2001)

- Vulnerabilidad subjetiva.

Respecto a los indicadores de vulnerabilidad subjetiva destacan principalmente la percepción de delincuencia (60,32%) y de ruidos exteriores (58,80%), porcentajes que se sitúan muy por encima de la media local, autonómica y nacional. (Figura 8)

Figura 8: Vulnerabilidad subjetiva en la Barriada del Espíritu Santo



Fuente: Elaboración propia a partir de Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables en España sobre la Vulnerabilidad Urbana. Ministerio de Fomento (2001)

Si comparamos los datos proporcionados del análisis anteriormente mencionado derivado de la investigación con los diagnósticos socio-económicos realizado por Losa (2012) y Pastor y Torralba (2015) sobre el mismo territorio, se puede concluir que los indicadores son incluso superiores a los referenciados en 2001, lo que evidencia que estamos ante un grave problema estructural en lo referente a la educación y a la formación:

- A comienzos del 2012, las personas o analfabetas sin estudios representaban el 47,4% de la población frente al 22,9% de los residentes en el conjunto del municipio de Murcia. Solo un 19,8% había alcanzado el nivel de educación secundaria frente al 46,6% del promedio municipal.
- La tasa de paro era del 48,0% de la población activa, por lo que supera a las tasas medias regional y municipal en 23,6% y 29,4% respectivamente. En relación a estos datos, hay que mencionar que la economía sumergida es uno de los rasgos característicos de la barriada.

En relación al ámbito educativo, hay que destacar los altos niveles de absentismo, fracaso y abandono escolar sin haber finalizado la ESO o Educación Secundaria Obligatoria que existe en la barriada. La edad situada entre los 12 y los 14 años constituye un punto de inflexión que marcará la continuidad o no en los estudios obligatorios en función del absentismo y de la

motivación hacia el aprendizaje. No es infrecuente caminar por el barrio y ver niños y niñas jugando en las calles en horario escolar.

De los cinco centros educativos (tres de ellos concertados y dos públicos) que están implantados en el barrio de Espinardo, dos de ellos se sitúan dentro de la barriada del Espíritu Santo:

- Colegio de Educación Infantil y Básica (en adelante CEIBas) «Salzillo». Se trata de un colegio público de atención educativa preferente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia atendiendo a la Orden de 30 de diciembre de 2015.

Son considerados centros de atención educativa preferente aquellos que presenten necesidades de actuación educativa derivadas de las condiciones personales, familiares y sociales del alumnado, así como de las características geográficas, socioeconómicas y socioculturales del lugar donde estén ubicados los centros educativos (art. 3).

La caracterización como CEIBas permite al alumnado cursar en el mismo centro educativo hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

- Colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (en adelante CEIPS) «La Milagrosa». Se constituye como un centro escolar concertado bajo la dirección de la Compañía de las Hijas de la Caridad y que ha ido absorbiendo estudiantes procedentes del CEIBas Salzillo ante la progresiva desvalorización del mismo por parte de las familias. A pesar de que el alumnado puede cursar hasta 4º de la ESO es un número ínfimo el que llega a titular.

La presente investigación muestra como uno de los resultados que ambos colegios presentan altas tasas de absentismo escolar y están por debajo de la ratio de niños y niñas matriculadas en relación con los otros centros educativos de la zona. La percepción por parte de las familias de la existencia de conflictividad escolar y del bajo nivel académico está provocando que muchas familias estén solicitando el traslado de expedientes de sus hijos/as a otros centros escolares.

