

# Más allá de lo obligatorio.

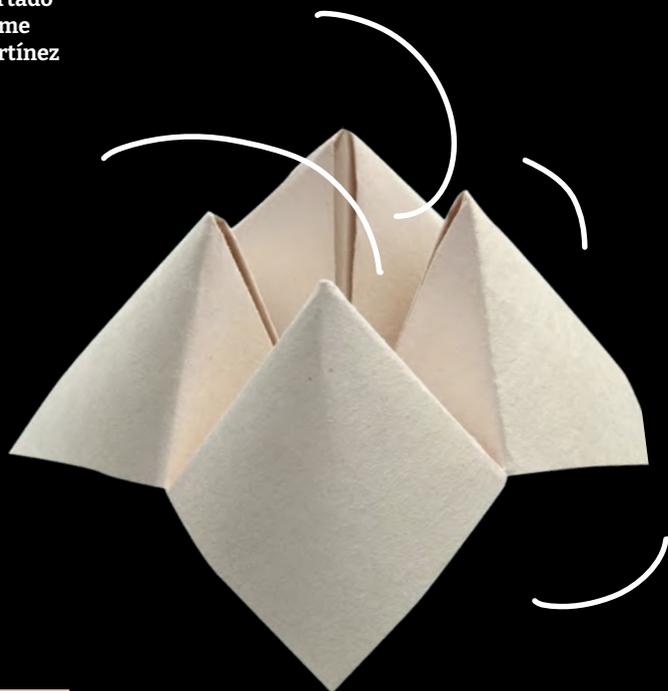
Alternativas educativas en el grado de Educación Social.

## COORDINACIÓN:

Luisa María del Águila  
José Manuel de Oña Cots

## AUTORÍA:

Teresa Linde-Valenzuela  
Diana Matías-Maciá  
Luisa María del Águila  
Soledad Fernández-Inglés  
A. Simón Sánchez-Fernández  
Myriam Delgado-Ríos  
José Manuel de Oña Cots  
José Manuel Vega Díaz  
Santiago Ruiz-Galacho  
Víctor Manuel Martín-Solbes  
Juan Carlos Tójar Hurtado  
Juan Jesús Martín Jaime  
Leticia C. Velasco Martínez





# Más allá de lo obligatorio.

## **Alternativas educativas en el grado de Educación Social.**

### COORDINACIÓN:

Luisa María del Águila  
José Manuel de Oña Cots

### AUTORÍA:

Teresa Linde-Valenzuela  
Diana Matías-Maciá  
Luisa María del Águila  
Soledad Fernández-Inglés  
A. Simón Sánchez-Fernández  
Myriam Delgado-Ríos  
José Manuel de Oña Cots  
José Manuel Vega Díaz  
Santiago Ruiz-Galacho  
Víctor Manuel Martín-Solbes  
Juan Carlos Tójar Hurtado  
Juan Jesús Martín Jaime  
Leticia C. Velasco Martínez

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

Publicación financiada por el  
Proyecto de Innovación Educativa de la UMA  
“Plan de Optimización de la Oferta Educativa  
Extra-curricular en la titulación Educación Social  
a través de recursos informáticos (Pie 19-154)”

© de los textos, las personas autoras

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91544 28 46 - (+34) 91544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-577-9

Maquetación y diseño: Carmen Moreno

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>I.- Género en Educación Superior: una experiencia en Educación Social.</b> Teresa Linde-Valenzuela y Diana Matías-Maciá.	<b>14</b>
<b>II.- ASI, formación y pandemia. O cómo formarnos en la prevención del Abuso Sexual Infantil sin vernos las caras.</b> Luisa María del Águila, Soledad Fernández-Inglés y A. Simón Sánchez-Fernández.	<b>30</b>
<b>III.- Atención plena y autocuidado en la docencia universitaria durante la pandemia.</b> Myriam Delgado-Ríos.	<b>50</b>
<b>IV.- Aprendiendo a ser educador y educadora social: algunas propuestas de trabajo para la educación emocional en la construcción de la identidad profesional dentro del Grado de Educación Social.</b> José Manuel de Oña Cots y José Manuel Vega Diaz.	<b>66</b>
<b>V.- Sistematización del enfoque de capacidades de la acción socioeducativa como marco del análisis del desarrollo profesional.</b> Santiago Ruiz-Galacho y Víctor Manuel Martín-Solbes.	<b>82</b>
<b>VI.- Metodologías participativas para el análisis de la realidad socioeducativa.</b> Juan Carlos Tójar Hurtado, Juan Jesús Martín Jaime y Leticia C. Velasco Martínez.	<b>96</b>

# INTRODUCCIÓN

**Luisa María del Águila**

*Departamento de Didáctica de las Lenguas,  
las Artes y el Deporte. Universidad de Málaga*

**José Manuel de Oña Cots**

*Departamento de Teoría e Historia  
de la Educación. Universidad de Málaga*

## 1.

### **UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Esta obra nace a partir del *Plan de Optimización de la Oferta Educativa Extra-curricular en la titulación Educación Social a través de recursos informáticos* (PIE 19-154<sup>1</sup>), un proyecto de innovación educativa (PIE) de la Universidad de Málaga, diseñado y aprobado en unas circunstancias muy diferentes a la situación en la que, finalmente, tuvo que desarrollarse.

La Educación Social es una profesión relativamente nueva, con salidas laborales aún no definidas legal ni socialmente con claridad y retribuciones que, normalmente, distan mucho de las de otras profesiones educativas. Sin embargo, en la Facultad de Ciencias de la Educación de nuestra universidad, todos los años que dan fuera del grado alrededor de cuatrocientas personas que la eligen como primera o segunda opción. Estudiantes y docentes coincidimos en su especial *personalidad*: aunque prepara para un desempeño profesional destinado a toda la población con función preventiva, quienes optan por ella eligen también trabajar con personas que, o no han podido acceder al sistema educativo, o han fracasado en el mismo. Así, convivirán con quienes sufren la exclusión o están en riesgo de hacerlo. Esto implica un alto carácter vocacional con múltiples derivadas que a menudo se ponen de manifiesto en las reuniones del Equipo Docente.

---

<sup>1</sup>Este PIE ha sido financiado por la Universidad de Málaga.

Una de ellas es el compromiso del mismo, que genera gran cantidad de actividades extracurriculares de calidad, que se suman a las seis mil horas de formación presencial y no presencial que supone el grado<sup>2</sup>. Este extenso abanico de encuentros –jornadas, talleres, charlas, visitas, etc.– afronta temáticas directamente relacionadas con la profesión y sus diferentes ámbitos actuales y futuros de actuación, abordando desde las temáticas más generales, como las *Jornadas de Orientación sobre espacios profesionales*, hasta las más innovadoras y específicas, que afrontan temáticas propias del ámbito de la profesión pero que, por diferentes razones, no forman parte explícita del currículum oficial o aún no lo hacen con la profundidad necesaria, como las *Jornadas sobre Abuso Sexual Infantil y Femicidio*, tema complejo e imprescindible en cuyo abordaje académico con alumnado universitario la UMA ha sido y es pionera, o los encuentros sobre *Aproximaciones a la Pedagogía Feministas*, *Reflexiones desde la Educación Social a prostitución y trata o en torno a la Necesidad de la incorporación de la Educación Social a las Instituciones Penitenciarias*, con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CoPESA).

Cabe pensar que esta variada oferta extracurricular y las sinergias que genera, junto a la valoración positiva que el alumnado hace de la docencia –en la que destacan aspectos como el trato cercano por parte del profesorado, los recursos didácticos y la planificación docente–, puedan tener relación con el hecho de que se trate de una carrera altamente demandada y con elevadas tasas de rendimiento, eficiencia y éxito. Por otro lado, nuestro estudiantado señala la necesidad de profundizar en la coordinación entre el profesorado y solicita mayor peso de cuestiones prácticas en las asignaturas.

En paralelo, las y los docentes reconocemos que esta gran oferta de actividades en ocasiones nos desborda, con dos consecuencias principales: vivir dicha oportunidad de participación con cierto estrés –al no poder incorporarla de forma eficaz a las diferentes asignaturas– y no sacar todo el

---

<sup>2</sup> El título consta de una carga lectiva de 240 créditos EEES, divididos entre los 60 de formación básica, 84 obligatorios y 48 optativos, por un lado, y los 42 en prácticas externas y 6 en Trabajo Fin de Grado, por otro.

rendimiento posible a los recursos económicos, materiales y humanos que dedicamos a organizar y desarrollar eventos académico-científicos para la formación propia y de nuestro alumnado.

Aunque entendemos que esto deriva de diferentes factores –entre ellos, la sobrecarga de obligaciones que, a menudo, implica nuestro sistema social y educativo– también pensamos que podría mejorar a través de una planificación distinta del conjunto de actividades, tanto aprovechando otros momentos de encuentro para acordarlas, como a través de herramientas informáticas asequibles que podrían solventar las dificultades para reunirnos más a menudo. Este deseo, unido a la convicción de una posibilidad de mejora real, es lo que en su momento dio sentido a nuestra propuesta de proyecto de innovación educativa (PIE).