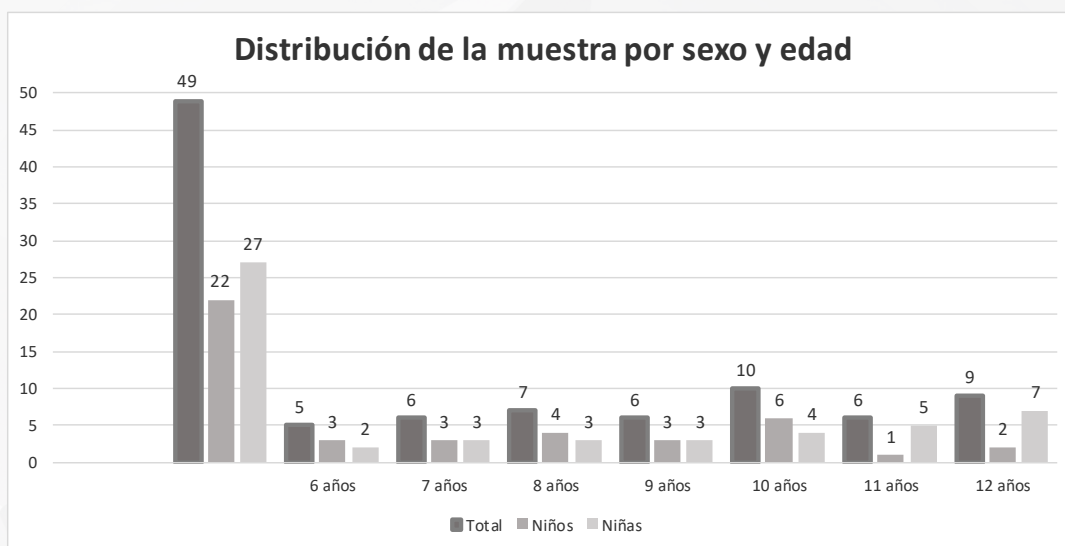
MUESTRA

Las niñas y los niños a los que iba dirigido el proyecto se encontraban escolarizados en diferentes centros educativos de la zona, con los cuales la asociación encargada de ejecutar el proyecto mantenía estrechas relaciones de coordinación, tanto con los/as tutores/as, el Equipo directivo como el EOEP⁴, a través del programa de refuerzo escolar que tiene implementado en la barriada desde hace más de dos décadas.

El número total de niñas y niños con los que trabajaba en esos momentos la asociación estaba constituido por 73 menores, 49 escolarizados en Educación Primaria y 24 en Secundaria.

Al tratarse de un muestreo intencional, la muestra se limitó exclusivamente a aquellas/os niñas y niños que estaban cursando durante el curso académico 2019 la etapa de Educación Primaria. Como consecuencia, la muestra estuvo conformada por 49 niños y niñas en situación de vulnerabilidad social con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad, de los cuales 22 eran niños y 27 niñas. Por tanto, la muestra estaba constituida por un número reducido de menores, pero suficientemente representativos del universo sujeto de investigación-acción. (Figura 9).

⁴ Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Figura 9. Distribución de la muestra por sexo y edad

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación (2019)

El alumnado que representaba la muestra estaba, por tanto, constituido por nueve grupos de refuerzo educativo que cursaban el mismo curso académico o tenían un nivel curricular similar e integrado por un máximo de 5 niños/as por grupo; y por dos apoyos educativos individualizados con un máximo de 2 menores por grupo, debido a las mayores necesidades educativas que presentaban.

De estos nueve grupos de refuerzo educativo, en cuatro de ellos no se implementó el Aprendizaje basado en el juego y constituyeron el grupo de control; dado que, aunque presentaban necesidades académicas, había menos problemas de relación y cohesión de grupo, no estaban incluidos en las actividades de ludoteca y el apoyo escolar, si bien, se prestaba dentro de un centro educativo del territorio, estaba fuera de la barriada. Así mismo, el nivel de intensidad de trabajo con las familias por parte de los/las profesionales era mucho menor.

El número de profesionales implicados en el proyecto, tanto de manera directa en el propio desarrollo de las actividades o indirecta, como era el caso del profesorado, ascendía a 25; de los cuales, 3 pertenecían al equipo de profesionales de la entidad, responsables del proyecto e integrado por una trabajadora social, un educador y una psicóloga; los 22 restantes eran maestros y maestras de los centros escolares donde los niños y niñas estaban escolarizados (Tabla 1).

Tabla 1. Profesionales implicados en el proyecto

	Total	%	Otros profesionales del tercer sector	%	Profesorado de los centros educativos	%
Profesionales	25	100	3	12	22	88

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación (2019)

Se trataba de una muestra heterogénea en cuanto a la edad, pero no en cuanto al nivel de vulnerabilidad social que presentaban las 36 familias (que iban desde un nivel alto hasta uno muy alto, en función de una escala de valoración social que medía los diversos factores de riesgo y protección que presentaba la familia en diversos ámbitos: salud, empleo, vivienda, educativo, red social y familiar, etc.); o curricular (la totalidad de los niños y niñas presentaban necesidades de refuerzo educativo para poder superar el curso escolar).

El número de familias monoparentales (encabezadas principalmente por una mujer) representaba más del 33% de la totalidad de las familias y el 61% eran de nacionalidad española, dado que la barriada presentaba un porcentaje muy bajo de población inmigrante durante el periodo de investigación. El 39% restante provenía principalmente de Venezuela y Colombia (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de las familias según el tipo de hogar y nacionalidad de procedencia

	Tota l	%	Hogares monoparentale s	%	Otro tipo de hogares	%
Tipo de Hogar	36	100	12	33	24	67
	Tota l	%	Española	%	Otras nacionalidade s	%
Nacionalida d	36	100	22	61	14	39

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación (2019)

VARIABLES DE ANÁLISIS

- La adquisición de contenidos educativos de forma efectiva y dinámica.
- La motivación del alumnado hacia el aprendizaje. Una de las principales ventajas de la utilización de los juegos es su capacidad para captar la atención de los/las participantes al implementarse en escenarios no amenazantes y proporcionar un entorno divertido. El juego dinamiza la actividad y mantiene el interés durante todo el desarrollo, no solo por la victoria final sino por la propia práctica lúdica.
- El pensamiento crítico y el análisis de la realidad que les rodea.
- La imaginación, la creatividad y la tolerancia a la frustración. El juego se convierte en una herramienta que permite analizar las elecciones que el niño o la niña ha ido tomando a lo largo del juego, comprobar el nivel de comprensión de contenidos, su capacidad de razonar y resolver problemas, tomar decisiones y superar las derrotas.
- El desarrollo de habilidades sociales y la gestión de emociones. El juego colaborativo permite interactuar desde el diálogo, la cooperación, el autocontrol y la deportividad.

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizadas como procedimiento, tanto de recogida como análisis de datos, fueron las siguientes:

1. Análisis de contenido de fuentes primarias:

- Informes, memorias y otros datos elaborados de primera mano por la asociación:
 - Resultados académicos del curso escolar 2018/2019.
 - Seguimientos familiares y educativos realizados de manera trimestral de los niños y niñas participantes en el proyecto.
 - Proyecto de intervención en el que se planteaba la propuesta metodológica del Aprendizaje basado en el juego.
 - Decálogo de la entidad en el que se marcaban las líneas directrices de su intervención con la infancia y adolescencia.
 - Código de conducta de Buen Trato hacia los NNA.
- Otros documentos publicados por el Área de Infancia y Adolescencia de la Concejalía de Derechos Sociales del Ayuntamiento de Murcia.
- Guía del refuerzo educativo del Programa CaixaProinfancia.

2. Entrevistas semiestructuradas (8) con los educadores y educadoras de la asociación que desarrollaban el proyecto, tanto al inicio de la investigación, en el transcurso de la misma como en la fase de conclusiones. A través de ellas se pudo obtener información privilegiada sobre los avances y las dificultades del desarrollo de las actividades como de la evolución a nivel curricular y conductual de los/las niños/as que participaban en el proyecto y del grupo de control.