En este contexto, propusimos el PIE “Plan de optimización de la oferta educativa extracurricular en la titulación Educación Social a través de recursos informáticos”, que implicaría a todos los cursos del grado, en primero y segundo con asignaturas que debe cursar la totalidad del mismo y en tercero y cuarto con dos optativas, además de Prácticas y Trabajo Fin de Grado. Esto supone que, junto al equipo docente –participante y no participante en el proyecto– podrían beneficiarse más de doscientos alumnos y alumnas, es decir, alrededor de un 78 % del estudiantado del grado en su conjunto, con lo que entendíamos que, a la vez que el proyecto era asequible al tratarse de un equipo pequeño (lo que facilitaba el encuentro y la toma de decisiones) podía ser de gran impacto para la titulación.

## 2.

### **¿POR QUÉ Y PARA QUÉ? JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.**

Esta propuesta nació de una sensación paradójica, a la vez ilusionante y frustrante: la de saber que en nuestra titulación *pasan cosas interesantes* (muchas) y que, por falta de tiempo o, quizá, de una planificación coordinada de forma distinta a como lo hacíamos (demasiadas actividades en unas épocas, pocas en otras, información que se recibe cuando ya no es posible alterar el ritmo de las clases o se ha programado otra en la misma fecha, etc.) ni el equipo docente ni nuestro alumnado podíamos disfrutarlas o enriquecernos con ellas en la medida en que sería posible en otras condiciones, a pesar de ser una oferta esencial en nuestro contexto, ya que, además de proporcionar conocimientos imperdibles y contacto con la realidad de la profesión, genera vida universitaria, convivencia entre estudiantes y profesorado, y un mayor sentido de pertenencia e integración con la comunidad universitaria; la actividades extracurriculares son inherentes a la esencia de la universidad y constituyen una herramienta idónea para la formación integral y el desarrollo personal de quienes participamos en ellas (Pozón, 2014).

Sin embargo, en ocasiones, tanto alumnado como profesorado sentíamos que la oferta de actividades nos desbordaba y esto tenía dos consecuencias principales: por un lado, lo que realmente es una (gran) oportunidad, se convertía en un estresor y, por otro, no le sacábamos todo el rendimiento posible a los recursos económicos, materiales y, sobre todo, humanos, que destinamos a organizar y desarrollar eventos académico-científicos. Además, a pesar del gran esfuerzo que nuestra Facultad hace para mejorar la coordinación en las diferentes titulaciones, el alumnado seguía percibiendo esta tarea como aspecto a mejorar.

Partiendo de lo anterior, fijamos los siguientes objetivos:

1. Analizar la oferta de actividades extracurriculares en el grado Educación Social con tiempo suficiente para poder gestionarla de forma compartida e incardinarla en el desarrollo de las asignaturas.

2. Convertir dichas actividades, muy frecuentes en el grado, en oportunidades de colaboración docente sin sobrecargar más a un profesorado que, a menudo, está –y se siente– saturado.
3. Compartir la información generada por el equipo PIE con todas y todos los docentes de la titulación, incrementando el número de participantes en las actividades planteadas.
4. Facilitar la formación permanente del profesorado, a través de la asistencia a jornadas, seminarios y encuentros relevantes para la titulación.
5. Mejorar la oferta curricular a través de la extracurricular, al establecer nexos explícitos entre esta última y los contenidos, recursos y actividades de las diferentes asignaturas aumentando la coherencia entre ambas, y facilitar que el profesorado se forme de forma continua en aspectos relevantes para la titulación.
6. Visibilizar dicha coordinación para que el alumnado la perciba como tal, al asistir conjuntamente varios grupos con sus docentes a los eventos académicos.
7. Generar lazos y alianzas basadas en intereses comunes entre profesorado y alumnado de diferentes asignaturas y niveles, dando más solidez en este sentido a una titulación ya muy bien valorada.
8. Aumentar la motivación del alumnado, al trabajar en más ocasiones junto a especialistas en activo de los diferentes ámbitos de actuación profesional.
9. Trabajar la evaluación con estrategias y herramientas compartidas, ayudando al estudiantado a profundizar en sistemas de evaluación acordes al ejercicio profesional.
10. Aprovechar para todo ello las reuniones existentes –los encuentros se fijarán justo antes o después de las mismas– y medios informáticos sencillos pero eficaces y con gran potencial (drive, doodle, excel, foros, moodle, etc.), que gran parte del profesorado utiliza y que, sin embargo, en nuestro caso aún no se aplican a este aspecto.
11. Difundir a través de publicaciones las estrategias y herramientas generadas, así como los resultados obtenidos.
12. Hacer partícipe al alumnado de dichos logros.

Así, nuestro planteamiento:

- Atendía a la situación –real pero desatendida– de sobrecarga del profesorado universitario (Álvarez, 2012; Cárdenas, Méndez y González, 2014; López-Vilchez y Gil-Monte, 2015; Santos, Muñoz-Rodríguez y Poveda, 2015), siendo respetuoso y coherente con la misma.
- Ponía el acento en lo extracurricular que, en ocasiones, tiene más peso para el cambio real –es decir, para la educación– que lo curricular, a pesar de lo cual suele quedar fuera de las propuestas de coordinación, aún tratándose de acciones muy bien valoradas por el alumnado.
- Desarrollaría estrategias y recursos a través de herramientas informáticas que facilitasen el encuentro con una relación carga/beneficio satisfactoria.
- Rentabilizaría lo que ya hacíamos, siendo conscientes de la necesidad de compartir nuestro trabajo y de aprovechar de forma respetuosa el que hacen las y los compañeros.
- Generaría convergencias entre docentes de diferentes áreas y estudiantes de diferentes cursos, multiplicando el impacto de nuestras acciones sin aumentar el esfuerzo, atendiendo así a nuestra realidad.

En suma, este PIE pretendía establecer estrategias que, más allá de las acciones de coordinación enfocadas a los aspectos curriculares, permitieran ampliar las oportunidades de colaboración docente a tiempos y espacios de carácter extracurricular frecuentes en la titulación, sin sobrecargar más a un profesorado implicado pero que se siente saturado, generando lazos basados en intereses comunes y visibilizando dicha coordinación frente al alumnado, al asistir conjuntamente varios grupos con sus docentes a los diferentes eventos académicos que se propusieran y trabajar así aspectos teórico-prácticos transversales, contando con la participación de especialistas en los diferentes ámbitos de actuación profesional.

**3.****CRONOGRAMA, PANDEMIA Y RESULTADOS.**

Nuestro cronograma constaba de seis fases:

- I: Detección de necesidades del equipo
- II: Elaboración de estrategias de coordinación y recursos.
- III: Implementación del plan piloto de optimización.
- IV: Evaluación docente de la fase piloto.
- V: Implementación del plan de optimización.
- VI: Evaluación docente del plan de optimización y transferencia de resultados.

Sin embargo, la llegada de la pandemia mundial COVID-19, el confinamiento decretado en nuestro país cuando iniciábamos la fase III de implementación del plan piloto y el lento retorno a la normalidad presencial en la universidad, nos hizo replantear acciones, medios y expectativas, tal y como describimos en los siguientes capítulos, obligándonos a hacer especial hincapié en compartir el trabajo metodológico en el marco de las diferentes asignaturas, a buscar alternativas a situaciones inicialmente previstas pero que la pandemia hizo imposibles y a responder a nuevas necesidades imprevisibles cuando diseñamos el proyecto.

Aún así, el desarrollo e implementación del PIE fue altamente positivo, como reconoció nuestra universidad en su evaluación, otorgándole un Excelente. Nuestro trabajo vino a dar respuesta a la dificultad de coordinar el alto número de actividades que se realizan en el grado de Educación Social, utilizando el soporte digital que significa el campus virtual y sus correspondientes herramientas, y aprovechando la situación de pandemia para encontrar soluciones que han mejorado nuestra docencia y, una vez finalizada la pandemia, seguirán ayudándonos a rentabilizar nuestro esfuerzo en actividades extracurriculares.

Es decir, aunque que la situación sanitaria complicó especialmente la puesta en práctica del proyecto, esto, lejos de reducirlo, nos llevó a una

búsqueda de soluciones, tanto para la docencia del grado en general, como para el mejor desarrollo del proyecto. Desde luego, necesitamos revisar de forma continua nuestros modos de hacer durante todo su desarrollo pero, como pone de manifiesto esta obra que refleja partes significativas de este camino, el trabajo ha dado sus frutos.

**5.****REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

---

ÁLVAREZ, D. (2012). *Le travail occulte en production académique*. Octarès, Toulouse.

CÁRDENAS RODRÍGUEZ, M., MÉNDEZ HINOJOSA, L.M. y GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2014). *Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios*. Actualidades Investigativas en Educación, 14(1), 1-22. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a05v14n1>

---

LÓPEZ-VÍLCHEZ y GIL-MONTE (2015). *Sobrecarga laboral y de gestión del personal docente en el entorno universitario actual en España*. Arxius de Ciències Socials, 32, 111-120.

---

POZÓN LÓPEZ, J.R. (2014). *Los estudiantes universitarios ante las actividades extra-curriculares*. Anduli–Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 13, 137-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2014.i13.08>

---

SANTOS ORTEGA, A., MUÑOZ-RODRÍGUEZ, D. y POVEDA ROSA, M. (2015). *En cuerpo y alma. Intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario*. Arxius de Ciències Socials, 32, 13-44.