3. Entrevistas abiertas (10) con el profesorado, el equipo directivo y el EOEP de los centros educativos para compartir información sobre los progresos académicos de los niños y niñas que formaban parte del proyecto. Las reuniones se realizaron de manera trimestral, aprovechando la finalización del trimestre e inicio del siguiente, y a finales de curso.

4. Entrevistas abiertas con las familias (12) donde se compartía información sobre las tutorías escolares realizadas, la evolución de los niños y niñas en las actividades y en casa o se valoraba las mejoras y dificultades de la puesta en práctica en la cotidianidad familiar de los recursos educativos proporcionados por los/as profesionales para promover la responsabilidad compartida, el apoyo en las tareas escolares o mejorar la organización familiar.

5. Observación participante sistemática en las sesiones de trabajo con los niños y niñas.

6. Diario de campo, donde se registraban anotaciones ante determinadas situaciones sobrevenidas que provocaban conflictos y cómo se procedía a la resolución de los mismos, reflexiones de los/las profesionales en relación a la dinámica y al propio juego utilizado y grado de satisfacción de los niños y niñas, especialmente al inicio y tras finalizar las sesiones.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

Las principales actuaciones realizadas para el desarrollo del proyecto se sintetizan de manera calendarizada a continuación:

- 1.- Caracterización del contexto de intervención y conocimiento de la realidad social de la infancia en situación de exclusión social en el municipio de Murcia y en el barrio de Espinardo, a través de informes elaborados por parte del Ayuntamiento y otras publicaciones al respecto. (Enero-Febrero 2019).
- 2.- Elaboración de instrumentos de recogida sistemática de datos: observación de las actividades, guías de entrevista a profesorado, profesionales y familias, diario de campo, etc.; y validación de los mismos (Enero-Febrero 2019).
- 3.- Identificación de las necesidades socioeducativas de los niños y niñas a partir de las notas académicas y de la información previa proporcionada por los educadores/as de la asociación y el profesorado de los centros educativos correspondientes. (Enero-Marzo 2019).
- 4.- Recogida de datos a partir de la realización de las entrevistas, observación participante, registro del desarrollo de la metodología educativa in situ y grado de satisfacción de los niños y niñas (Enero-Julio 2019).
- 5.- Transcripción de las entrevistas y análisis cualitativo de los datos recogidos. (Julio-Agosto 2019).
- 6.- Evaluación de los resultados obtenidos tras la implementación del Aprendizaje basado en el juego y conclusiones del proyecto (Septiembre-Diciembre 2019).
- 7.- Reflexión y puesta en común de los resultados obtenidos con los/las profesionales de la entidad y las familias (Diciembre 2019).

TIPO DE ANÁLISIS DE DATOS UTILIZADO

El tipo de análisis de datos utilizado en la presente investigación ha sido fundamentalmente de carácter cualitativo, a partir del cual se ha interpretado y analizado los datos recogidos, y se ha extraído una comprensión más profunda de las oportunidades de aprendizaje, de las dificultades y necesidades de mejora que el juego ofrece en los contextos urbanos vulnerables.

La lectura de la información y análisis de contenido se realizó a distintos niveles, considerando las dimensiones que orientaban los objetivos de la investigación:

- Lectura de las notas de campo recogidas en la observación participante.
- Transcripciones completas de la información contenida en las entrevistas, así como una lectura intensiva de los mismas.
- Detección de conceptos emergentes, que surgieron de las conversaciones, de la observación de las actividades realizadas, de la expresión de sentimientos, etc.
- Categorización de los discursos en razón de las variables de análisis, asignación de fragmentos de texto a cada categoría, y conexiones entre categorías.

4. RESULTADOS

En sentido amplio, los resultados obtenidos muestran que el juego motiva y despierta el interés y la curiosidad hacia el aprendizaje, y mejora el rendimiento académico, especialmente en las áreas de matemáticas y lenguaje.