# **I. – GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA DE EDUCACIÓN SOCIAL.**

**Teresa Linde-Valenzuela**

*Profesora en la Universidad de Málaga*

**Diana Matías-Maciá**

*Técnica en Educación para el Desarrollo  
en la Asociación Prodiversa*

## 1.

### **INTRODUCCIÓN.**

En la Universidad de Málaga, la asignatura de “Educación familiar y desarrollo comunitario” se imparte en 2º curso de Grado en Educación Social, es de carácter obligatorio, y se ubica temporalmente en el segundo cuatrimestre. Al comenzar esta, el alumnado muestra un desconocimiento notable en cuestiones básicas en materia de género, sobre conceptos fundamentales como el sistema sexo-género, patriarcado, estereotipos de género... Bien por ignorar su significado, o también, por hacer un tratamiento erróneo de este. Esta situación se puede explicar por dos causas: la primera, la inexistencia in facto de esta temática en las asignaturas que preceden a la mencionada y, la segunda, la influencia del consumo de una vasta cantidad de información, por parte del alumnado, sin tener la capacidad crítica para gestionarla, pues no tiene referentes por la falta de formación rigurosa en esta materia. Esta información consumida a través de medios informales de aprendizaje, generalmente por vía digital (como las redes sociales), suele ser considerada por el grupo de estudiantes con mayor credibilidad que otras fuentes formales, incluidos los estudios realizados de forma rigurosa y validados por la comunidad académica.

Así, ante las necesidades formativas emergentes en este curso en materia de género y activismo para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, se propone una intervención que guíe los interrogantes que han surgido, antes de comenzar con los contenidos más complejos de la materia. De este modo, la experiencia se plantea con el objetivo de poner al servicio de las necesidades formativas manifestadas por el grupo de

estudiantes, las estrategias y reivindicaciones que se están realizando desde la sociedad civil articulada feminista en Málaga, tendiendo puentes entre el espacio universitario y la participación en la realidad social. Para ello, se desarrolla un proyecto, auspiciado por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Málaga, en el que se implementa una fase inicial de sensibilización, continua posteriormente con la formación en género y, finalmente, el alumnado participante, elabora propuestas de acción en el contexto local partiendo de la agenda política feminista de la provincia.

## **2.**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.**

La violencia de género es una lacra social que lleva cobradas 1.138 víctimas mortales desde el 1 de enero de 2003 hasta la actualidad, 13 feminicidios por VG en lo que va de año (Gobierno de España, 2022).

En sus manifestaciones más o menos sutiles, mediante el control de la pareja y los celos, aparece desde el noviazgo, en edades tempranas, afectando a adolescentes y jóvenes desde el inicio de la relación, pues el nivel de conocimiento de lo que está pasando en sus vidas es menor del deseado y siendo esta experiencia de violencia en la adolescencia en el marco del noviazgo juvenil de las más impactantes. (Viejo *et al.*, 2018; Marcos Santiago & Isidro de Pedro, 2019)

La influencia del aprendizaje vicario en los contextos sociales donde se dan las relaciones íntimas afectivas en las que está normalizada la violencia de género, perjudica el bienestar de las y los menores (Rodríguez-Otero & Facal-Fondo, 2019; Pose-Ramos, 2021), si bien, no queda siempre visibilizado. Así, la convivencia familiar es un factor clave que favorece la introyección en las hijas e hijos de modelos respetuosos o violentos, tal y como señala Linde-Valenzuela (2021) y además, la estructura social fomenta relaciones asimétricas en las que los desequilibrios en el uso del poder y el reparto de tareas se convierte en cotidiano, suponiendo

una dificultad añadida para la detección de conductas abusivas que mantienen o amplían esos patrones de desigualdad.

De ahí la importancia de visibilizar la dinámica social y estas discriminaciones, que tradicionalmente asumían una educación diferenciada, como se mostraba en España en el Informe Quintana de 1813 (Montenegro-Leza, 2019). Este se basaba en las teorías pedagógicas que se extendían en Europa a finales del siglo XVIII que Mary Wollstonecraft venía refutando a través de una profunda crítica al sistema educativo por la educación diferenciada que recibían las mujeres (Osuna-Rodríguez, 2020), anticipándose a su tiempo con sus planteamientos para una educación igualitaria y siendo precursora de propuestas coeducativas que hoy conocemos. Más adelante, en la segunda mitad del siglo XIX, Isabelle Gati de Gamond crea una formación para mujeres jóvenes en Bélgica que será modelo para la Enseñanza de las Jóvenes en Francia (Alba, 2017).

España se vió influenciada en la promoción de la coeducación en los años de la República (Comas-Camps, 1931), aunque no fuera hasta la Ley de Educación de 1970 que formalmente se fuera superando la etapa de la segregación educativa por razón de sexo. Actualmente, el reconocimiento de los derechos las mujeres y el acceso a una educación igualitaria en el ámbito de la educación formal queda definida, y las medidas coeducativas se contemplan en la normativa autonómica para el desarrollo de planes estratégicos de igualdad en los centros escolares (BOJA, 2005; 2016). Esta situación se recoge en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en materia de coeducación y se reflejan en las propuestas para el aula (Sánchez-Torrejón & Barea-Villalba, 2019; Ortega-Rubio, 2022).

## 2.1.

### **Formación en materia de igualdad de género en Educación Social.**

Los hechos referidos al inicio de esta sección evidencian que el abordaje desde el ámbito de la educación formal no es suficiente para educar en igualdad, si no va a la par de los contextos educativos informales. Así, se

explica la necesidad de una adecuada intervención en el ámbito de acción de la educación social, que atienda a la complejidad de las desigualdades y las violencias machistas que se manifiestan a diario, lo cual requiere que las educadoras y los educadores sociales egresen con una buena base formativa en materia de género. Si bien, la práctica muestra que no es así. Alventosa-Bleda *et al.* (2018), muestra que esta temática se aborda de forma desigual en las distintas universidades, siendo en la mitad de ellas inexistente.

Esta laguna en los planes de estudio propicia que se realice en la Universidad de Málaga, las I Jornadas sobre Educación Superior e Igualdad de Género (GenPORT, 2019). La necesidad que se evidencia en este evento para ampliar la formación integral en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en las titulaciones de educación en general, y de forma particular en el Grado en Educación Social, se traduce en una segunda edición donde se profundiza en las formas de participación social y, concretamente, en la agenda política de la provincia de Málaga.

La cuestión de género y algunas de las violencias estructurales que sufren las mujeres por el hecho de ser mujeres, también se habían abordado en otras experiencias para visibilizar los abusos sexuales en la infancia y los feminicidios (Gómez del Águila *et al.*, 2021) con gran aceptación del alumnado, profesorado y profesionales del ámbito de la educación que participaron en estas acciones. Lo que supuso un impulso coordinado para abordar la experiencia que se describe a continuación.

### **3.**

#### **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.**

En este apartado se describen los aspectos de esta experiencia extracurricular dirigida a enriquecer la formación inicial de las futuras educadoras y educadores sociales.

La planificación de esta y su desarrollo se ha llevado a cabo con el auspicio de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Málaga, y la colaboración del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y el grupo de investigación EARLIT (HUM816) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma.

En primer lugar, se presenta el contexto y las personas que participan en esta; a continuación, se exponen las necesidades concretas que se han identificado para, seguidamente, pasar a hacer una propuesta que dé respuesta a la demanda mostrada por el grupo de estudiantes. Con el fin de recoger la información generada se indican las herramientas digitales propuestas y, finalmente, se relacionan los resultados obtenidos, antes de ofrecer las conclusiones fruto de la reflexión realizada una vez terminó la actividad central.

### **3.1.**

#### **Contexto y participantes.**

La experiencia se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga el alumnado de Educación Social que cursa sus estudios de grado allí, y tiene su primera asignatura de Practicum en segundo curso de la titulación, a final del primer cuatrimestre.

Cuando el grupo de estudiantes comienza el segundo cuatrimestre, manifiesta una amplia satisfacción por la vivencia fuera de las aulas, en la que, durante dos semanas, han podido conocer el contexto de su futuro laboral, en el marco de las prácticas externas curriculares.

La asignatura de Educación Familiar y Desarrollo Comunitario, materia obligatoria en el plan de estudios universitario, se sitúa temporalmente tras este primer periodo de prácticas externas. La percepción del conjunto de estudiantes sobre la formación académica recibida, y la influencia que esta tiene en su acción socioeducativa en prácticas sobre el entorno, dista de las expectativas con las que comenzaron este, manifestando sus inseguridades en la asamblea de inicio de curso. Entre los motivos que argumentan está el

hecho de haberse tenido que enfrentar a la realidad de la intervención como profesionales de la educación social, mediante la observación, siendo conscientes de sus carencias en relación a las propias destrezas profesionales desarrolladas en el periodo formativo previo a las prácticas.

A partir de este momento, su demanda en relación a la coherencia entre el conocimiento que se va adquiriendo y la utilidad de este en sus futuras intervenciones, cobra más relevancia. Por ello explicitan la necesidad de conectar la formación universitaria recibida y la participación social, buscando establecer un puente entre ambas.

### **3.2.**

#### **Identificación de necesidades.**

Al comenzar el estudio de la materia, el alumnado muestra un desconocimiento de formación básica en materia de género que llama la atención, en conceptos fundamentales, como el sistema sexo-género, patriarcado, estereotipos de género... Por ignorarlos o hacer un tratamiento erróneo de su significado, influido por la vasta cantidad de información que consumen a través de medios informales de aprendizaje, como las redes sociales, a los que dan en muchas ocasiones más credibilidad que a estudios formales, validados por la comunidad académica. El motivo por el que se da esta situación nos llevaría a elaborar otro trabajo sobre los lenguajes de transmisión de conocimiento, que no vamos a abordar en la descripción de esta experiencia, para no desviarnos de nuestro objetivo.

El plan de estudios del Grado en Educación Social presenta asignaturas en cuyos contenidos se consideran estas cuestiones, incluidas hoy en el Instituto Universitario de Investigación en Género e Igualdad de la Universidad de Málaga, (IGIUMA, s.f.), que son las siguientes:

- Cambios sociales y nuevas relaciones de género. (4º curso, optativa)
- Procesos de Enseñanza, Educación para la Igualdad y Atención a la Diversidad I. (1er curso, formación básica)

- Procesos de Enseñanza, Educación para la Igualdad y Atención a la Diversidad II. (1<sup>er</sup> curso, formación básica)

De estas, en las programaciones didácticas de las dos asignaturas que el alumnado ha tenido que superar en 1er curso, no figura una formación básica en materia de igualdad de género, centrándose en la educación inclusiva. De este modo, siguiendo el contenido de las guías publicadas de las materias de primer curso, el alumnado de grado en educación social no trabaja sobre esta temática, tampoco en las asignaturas donde podría quedar recogida al estar adscritas al IGIUMA.

La materia en cuestión sí se trata en la asignatura optativa de 4º curso “Cambios sociales y nuevas relaciones de género”, si bien, por el carácter de libre elección de esta, es posible que egresen promociones de educación social si haber trabajado los fundamentos básicos por las que se comprenden el origen de las violencias patriarcales, tema abordado en la asignatura de 2º curso de Educación familiar y Desarrollo comunitario. Además, la omisión de este tema a nivel de una adecuada intervención en Educación Familiar, su ausencia atribuye opacidad en la parte de Desarrollo Comunitario al invisibilizar a la causa que actúa como principio en múltiples exclusiones sociales, la primera de ellas, la feminización de la pobreza (Morales-Sánchez, 2011), de alcance global.

Este desconocimiento o desinformación sobre las cuestiones de género, dificultan el abordaje de temas controvertidos desde la ética profesional, entrando en juego cuestiones más ligadas a la arbitrariedad de apegos emocionales de procesos personales no elaborados previamente.

### **3.3.**

#### **Planificación.**

Así, ante las necesidades formativas emergentes en el curso en materia de género y activismo para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, se propone una intervención que guíe los interrogantes que

han surgido, previamente al abordaje de contenidos más complejos de la materia. Así, la experiencia se plantea con el objetivo de poner al servicio de las necesidades formativas manifestadas por el grupo de estudiantes las estrategias y reivindicaciones que se están realizando desde la sociedad civil articulada feminista en Málaga, tendiendo puentes entre el espacio universitario y la participación en la realidad social. Para ello, se propone un proyecto, que es auspiciado por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Málaga, en el que se diseña la intervención, desde una fase inicial de sensibilización, ofreciendo una formación donde se elabore una propuesta de acción en el contexto local.

### **3.4.**

#### **Proceso.**

La actividad principal consiste en una jornada formativa, con actividades previas y posteriores de sensibilización. La Jornada consta de: a) Mesa redonda y b) Workshop.

A) Mesa redonda: Donde se revise la agenda de incidencia política feminista de Málaga en la actualidad y cómo se refleja en la UMA, y se presenten los movimientos ciudadanos que han surgido y están presentes en nuestra universidad. El objetivo general de esta actividad se centra en la Universidad: poner al servicio de las necesidades que emerjan en materia de género, las estrategias y reivindicaciones que se están haciendo desde la sociedad civil articulada feminista malagueña, tendiendo puentes entre el espacio universitario y el social.

B) Workshop: Trabajo en grupos en espacios más reducidos para debatir y generar sinergias en esta línea de acción.

Previa a esta jornada se desarrollarán micro-actividades en las fechas próximas a la jornada, invitando a compartir opinión sobre alguna cuestión que podamos trabajar después en la jornada, sobre la articulación

feminista, la percepción de la presencia de la perspectiva de género en las aulas, cátedras...

### 3.5.

#### **Herramientas de recogida de información.**

La información se comparte en el campus virtual de la asignatura, en la plataforma *Moodle* de la Universidad de Málaga. Este entorno ofrece distintas opciones de participación y permite crear espacios de aprendizaje colaborativo y reflexión. En esta ocasión la herramienta elegida para ello fue el foro de discusión y una tarea para proponer las acciones por grupos.

### 3.6.

#### **Resultados.**

Las propuestas desarrolladas por el alumnado para la agenda política feminista en el contexto universitario abordan diversos puntos: feminismo, democracia real, cumplimiento de la normativa, laicidad, uso no sexista del lenguaje, economía para la sostenibilidad de la vida, corresponsabilidad, reconocimiento del movimiento feminista, empoderamiento feminista, articulación feminista, pedagogía feminista (Agenda Feminista, 2019). Por la amplitud de estos y estudiada su complejidad, se han reflejado un extracto de estos a continuación:

- Feminismo:

“Es necesario este punto dentro del contexto universitario ya que se aspira a una igualdad y equidad entre todas las personas independientemente de su sexo. En la universidad sí se lleva a cabo este punto con las jornadas feminismo y universidad, siendo una fuente principal de información y conocimiento sobre el feminismo [...], consideramos que se deben hacer más a menudo” (Equipo A).

“No se fomenta lo suficiente, ya que hay personas hoy en día que confunde el término de feminismo y piensan que es lo contrario al machismo. Por eso es necesario, que se realice más charlas explicando el feminismo, con el fin de concienciar a la sociedad de la importancia que tiene dicho movimiento en nuestros días.” (Equipo C).

“[...] Es importante que se trate ya que en la actualidad existe todavía confusión del significado real del feminismo.” (Equipo E).

- Democracia real para el reparto de responsabilidades igualitario:

“Es necesario que el feminismo [...] se vea reflejado el reparto equitativo de los recursos, cuidados y poder. A nivel general sí que se está llevando a cabo en comparación a hace 20 años [...]. Pero aun existe un techo de cristal donde la brecha salarial impide que exista una relación igualitaria, entre hombres y mujeres, dentro del cuerpo docente y dentro del alumnado. Por lo cual, no termina de ser suficiente.” (Equipo A).

“[...] aunque cada vez hay más representación de mujeres todavía hay un nivel de representación mayoritario por parte de los hombres, influenciado por el área.” (Equipo C).

“[...] solo tenemos que fijarnos en los nombres de los aularios que componen la universidad, de los seis que existen solo dos tienen nombre de mujeres” (Equipo D).

- Uso no sexista del lenguaje:

“No puede existir dentro del contexto universitario el uso del lenguaje sexista donde se invisibilice a las mujeres, sabiendo la importancia del uso no sexista del lenguaje. En la universidad se lleva a cabo parcialmente, y no es suficiente y por ello sería necesario realizar alguna jornada específica donde se pudiese trabajar el lenguaje sexista” (Equipo A).

“[...] falta mucha formación tanto para [el profesorado] que se encuentra ejerciendo su profesión como para aquellos que se están formando actualmente para desempeñar su función docente” (Equipo C).

“Es muy importante utilizar un lenguaje inclusivo donde se visibilice tanto al hombre como a la mujer, y que las mujeres no sean tratadas como un objeto pasivo, sino como un sujeto activo.” (Equipo F).

- Coeducación:

“Es necesario tratar la coeducación real desde la universidad como herramienta para conseguir la eliminación de roles y estereotipos de género en la educación, de manera que se forme al profesorado de forma específica en igualdad de género. En este punto es cierto que sí que se le da cierta importancia aunque no lo suficiente. En las asignaturas de Historia de la Educación, por ejemplo, existe una inclusión del feminismo y la historia de las mujeres en todos los niveles educativos, pero se echa en falta la formación en cuanto a la educación afectivo-sexual con enfoque de género y feminista.” (Equipo A).

“Se trabaja a nivel teórico, es necesaria una mayor formación a docentes en feminismo/igualdad de género, no solo en eliminación de roles y estereotipos de género, sino en el uso lenguaje, en los gestos,... es muy importante ya que constantemente estamos transmitiendo [...] sin ser consciente de ello” (Equipo D).

“La universidad debe tener en cuenta una formación específica y obligatoria para el profesorado en cuanto a la igualdad de género, saberes necesarios para el cuidado de la vida, la educación afectivo-sexual y la inclusión del feminismo y la historia de las mujeres en todos los niveles educativos, porque es necesario incluir en los contenidos académicos aspectos como estos.” (Equipo E).

- Otros aspectos a tratar:

“En relación a los otros temas planteados son necesarios dentro del contexto social universitario los siguientes: a) Acortar la brecha en TICs y acceso de las mujeres a las tecnologías b) Transmisión de valores en el espacio profesional, político y personal c) Redes y sororidad en el ámbito profesional d) En la universidad se tratan estos temas pero no de manera suficiente ya que siguen existiendo desigualdades de género e) Visibilizar en el propio espacio profesional a las mujeres.” (Equipo A).