Esta metodología nos permite complementar las actividades de refuerzo escolar y ludoteca que nuestra entidad realiza de lunes a viernes en el Barrio del Espíritu Santo. Es una herramienta innovadora y exitosa para consolidar los múltiples factores que forman parte del proceso cognitivo y evolutivo que viven los niños y niñas participantes en nuestros proyectos. (Profesional 2)

El juego promueve la participación de forma más activa y el disfrute del propio proceso lúdico sin esperar ninguna recompensa más allá del disfrute del juego.

Encontramos que además de responder la mayoría de los/as participantes de una forma positiva en cuanto a la colaboración con el resto, surgen menos conflictos en el desarrollo de la actividad y encontramos que los/as niños/as que abandonan el juego o dan lugar a situaciones que dan lugar a parar la actividad, son las que menor flexibilidad de pensamiento tienen. No obstante, encontramos que es una actividad, que suele motivar y generar espíritu de colaboración y de disfrute más allá de la propia recompensa, dado que al finalizar en muchos casos no se reclama la misma. (Profesional 3)

Los resultados también han permitido observar que la puesta en práctica de nuevas formas de aprender jugando ayudan a pensar de manera crítica y estratégica, fomentan la escucha, la atención, la creatividad y la imaginación, y se detecta una mayor flexibilidad a la hora de enfrentarse a situaciones desconocidas.

El juego favorece la escucha activa, desarrolla la habilidad de la negociación, que le será útil que otros contextos y circunstancias. Esto permite al niño desarrollar su inteligencia emocional, ser más empático y estratégico en su vida cotidiana. (Profesional 1)

La toma de decisiones durante el desarrollo de las actividades se realizaba de forma más consciente, reflexionando acerca de las diferentes opciones y afrontando las posibles situaciones o resultados no esperados con una mayor tolerancia a la frustración.

Yo estoy seguro, solo observando una asamblea de hace un año a las últimas, se ve claro, el respeto de los turnos, la paciencia, la tolerancia a la frustración (...) Antes cuando tocaba quedarse dentro, siempre se quejaban y no les gustaba mucho, pero a raíz de los juegos, añadieron en asamblea otro día de juegos dentro. (Profesional 2)

A través del juego se fomentó nuevas formas de relación más cooperativas y menos competitivas, nuevos espacios de aprendizaje más cohesionados, respetuosos y empáticos, y una nueva forma de gestionar los conflictos de manera más pacífica y menos violenta.

Pero también es cierto, que la implementación de la nueva metodología encontró numerosas barreras, especialmente procedente del alumnado de mayor edad y de reciente incorporación a las actividades de la entidad.

Porque, si bien es cierto, que se hizo preciso adaptar y adecuar el juego a cada etapa educativa, también se manifestaba en el desarrollo de las sesiones que las mayores dificultades a la hora de iniciar el juego, no procedía tanto de la edad, sino de la experiencia previa en aprender «jugando».

En este caso observamos que efectivamente al principio surgen muchas dificultades para que los/as participantes se expresen con claridad y puedan ser entendidos por el resto, generándose habitualmente conflictos. Con el tiempo se observa que se desarrolla una mejor capacidad para hacerse entender, mayor claridad a la hora de exponer ideas y un descenso de las situaciones que generan tensión.

Se pudo observar que aquellos niños y niñas en los que el juego cooperativo no formaba parte de su cotidianidad, tanto familiar como escolar, mostraban muchas reticencias a la hora de jugar, y si lo hacían, era de manera competitiva y con muy poca tolerancia a la frustración. Se trataba de alumnado que provenía principalmente de una enseñanza basada en clases magistrales y de una producción de conocimiento individual o grupal, pero no cooperativo.