“[...] que las mujeres no sean tratadas como un objeto sexual tanto en los medios de comunicación como en los anuncios y la publicidad. Las mujeres no somos un objeto que siempre tenemos que estar arregladas y bien vestidas para salir en los anuncios y en la publicidad mientras que los hombres no tienen la misma presión social” (Equipo F).

#### 4.

### **CONCLUSIONES.**

Tras la celebración de las jornadas y recogidas las reflexiones de la acción realizada, las personas participantes mostraron su satisfacción por la temática abordada y la metodología de trabajo empleada en las actividades, además de expresar que el hecho de profundizar en el conocimiento del movimiento feminista y la aportación social que ha supuesto para defensa de los derechos de las mujeres como derechos humanos, les ayuda a comprender su importancia en las aulas universitarias. Además, mencionan que el enfoque de análisis con perspectiva de género aportado enriquece su mirada personal y profesional, entendiendo la complejidad de las desigualdades y violencias que sufre la mitad de la población a nivel mundial por el hecho de ser mujeres y cómo poder actuar desde su contexto, con una mirada local, generando redes de acción.

Para las organizadoras de esta actividad extracurricular también supone un reto atender a la demanda de repetir esta experiencia para seguir acercando una realidad que debiera estar incardinada en el currículum explícito de la formación universitaria, especialmente en las titulaciones que forman a profesionales de la educación en su acepción más extensa, en todos sus ámbitos: informal, no formal y formal. El extracto de la reflexión final de una de las alumnas participantes deja reflejada la idea compartida con la que se culminó la acción una vez completada:

*"[...]es difícil eliminar la estructura social patriarcal pero no debemos desistir para seguir luchando por esa equidad. Para ello debemos formarnos ya que cuanto más conozcamos, menos "errores" tendremos en cuanto a desigualdad de género, no sólo en cuestiones obvias, sino también en nuestra forma de expresarnos corporalmente, con nuestras acciones, etc., esto transmite formas de estar en el mundo y concebir la realidad, por lo que debemos tener una mirada crítica y meticulosa si queremos que la sociedad evolucione."*

## 5.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 41, de 2 de marzo de 2016. <https://bit.ly/3879TsG>

Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 227, de 21 de noviembre de 2005. <https://bit.ly/3vGWW1G>

Agenda Feminista (2019). *Asociación de Mujeres Feminista Puntos Subversivos*. <https://bit.ly/3FwwTh9>

Alba, Y. (2017). *Masonas* (2ª ed). Editorial Almazara.

Alventosa-Bleda, E., Senent Sánchez, J. M., & Viana-Orta, M. I. (2018). Formación en Inclusión y en Igualdad de Género en el Grado de Educación Social en las universidades españolas. Análisis Comparativo. En M. I. González Pérez & A. F. Canales Serrano, *Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 281-292). Universidad de la Laguna, Servicio de Publicaciones. <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.034>

Comas-Camps, M. (1931). *La coeducación de los sexos*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Gobierno de España (2022). *Mujeres víctimas mortales por Violencia de Género en España a manos de sus parejas o exparejas*. Datos provisionales. Ministerio de Igualdad, Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. <https://bit.ly/3LfVVMm>

GenPORT (2020). I Jornadas Educación Superior e Igualdad. En *GenPORT Community* <http://bit.ly/2Mp6s5d>

Gómez del Águila, I. M.; Linde-Valenzuela, T. & Calvo León, P. (2021). Abuso Sexual Infantil y Femicidio. Un proyecto de coordinación educativa. En I. Borda-Crespo & R. Palomares-Perraut. *I Encuentro Red Docente de Excelencia de Género e Igualdad: GenerUMA 2019* (pp. 82-92). UMA Editorial.

IGIUMA (s.f.). Asignaturas. *Instituto Universitario de Género e Igualdad* <https://bit.ly/3ycAijI>

Linde-Valenzuela, G. (2021). *Violencia de género y contextos de socialización: un estudio retrospectivo con mujeres andaluzas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba. <https://bit.ly/38h7rj2>

Marcos Santiago, M., & Isidro de Pedro, A. I. (2019). El fantasma del control y los celos: violencia de género durante el noviazgo. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 411-424. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1476>

- 
- Montenegro-Leza, S. (2019). El principio de igualdad en el sistema educativo español. Análisis desde la perspectiva del trabajo social. *Revista electrónica del Departamento de Derecho de la Universidad de La Rioja, REDUR*, (17), 137-166.
- 
- Morales-Sánchez, J. (2011). La pobreza como causa y efecto de violaciones a Derechos Humanos. *Revista Do Instituto Brasileiro De Direitos Humanos*, (11), 85-94. <https://bit.ly/3vZdQrv>
- 
- Ortega Rubio, C. (2022). *Coeducación y educación en valores en Educación Primaria: Propuesta de actividades en el aula*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Jaén.
- 
- Osuna-Rodríguez, M. (2020). *Mary Wollstonecraft, pionera feminista. Revisión histórica y social*. Ediciones Octaedro.
- 
- Pose-Ramos, M. (2021). *Impacto de la violencia de género en el bienestar psicológico de los menores*. Universidad de Comillas.
- 
- Rodríguez-Otero, L. M., & Facal-Fondo, T. (2019). Menores y violencia de género: un análisis desde la investigación en trabajo social. *Revista Ciência & Saberes-UniFacema*, 4(2), 1115-1123.
- 
- Sánchez-Torrejón, B., & Barea-Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias pedagógicas*. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>
- 
- Viejo, C.; Linde-Valenzuela, G. & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adult Partner Violence and Previous Violence Experiences: Retrospective Study with Women Victims of Gender-based Violence. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 18(2), 179-192. <https://bit.ly/3KAQXQh>

## **II. – ASI, EDUCACIÓN Y PANDEMIA, O CÓMO FORMARNOS EN LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL Y ADOLESCENTE SIN VERNOS LAS CARAS<sup>1</sup>.**

**Luisa María del Águila,  
Soledad Fernández-Inglés,  
A. Simón Sánchez-Fernández**

*Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte.  
Universidad de Málaga.*

---

<sup>1</sup> Los proyectos que recoge este capítulo han recibido ayudas económicas del Área de Igualdad, la Facultad de Ciencias de la Educación, el I Plan Propio de Investigación y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y colaboración de la Fundación General de la Universidad de Málaga en su tercera edición.

## 1.

### **DESDE TIEMPOS REMOTOS Y EN LA PROPIA CASA.**

Los Abusos Sexuales en la Infancia y la Adolescencia (ASI) forman parte del complejo conjunto de estrategias que el Patriarcado, como sistema de dominación, utiliza para perpetuarse. Aunque nuestra sociedad ha empezado recientemente a reconocer públicamente su existencia, numerosos testimonios los relatan desde la Antigüedad. De hecho, ya en el siglo IV existían en Atenas leyes que trataban de limitar los ataques sexuales hacia escolares por parte de sus maestros, como la que cita el orador Esquines, quien reconoce haber sido utilizado en su infancia como objeto sexual (deMause, 1974; Muller 2015).

A pesar de ello, estas prácticas han sido invisibilizadas por el Patriarcado, cuyo entramado de acciones para el sometimiento de las mujeres y sus hijas e hijos incluye estrategias que facilitan la exención de responsabilidad de los hombres y la culpabilización de las víctimas (Garaventa, 2005; Mainá, 2015; Iglesias, 2021) quienes, con frecuencia, encuentran en el silencio la única forma de seguir con sus vidas, es decir, de poder mantener su lugar en la sociedad y, en muchas ocasiones, en la propia familia. Así, según García Marqués (2019), la falta de información y soluciones visibles, la vergüenza, el miedo al rechazo o a la estigmatización y la relación de cercanía con los victimarios son algunos de los motivos que llevan a que, con frecuencia, los abusos se mantengan en secreto.

Lo anterior protege a los agresores, otorgándoles impunidad y libertad para repetir las agresiones, a la vez que aísla a las víctimas y les impide ejercer

su derecho a la reparación, favoreciendo así un proceso de revictimización que puede tener consecuencias más graves que la propia agresión inicial. Por ello, la ruptura del tabú es imprescindible y fue la primera razón que nos llevó a promover en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga unas jornadas que abordaran la cuestión. Pero no la única.

En España, entre un 10 y 20 % de la población ha sufrido algún tipo de abuso sexual antes de la mayoría de edad (Save the Children, 2017). Estas personas han tenido que afrontar una realidad compleja y de difícil acceso, al ser un crimen que ocurre en la intimidad (Cortés, Cantón y Cantón-Cortés, 2011) y, en un alto porcentaje de los casos, con un agresor que había sido una persona de confianza: el 49,5 % de los ASI que llegan a juicio son perpetrados por un familiar de la víctima, el 34,5 % por personas cercanas a la familia (amigos, maestros, religiosos, etc.) y, únicamente el 16 % restante, en los casos judicializados, es realizado por parte de desconocidos (14,8 %) o no identificados en la sentencia (Save the Children, 2021)<sup>2</sup>.

Este delito raras veces se comete utilizando la fuerza: los abusadores se aprovechan de la asimetría y de la confianza para ejercer manipulación, coacción y amenazas, lo que agrava las consecuencias del abuso -no es lo mismo recibir la agresión de un desconocido que de un abuelo, un padre o un hermano- y otorga a la prevención un papel fundamental; cuando las y los menores aprenden a reconocer los indicios de peligro en una relación, atender las señales de su propio cuerpo, entender las estrategias del abusador y saber en quién pueden confiar en cualquier circunstancia, disminuye la probabilidad de que el abuso llegue a consumarse.

Por tanto, la importancia de las y los profesionales de la educación es fundamental. En primer lugar, porque en numerosas ocasiones es un maestro, una profesora, un orientador o una educadora social la única persona

---

<sup>2</sup> Entre los abusadores pertenecientes al contexto familiar los parentescos más frecuentes con la víctima son: el padre (12,3 % del total), otro familiar no identificado (9,7 % del total), la pareja de la madre típicamente masculina (9,3 % del total), el abuelo (6 % del total) o el tío (3,2 % sobre el total). Entre los que son conocidos pero no forman parte de la familia: el 9,7 % son amigos o compañeros de la víctima, el 8,6 % conocidos de la familia y el 6 % educadores (Save the Children, 2021).

adulta de confianza a la que menores en situación de riesgo puedan acudir. En segundo, por la eficacia que las instituciones internacionales reconocen a la escuela para prevenir el maltrato infantil: la Organización Mundial de la Salud (OMS), en un planteamiento multisectorial para su prevención, alerta sobre la necesidad de implementar en los centros educativos acciones para que niñas y niños aprendan:

- La propiedad de su cuerpo.
- Las diferencias entre contactos apropiados e inapropiados.
- A reconocer situaciones de abuso.
- Cómo decir “no”.
- Y, por último, cómo y a quién revelar las situaciones de riesgo para obtener protección.

Por lo que la necesidad de integrarlas en la formación inicial de todas y todos los profesionales de la educación parece indiscutible. También la comunidad científica coincide en la importancia del profesorado para prevenir, detectar y afrontar los ASI en sus primeras fases (Baginsky, 2000, Baginsky y Macpherson; 2005; Goldman, 2007; Gómez, 2004; O’Toole, Webster, O’Toole y Lucal, 1999; Oliver, Soler, y Flecha, 2009; Skinner, 1999; Valls, 2008-2009; Valls, Puigvert y Duque, 2008), a pesar de lo cual, ni las guías didácticas de las diferentes asignaturas los recogen, ni existen programas o recursos actualizados con los que el profesorado de los diferentes niveles educativos pueda aprender a integrar transversalmente un tema tan grave en su trabajo (Santos, Bas e Iranzo, 2012).

## 2.

### **PRIMERAS Y SEGUNDAS JORNADAS SOBRE ASI Y FEMINICIDIO.**

Quienes firmamos este capítulo somos docentes en el área de Expresión Plástica de la Universidad de Málaga y, a lo largo del tiempo, hemos tenido responsabilidad en asignaturas de diferentes titulaciones de grado y posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación: Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria, Educación Social y Máster en

Profesorado. A veces, nos encontramos con pequeños grupos de quince o veinte estudiantes pero, habitualmente, su número supera la cincuenta y las mujeres son la abrumadora mayoría.

En nuestras clases trabajamos la Educación Artística, Visual y Audiovisual con perspectiva de género a partir de materiales provenientes de diversas fuentes y de las inquietudes que surgen entre el alumnado. Así, y a pesar de la consideración de tabú que tienen las agresiones sexuales, es frecuente que alguna alumna relate una experiencia propia en este sentido. Cuando esto ocurre, los testimonios se multiplican. Otras veces, las preocupaciones derivan en diferentes tipos de violencia de género, bien a raíz de las historias de vida de quienes asisten a clase, bien a raíz de algún suceso publicado en los medios.

En 2017, unos meses después de que la primera firmante de este capítulo hubiese comenzado a formarse sobre el tema, en una de nuestras asignaturas se dio una circunstancia que después se ha repetido: todas las alumnas sin excepción de un grupo con casi ochenta estudiantes afirmaron haber sufrido algún tipo de violencia sexual. Teniendo en cuenta que era una asignatura de primer curso de grado y, por tanto, una gran mayoría de quienes la cursaban acababa o estaba a punto de alcanzar la mayoría de edad, es lógico pensar que muchas de esas vivencias podrían ser catalogadas como ASI. Cabe añadir que la expresión más repetida en aquella sesión por los varones fue: “esto en mi círculo no pasa”.

Es innegable que la educación del siglo XXI tiene que atender de forma prioritaria a las relaciones de género, formando profesionales capaces de revertir aquellas situaciones que supongan desigualdad o no respeten en su integridad los derechos humanos. De hecho, las diferentes memorias de verificación de las titulaciones en nuestra facultad explicitan que estas deben atender a la “igualdad de género, a la igualdad y al respeto a los derechos humanos” (Grados en Educación Infantil y Educación Primaria), “conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural por razón de género” (Grado en Pedagogía) y “diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación

emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible” (Máster en Profesorado). En cuanto al Grado en Educación Social, el único de nuestro centro cuyo programa verifica no alude explícitamente a la atención a la igualdad de género, sí incluye la necesidad de “mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad” (CE6), siendo indudable que el alto riesgo de sufrir ASI y la gravedad de las diferentes formas de violencia contra las mujeres entran de lleno en esta categoría.

## **2.1.**

### **I Jornada sobre abuso sexual infantil y feminicidio.**

El equipo de trabajo para la organización de esta primera jornada fue unipersonal, con el apoyo de las compañeras de la asociación REDIME. Esta circunstancia, junto a la escasez de tiempo derivada del deseo de dar respuesta al grupo en el que había emergido la necesidad (con el que trabajaríamos únicamente un cuatrimestre) llevó a diseñar un encuentro de corta duración, que contó para su implementación con una pequeña ayuda económica para el desarrollo de iniciativas en materia de igualdad de la Universidad de Málaga. Sus objetivos fueron:

#### **2.1.1. Objetivos:**

- Disminuir el temor a abordar temas tabú en instituciones educativas.
- Visibilizar realidades encubiertas por el patriarcado, con enfoques especializados, realistas y orientados al cambio.
- Fomentar un posicionamiento personal e institucional activo y acorde a la legislación en cuestiones de género.
- Contribuir a una formación en igualdad de las y los futuros especialistas en educación, considerando la relevancia de dicha profesión para el cambio social.

- Conectar la universidad con realidades, contextos y asociaciones externas, con el fin de establecer alianzas contra los abusos del patriarcado.
- Activar el cambio personal y comunitario a partir de la acción artística.

Todos ellos enmarcados en los ejes 1, 2 y 7 del II Plan de Igualdad de Género de la Universidad de Málaga (Universidad de Málaga, 2014).

### **2.1.2 Metodología:**

La jornada se realizó en noviembre de 2017 en la Facultad de Ciencias de la Educación, articulándose en torno a tres acciones:

1. Ponencias sobre: a. definición y características de los ASI, un concepto más amplio de lo que habitualmente se entiende y con consecuencias más graves de las socialmente reconocidas, y b. estrategias de afrontamiento, a cargo de especialistas en prevención y rehabilitación de víctimas, y supervivientes de ASI de la Asociación REDIME.
2. Ponencia-taller a cargo de *Otras Nosotras*, centrada en mujeres artistas de ámbito internacional que desarrollan acciones artísticas contra diferentes formas de feminicidio.
3. Diálogo con las ponentes.

Además, se repartió un documento con indicadores para la detección del ASI, pautas básicas de actuación y direcciones útiles. No fue necesaria inscripción ni se emitieron certificados de asistencia. Y, a pesar de ser un éxito de público, no todo había discurrido según lo previsto.

### **2.1.3. Resultados:**

Aunque la evaluación de la jornada fue muy positiva, nos proporcionó algunos datos para la mejora en futuras ediciones. Las plazas disponibles se completaron con grupos de varias titulaciones de nuestro centro, además de algunas personas de otras facultades y ajenas a la universidad

Figura 1. Cartel de la I Jornada Abuso Sexual y Femicidio (2017), a partir de la obra *Ensayo sobre la Identidad*, de Mayra Martell (2010).



que viajaron desde diferentes puntos del país. A través de las ponencias y el posterior intercambio entre especialistas, alumnado y profesorado asistente, el encuentro quebró el silencio con el que víctimas y abusadores ocultan los abusos saliendo a la luz micro y macrorrealidades en sus auténticas dimensiones; se mostraron estrategias para la prevención y se conocieron recursos para afrontar los ASI de forma correcta sabiendo que, mientras un buen abordaje minimiza las consecuencias de un abuso, no intervenir o hacerlo de forma inadecuada implica que los daños, que afectan a todas las parcelas de la vida, puedan perpetuarse.

Terminada la jornada, el alumnado asistente respondió a un cuestionario anónimo de evaluación de carácter cualitativo, en el que, además de felicitar y solicitar la continuidad, muchas personas reclamaban más información sobre el tema y una mayor duración del encuentro, haciendo hincapié en la relevancia del tiempo de diálogo con las ponentes.