Encontramos que, dependiendo de la flexibilidad de cada niño o niña, será más viable que esta habilidad se ponga en marcha. Los participantes que se muestran más reticentes a los cambios y tienen menor tolerancia a la frustración, tienen mayores problemas para encajar en el grupo y favorecer la fluidez del juego, obstaculizando en muchos casos el juego. (Profesional 3)

En cuanto al profesorado, se observan inquietudes en algunos de los maestros y maestras para introducir innovaciones en sus clases e implementar el Aprendizaje basado en el juego u otras metodologías novedosas; pero manifestaban no tener suficiente formación y presentar muchas dificultades de éxito si no se trata de un proyecto que cuente con el respaldo de todo el centro educativo.

Los resultados revelaron, así mismo, que las familias, a pesar de no poseer los recursos o formación académica, muestran preocupación e interés por el proceso educativo de sus hijos e hijas; el 73% de las solicitudes de apoyo escolar durante el curso académico 2018/2019 no procedía de una derivación propia del centro educativo o de Servicios Sociales, sino de una solicitud propia por parte de las familias.

La educación continúa siendo una responsabilidad atribuida en gran medida a las madres (el 89% de las entrevistas se realizaron a mujeres); pero, cada vez era más frecuente que los padres asistieran junto a las madres a los talleres o seguimientos familiares o se responsabilizaran del acompañamiento de los más pequeños y pequeñas a la entrada y salida de las actividades.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Síntesis de los principales hallazgos relacionados con el objeto formal de la investigación.

La profundización de los procesos de globalización viene arrojando como resultado, importantes procesos de desequilibrio socio-económico no solo entre regiones y ciudades sino también en el interior de las ciudades dando lugar a la ampliación de la fragmentación urbana en las ciudades (Wacquant, 2007). Así pues, mientras algunas soluciones habitacionales van tomando forma de «barrios cerrados» de espaldas a la ciudad (Borsdorf, 2003) en otros territorios se concentran las dificultades sociales, económicas y físicas. Este fenómeno viene siendo estudiado por las ciencias sociales y tiene una presencia en la agenda de actuación pública y desde diferentes niveles de gobierno vienen desarrollándose diferentes programas de actuación orientados al desarrollo de un nuevo estilo de políticas urbanas para enfrentar este asunto.

Los procesos de escolarización de los niños y niñas en contextos urbanos vulnerables evidencian la necesidad de reorientar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva comunitaria en el que escuela, familia y tercer sector se comprometan de manera activa y colaborativa en los procesos de transformación social y educativa.

El proceso de cambio de un entorno escolar segregado a una escuela inclusiva implica una transformación radical de los centros educativos y de las maneras de aprender y enseñar. Un trabajo en red que comprometa a todos los actores involucrados en el proceso educativo de los niños y niñas y se fomente la participación activa de las familias y de los NNA en sus procesos de aprendizaje. Escuelas participativas y abiertas a los barrios que generen empatía y simpatía como elementos claves dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El juego, como propuesta educativa innovadora, se configura, por tanto, como un recurso didáctico muy versátil que presenta un gran potencial para desarrollar cualquier temática relacionada con el contenido curricular, posibilita analizar las elecciones y decisiones que los/las niños/as han ido tomando a lo largo del juego, conocer y comprender la evolución a nivel socioeducativo y cognitivo de cada uno de ellos/as; y conectar emocionalmente desde una relación educador/a-educando/da más de tú a tú, más cercana y horizontal.

Nos encontramos ante un ejemplo más de buenas prácticas que, junto a otras experiencias como las «Comunidades de Aprendizaje» que han implementado determinados colegios como proyectos educativos de centro en contextos similares o, más concretamente la asociación Afim21, cuyo programa principal se basa en la estimulación neurocognitiva y apuestan por un desarrollo integral a través del juego; demuestran que otro tipo de educación es posible. «Las experiencias de juego aportan bienestar, autoconocimiento y cambio. No jugamos con la finalidad de aprender o mejorar en algún ámbito, sin embargo, aprendemos y cambiamos porque jugamos» (AFIM21, n.d.)