Por otro lado, supimos que algunas de las alumnas que habían expresado previamente sus dificultades para afrontar las consecuencias de los abusos sufridos optaron por no asistir temiendo que les resultara demasiado duro. Más tarde, al conocer por el resto del grupo el modo en que la cuestión se había tratado, explicaron sus razones y manifestaron, en unos

casos en clase y en otros en tutoría, su arrepentimiento por la decisión. Finalmente, supimos que algunas de las asistentes decidieron afrontar sus historias de abuso mediante terapia especializada o acudiendo a una asociación de supervivientes.

## 2.2.

### II Jornadas sobre abuso sexual infantil y feminicidio.

Tras la repercusión de la primera jornada, era evidente la necesidad de poner en marcha las segundas, que se realizaron en el curso 2018/2019. La ampliación del equipo de trabajo nos permitió incrementar su duración; además, se desplazaron a horario de tarde para facilitar la asistencia de las y los estudiantes del grado de Educación Social, una titulación especialmente implicada en temas transversales y actividades extracurriculares. En esta edición, además de con la ayuda económica de la Unidad de Igualdad de nuestra universidad, contamos con una aportación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y de la propia Facultad de Ciencias de la Educación y, tras la evaluación de la primera edición, mantuvimos parte de sus objetivos, perfilamos otros y añadimos alguno, quedando en conjunto tal y como se indica a continuación.

Figura 2. Cartel de las II Jornadas Abuso Sexual y Feminicidio (2018-2019), creación propia a partir de la obra *All Rosey*, de Wangechi Motu (2003).



### 2.2.1. Objetivos:

- Normalizar el afrontamiento académico de temas tabú en instituciones educativas.
- Visibilizar realidades encubiertas por el patriarcado, con enfoques especializados, realistas y orientados al cambio.
- Fomentar un posicionamiento personal e institucional activo y acorde a la legislación en cuestiones de género.
- Contribuir a una formación en igualdad de las y los futuros especialistas en educación, considerando la relevancia de dicha profesión para el cambio social.
- Sensibilizar al alumnado en la importancia de dar respuesta al ASI.
- Aumentar el número de profesoras participantes.
- Estrechar las conexiones entre la universidad y realidades, contextos y asociaciones externas, con el fin de consolidar alianzas contra los abusos del patriarcado.

Dichos objetivos se enmarcan en los ejes 1. Visibilización, Sensibilización y Comunicación<sup>3</sup>, 2. Docencia<sup>4</sup>, y 7. Salud laboral, acoso y violencia de género<sup>5</sup> del II Plan de Igualdad de Género de la Universidad de Málaga (UMA, 2014).

### 2.2.2. Metodología:

En cuanto a la organización, se introdujeron algunos cambios. Por un lado, se aumentó la duración de las jornadas tanto en horas con ponentes, como

---

<sup>3</sup> Medidas 1.3. Consolidar en la Universidad de Málaga el uso de un lenguaje e imagen corporativa igualitaria siguiendo el estilo y las indicaciones del manual "Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Málaga"; 1.4, Difundir las actuaciones realizadas por la Unidad de Igualdad entre las autoridades académicas y la comunidad universitaria; 1.8, Potenciar el incremento de mujeres en actos de la Universidad y 1.10, Desarrollar programas, actividades culturales y exposiciones que contribuyan a la consecución de la igualdad de género y a la sensibilización en cuestiones de género. Así como incorporar a la programación actividades culturales realizadas por mujeres de la Comunidad Universitaria PDI, PAS y Estudiantes.

<sup>4</sup> Medida 2.2. Visibilizar la aportación de las mujeres en todas las ramas del conocimiento.

<sup>5</sup> Medida 7.4. Proporcionar recursos para la orientación, la atención psicológica y la derivación en caso necesario de las personas que hayan sido objeto de acoso o violencia por razón de género.

en extensión temporal, dejando un período de cuatro semanas entre la primera y la segunda sesión, lo que permitió al profesorado interactuar con los grupos para sondear la repercusión emocional de la primera, proporcionar estrategias de autocuidado, consolidar e integrar en el conjunto del currículum los contenidos trabajados y preparar la segunda.

Por otro, y en relación con lo anterior, se introdujo en las asignaturas la temática con unas semanas de antelación, con el fin de generar un clima suficientemente seguro para minimizar la posibilidad de que personas con historias difíciles dejaran de asistir por temor a afrontar el recuerdo. Por último, se planificó un encuentro final en la intimidad de los grupos, para recoger las inquietudes surgidas una vez terminado el encuentro.

Así, las II Jornadas sobre ASI y Femicidio se articularon en torno a una serie de acciones repartidas a lo largo del cuatrimestre:

1. Creación de un blog para difundirlas, con el lema “No puede ser un tabú”.
2. Puesta en común en las diferentes asignaturas de los saberes y experiencias previas del alumnado en torno a la temática, con el fin de sondear el estado de la cuestión y prevenir la posibilidad de que algunas personas no asistiesen por temores asociados a su historia personal.
3. Ponencias, seguidas de un tiempo de intercambio con las y el ponente. Contamos con supervivientes de ASI, especialistas en mediación para su prevención y especialistas en visibilizar el trabajo de las artistas. Las temáticas fueron:
  - Los ASI: Definición, consecuencias, mitos.
  - Historias de vida: el paso de víctima a superviviente.
  - Estrategias de prevención y abordaje en colegios e institutos.
  - Denuncias del femicidio en las obras de las artistas.
  - Las artistas que generan espacios de cuidado y resistencia a través de su obra.

#### 4. Talleres sobre:

- Reconstrucción social de escenarios.
- Creación artística colectiva.

5. Entrega de documentación con: indicadores para la detección del ASI, pautas básicas de actuación y referencias útiles para afrontar las consecuencias del maltrato en la infancia en la primera jornada; arte, feminismo y resistencia en la segunda, además de un listado de las artistas mencionadas a lo largo de la sesión.

6. Intervención de las profesoras con el alumnado participante entre ambas sesiones y una vez finalizadas, atendiendo a las situaciones que las jornadas pusieron de manifiesto y facilitando recursos para responder en el presente y en el futuro profesional a las situaciones relacionadas con los ASI y diferentes formas de feminicidio.

Por último cabe añadir que, aunque en este momento ya era frecuente grabar las actividades complementarias, nuestro equipo mantuvo la decisión de no hacerlo, consciente de que, a menudo, no sucede lo mismo delante que detrás de una cámara.

Figura 3. Desarrollo del taller *¿Quién dijo qué? De(Re)construcción social de escenarios*, durante la primera sesión de las II Jornadas sobre ASI yFeminicidio.



### 2.2.3. Resultados:

Como en la primera edición, la evaluación de las jornadas fue muy positiva. Sin duda, la repercusión que tuvieron tanto dentro como fuera de nuestra facultad, unida a la presencia de responsables institucionales, contribuyó a la normalización del afrontamiento académico de uno de los temas más silenciado en instituciones educativas y, por tanto, a la visibilización de una de las realidades que el patriarcado más se empeña en ocultar.

La organización unipersonal dio paso a un equipo de cuatro docentes con implicación en el tema y, quizá por el tiempo dedicado a preparar las jornadas con el alumnado, no tuvimos noticia de que nadie evitara asistir por temor. El número de participantes se mantuvo -en esta ocasión, sí se hicieron inscripciones y se certificó la asistencia-. Como en la edición anterior, el alumnado destacó la importancia del tiempo de diálogo con las expertas y varias alumnas manifestaron su decisión de afrontar con asesoramiento especializado historias personales difíciles en relación al tema.

## 3.

### **NUEVOS CONTEXTOS, NUEVAS ESTRATEGIAS.**

Terminadas las II Jornadas comenzamos a proyectar las terceras, esta vez en el marco un proyecto de coordinación de enseñanzas financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación: *No estás sol@. Aprendiendo a prevenir y afrontar los ASI en las profesiones educativas desde la formación inicial*, en el que participábamos ocho docentes que, en aquel momento, estábamos trabajando con veinte grupos en cinco titulaciones diferentes. Surgido de la necesidad de formarnos en la prevención y abordaje de los abusos sexuales en la infancia y la violencia contra las mujeres para, más allá de citas puntuales, poder integrar en nuestras clases dichas realidades, el proyecto pretendía responder tanto a los requerimientos de la OMS como a nuestras propias inquietudes profesionales.

Su principal objetivo fue generar estrategias para hacer emerger e integrar en el currículum explícito realidades difíciles que, sin duda, existen en el oculto y existirán en los grupos con los que trabajarán las y los profesionales de la educación que se forman en nuestro centro. Necesitábamos aprender cómo suavizar los temores que el tema suscita y a facilitar el acercamiento con un enfoque especializado, realista y orientado al cambio, con el fin de abordar de forma eficaz en nuestras asignaturas la formación necesaria para prevenir -y, en su caso, afrontar- los abusos sexuales en la infancia y otras formas de feminicidio. Y, dado el alto porcentaje de especialistas en Educación Artística que integrábamos el proyecto, también nos propusimos profundizar en las posibilidades del arte para la transformación de realidades que amenazan el bienestar del ser humano en general, y de las mujeres en particular.

Sin embargo, un día antes de la celebración de las jornadas fijadas para los días 16 y 18 de marzo de 2020, el gobierno de España decretó el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Dado que esta situación se extendió hasta el mes de junio, y que después siguieron vigentes otras restricciones, decidimos posponerlas hasta marzo de 2021, con la esperanza de que la situación hubiera mejorado.