CONFIRMACIÓN O REFUTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

En sentido amplio, se podría concluir que los resultados obtenidos nos confirman que el Aprendizaje Basado en el Juego, como práctica educativa innovadora, estimula el aprendizaje, mejora la convivencia en el aula y fomenta la cohesión de grupo a través del desarrollo de las funciones ejecutivas y emocionales.

Una propuesta educativa que busca adaptar los contenidos escolares a los niños y niñas y discrepa con aquellas investigaciones donde prima el análisis del fracaso escolar a partir de «su *individualización* (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su *privatización* (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable) y la *atribución de culpas a las víctimas* (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo)» (Escudero, 2005, p.4), eximiendo de toda culpa al sistema escolar.

6. REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Murcia (2018). *Memoria de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Murcia 2018*. Recuperado de <https://serviciosociales.murcia.es/Documentacion-Publicaciones-y-Documents-Visor/Memoria-de-Servicios-Sociales-2018-2014>
- AFIM21 Atención Familia Infancia Mayores (n.d). Recuperado de: <https://www.afim21.com/>
- Bausela, E. (2004, enero). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Borsdorf, A. (2003). Hacia la ciudad fragmentada. Tempranas estructuras segregadas en la ciudad latinoamericana. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, VII, 146(122), Recuperado de: [http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(122\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(122).htm)
- Colmenares, A. M., Piñero M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación*, (27), pp. 96-114.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y la ocupación*.
- Cortes Generales (1978), Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311. España. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>.
- De Gregorio, S. (2010): El desarrollo de las iniciativas comunitarias Urban y Urban II en las periferias degradadas de las ciudades españolas. Una contribución a la práctica de la regeneración urbana en España, *Ciudades*, 13, 39-59.
- Donat, M.A., Martín, M.D. Y Moles, E. (2020). Sustentación principal del hogar en el grupo de edad de 25 a 34 años en España (2006, 2011 y 2015). *Revista Internacional de Sociología* 78(1): e146. doi. org/10.3989/ris.2020.78.1.18.064.
- European Anti Poverty Network (2019). *9º Informe anual sobre el estado de la pobreza y la exclusión social en España*. Recuperado de <https://www.eapn.es/estadodepobreza/descargas.php>
- Escudero Muñoz, J. M.(2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), pp.24-48
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "La Caixa".
- FUNDACIÓN ADECCO (2019). *Informe #Monomarentalidad y Empleo*. Fundación ADECCO. Recuperado de <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2019/10/informe-monomarentalidad-empleo-2019-1.pdf>
- FUNDACIÓN FOMENTO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGÍA APLICADA [FOESSA] (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2019*. Cáritas. Recuperado de <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/05/Informe-FOESSA-2019-completo.pdf>

González, R. y Pastor, E. (2019). Realidades de emergencia social en personas en situación de dependencia: indicadores y respuestas por parte del sistema de Servicios Sociales en España, En Pastor Seller, E. y Cano Soriano, L. (Edits.). *Respuestas del Trabajo Social ante situaciones de emergencias sociales y problemáticas sociales complejas de México y España* (pp. 223-240). Dykinson

Gutiérrez, A. (2010): La iniciativa comunitaria URBAN como ejemplo de intervención integral en barrios periféricos con dificultades. Una lectura a partir del caso de Clichy-Sous-Bois/Montfermeil (Ile-de-France), *Ciudades*, 13, 61-82.

Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. & Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, pp. 15-57

Laparra, M., Obradors, A., et al. (2008). ¿Qué entendemos por exclusión social?. En: LAPARRA, M. y PÉREZ, B. (coordinadores), *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación* (pp. 15-42). Colección Estudios, Fundación FOESSA y Cáritas Española.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Lázaro González, I. (coord.), et al. (2013). Abriendo el debate acerca de los procesos de vulnerabilidad y exclusión de la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión. *Cuadernos para el Debate*, 3. UNICEF Comité Español, Huygens Editorial.

López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad. Un estudio de la población adulta y los menores en edad de escolarización obligatoria. *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (pp. 121-134). Fundación FOESSA y Cáritas Española.

Losa, A. (2012). Informe de diagnóstico socio-económico del Barrio del Espíritu Santo. Recuperado de: <http://espiritusanto.proeuropeos-murcia.net/evaluacion/archivo915>.

Malgesini, G. (2019). *Estudio sobre las familias monoparentales perceptores de rentas mínimas*. Red Europea de Lucha contra la pobreza [EAPN]. Recuperado de https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1568715475_estudio-familias-monoparentales.pdf

Marí-Klose, P. (4 de octubre de 2018). La pobreza infantil en España nos lleva a desaprovechar talento. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/10/03/planeta_futuro/1538570523_817380.html

Martín Lobo, P. (8 de enero de 2016). El niño con una buena educación emocional está más motivado para estudiar. *Educación 3.0*. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/pilar-martin-lobo-el-nino-con-un-buena-educacion-emocional-esta-mas-motivado-para-estudiar/>

Navarro-Pérez, J. J. y Pastor, E. (2017). Desarrollo y vulnerabilidad: adolescentes en el escenario local de España. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 13 (1), 152-173.

Navarro, C. J.; Rodríguez, M. J. y Gómez, I. (2018). La agenda del desarrollo urbano integral en España (1994-2013). *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 17, pp. 47-66 DOI: 10.12795/anduli.2018.i17.03

Orden de 30 de diciembre de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan los puestos y centros docentes de atención educativa preferente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 8, de 12 de enero de 2016

OXFAM INTERMON (2019). *Informe Desigualdad 1-Igualdad de Oportunidades 0. La inmovilidad social y la condena de la pobreza*. Recuperado de <https://www.oxfamintermon.org/es/inmovilidad-social-condena-pobreza> <https://web.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/desigualdad-1-igualdad-oportunidades-0.pdf>

Pastor, E. y Torralba, R. (2015). Trabajo Social Comunitario: aprendiendo de las prácticas en barrios desfavorecidos de la Región de Murcia (España). *Interacción y perspectiva*, 5(1), pp. 12-35.

Pastor, E., Prado, S. y Moraña, A. (2018). Impacto de la Convención sobre los Derechos del Niño en los estados de Argentina, Brasil, España y Uruguay. *Prisma Social* 23, pp. 66-100.

Pastor, E., Verde, C. & Lima, A.I. (2019). Impact of neo-liberalism in Spain: research from social work in relation to the public system of social services, *European Journal of Social Work*, 22 (2), pp. 277-288, DOI: 10.1080/13691457.2018.1529663

Pastor, E. (2013). Ciudadanía y participación en contexto de fractura y exclusión social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 22, pp. 91-103.

Pastor, E. (2017). Mechanisms for participation in the public system of social services in Spain: opportunities for the development of social work with a citizenist approach. *European Journal of Social Work*, 20 (3), 441-458 DOI: 10.1080/13691457.2017.1283588 <http://dx.doi.org/10.1080/13691457.2017.1283588>

Pastor, E. (2020). Políticas públicas de protección a las familias en España. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25 (90), pp. 446-461.

Portellano, J. A. (25 de enero de 2018). *Entrevista a José Antonio Portellano Pérez sobre las funciones ejecutivas*. Tea Ediciones. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/Entrevista-a-Jose-Antonio-Portellano-Perez-sobre-las-Funciones-Ejecutivas.aspx>

Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*. 29(1), pp.1-10.

Sarceda, M.C., Santos, M.C. y Sanjuán, M.M. (2017). La formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de educación*, 378 (1), pp. 78-102).

UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión social en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa

Urban Future (2015). *The Acquis URBAN' Using Cities' Best Practices for European Cohesion Policy*, Recuperado de https://ec.europa.eu/regional_policy/archive/newsroom/document/pdf/saarbrucken_urban_en.pdf

Wacquant, L. (2007) *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y estado*. Siglo XXI.