Entretanto, en octubre de 2021 recibimos la evaluación positiva del proyecto de investigación financiado por el I Plan Propio de Investigación de nuestra universidad *Abuso Sexual Infantil: Prevalencia e imaginario en futuras y futuros profesionales de la educación* que, entre otros objetivos, pretendía: a. Diseñar e implementar una acción formativa específica que permita a futuras y futuros profesionales de la educación sentar las bases de una formación adecuada para la prevención y el correcto abordaje del ASI en contextos educativos, y b. Analizar las modificaciones en el imaginario sobre ASI del alumnado participante después de dicha formación. Para ello, era necesario determinar una estructura que abordase todos los aspectos que consideramos imprescindibles para la consecución de dichos objetivos.

Por último, decidimos que la actividad se enmarcaría en el proyecto de innovación docente *Plan de optimización de la oferta educativa extracu-*

ricular en la titulación Educación Social a través de recursos informáticos (PIE 19-154), que tenía entre sus objetivos:

- Proponer las actividades extracurriculares del grado con tiempo suficiente para poder incardinarlas en el desarrollo de las diferentes asignaturas, convirtiéndolas en oportunidades para la coordinación docente.
- Generar alianzas basadas en intereses comunes entre profesorado y alumnado de diferentes asignaturas y niveles.
- Facilitar la formación permanente del profesorado en aspectos relevantes para la titulación.
- Mejorar la oferta curricular del grado a través de la extracurricular.

### 3.1.

#### **III Jornadas sobre abuso sexual infantil y feminicidio.**

##### **Prevención y abordaje en contextos educativos.**

De un modo u otro, participamos en la organización de las jornadas todas las personas que integramos tanto el proyecto de coordinación de enseñanzas como el de investigación. En esta ocasión, nuestros objetivos coincidían con los relativos a la acción formativa del proyecto y, además, nos habíamos propuesto aumentar la difusión: el ASI es un problema grave, con incidencia en todos los ámbitos sociales, que ocurre en cualquier lugar del mundo y en todas las esferas de relación, por lo que es imprescindible que las acciones para evitarlo tengan la máxima repercusión posible.

##### **3.1.1. Objetivos:**

A partir de las evaluaciones de las primeras y segundas jornadas, y de las necesidades de los proyectos en marcha, los objetivos de las terceras fueron:

- Sensibilizar en la importancia para las profesiones educativas de la capacidad para prevenir y dar una respuesta eficaz al ASI.

- Conceptualizar de forma precisa el abuso sexual infantil.
- Comprenderlo con la profundidad suficiente para poder detectarlo, acoger en su caso la revelación y dar una respuesta correcta que evite o minimice las consecuencias.
- Conocer las causas del ASI y sus consecuencias personales, sociales y educativas.
- Aumentar la repercusión de las acciones que, desde nuestra facultad, se desarrollen para lograr los anteriores objetivos.

### **3.1.2. Metodología:**

La realización de las jornadas estaba prevista en formato presencial para el mes de marzo de 2021. Sin embargo, días antes supimos que se mantenían las restricciones que impedían reuniones numerosas en espacios físicos, lo que supuso un momento de crisis: por un lado, no entendíamos el encuentro sin un espacio pensado para socializar emociones, vivencias y saberes entre estudiantes, ponentes y profesorado. Por otro, como docentes, y a pesar de haber trabajado online con nuestro alumnado desde que se inició el confinamiento, no teníamos capacidad para realizar un encuentro virtual de la magnitud que ya tenía este con la calidad necesaria.

Finalmente, la colaboración de la Fundación General de la Universidad de Málaga nos permitió seguir adelante y avanzar en el último objetivo. Teniendo en cuenta lo delicado de la temática y la experiencia de años anteriores, decidimos emitir en directo a través del canal de FGUMA en YouTube las conferencias (que siguen estando disponibles en el canal de FGUMA y de la Facultad de Ciencias de la Educación) y realizar en salas privadas de zoom los encuentros con especialistas, que la organización no grabaría, tal y como se informó a quienes participaban, pidiéndoles que respetaran también dicho compromiso. A dichos espacios de debate se accedía a través de una clave proporcionada al finalizar las conferencias.

Teniendo en cuenta este cambio y el gran incremento de profesorado implicado en la acción, las III Jornadas sobre ASI y Femicidio se articularon en torno a tres acciones, a partir del compromiso compartido por

todo el equipo de asistir a las mismas con sus estudiantes:

1. Puesta en común en las asignaturas del profesorado con más experiencia en el tema de vivencias y conocimientos en torno al mismo.
2. Ponencias en torno a los siguientes temas que, tras analizar bibliografía y las ediciones anteriores, acordamos como imprescindibles en cualquier acción formativa sobre la cuestión en el marco educativo:
  - Relación del ASI y el feminicidio con el patriarcado.
  - Consecuencias de los ASI.
  - Educación y violencias sexuales.
  - Conceptualización, reconocimiento y abordaje en contextos educativos.
  - Estrategias y recursos para la prevención y el abordaje en contextos educativos.
3. Espacios de diálogo con las y el ponente a los que, considerando la importancia que las personas asistentes siempre habían otorgado a dichos debates y la imposibilidad de desarrollar talleres, se les asignó un tiempo mayor, que rozaba el treinta por ciento de la duración total.

### **3.1.3. Resultados:**

A pesar de la dificultad para generar un espacio compartido entre tantas personas en un formato digital y de la imposibilidad de realizar talleres, valoramos muy positivamente estas III Jornadas sobre ASI y Feminicidio, tanto por su calidad, como por el incremento de difusión que supuso el formato online. En general, las dos sesiones se desarrollaron según lo previsto, salvo un breve inconveniente técnico que retrasó la entrada de parte de las personas asistentes a uno de los encuentros en zoom; el grado de libertad en dichos encuentros parecía equivalente al vivido en años anteriores, dado que las experiencias que se compartieron fueron

de carácter muy similar. Se está preparando una publicación que recoge los contenidos de las mismas para aumentar la difusión de saberes que consideramos imprescindibles en educación y el número de visualizaciones de los videos ronda las cinco mil.

Sin embargo, también somos conscientes de que el virtual no es el mejor medio para unas jornadas de esta índole. Sabemos que la atención frente a una pantalla suele ser más difícilmente mantenida que cuando nos encontramos en una situación que permite la interacción de forma más ágil y que socializar nos ayuda a profundizar y asentar los aprendizajes. Si en cualquier aprendizaje la emoción juega un papel esencial, en aquellos que nos interpelan directamente como personas y como sociedad, desarrollar espacios para la empatía y el autocuidado es imprescindible. Por otro lado, entendemos que la pérdida de los talleres debe ser revertida en próximas ediciones, ya que es en ellos donde a menudo se consolida lo descubierto y se descubren nuevas realidades sociales pero, sobre todo, personales.

Todo esto nos lleva a una búsqueda de nuevos equilibrios que nos permita avanzar en la difusión sin perder la calidez que da el encuentro directo entre seres humanos.

Figura 4. Cartel de las *III Jornadas sobre Abuso Sexual y Femicidio. Prevención y abordaje en contextos educativos* (2021), a partir de la obra *Für Mich*, de Sina Niemeyer.



## 5.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Baginsky, M. (2000). Training teachers in child protection. *Child Abuse Review*, 9(1), 74- 81.

Baginsky, M. y Macpherson, P. (2005). Training teachers to safeguard children: Developing a consistent approach. *Child Abuse Review*, 14(5), 317-330.

Cortés Arboleda, M.R.; Cantón Duarte, J. y Cantón-Cortés, D. (2011). Naturaleza de los abusos sexuales a menores y consecuencias en la salud mental de las víctimas. *Gaceta Sanitaria*, 25 (2), 157-165.

deMause, Lloyd (1974). *The evolution of childhood*. New York: The Psychohistory Press.

Garaventa, J. (2005). Los malos tratos y los abusos sexuales contra niños, niñas y adolescentes. En: *Eva Giberti. Abuso sexual y malos tratos contra niños, niñas y adolescentes: perspectivas psicológicas y sociales*, pp. 103-134. Espacio Editorial.

Goldman, J. D. G. (2007). Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 368-381.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Hipatia.

Iglesias Aparicio, P. (2021). *Políticas de represión y punición de las mujeres. Las lavanderías de la Magdalena de Irlanda y el Patronato de Protección a la Mujer de España*. Círculo Rojo.

Mainá, A. (2015). *Abuso Sexual Infantil Intra-Familiar en un sistema que sistematiza el abuso: ¿naturalización de lo impensable?* Trabajo Fin de Grado. Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de <http://bit.ly/2VQeWCC>

Müller, M.B. (2014). *Abuso Sexual en la Infancia. Mitos, construcciones e injusticias: El éxito judicial del falso síndrome de alienación parental*. Editorial MAIPUE.

Oliver, E., Soler, M. y Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218

O'Toole, R., Webster, S. W., O'Toole, A. W. y Lucal, B. (1999). Teacher's recognition and reporting of child abuse: A factorial survey. *Child Abuse & Neglect*, 23(11), 1083-1101.

Santos, Bas e Iranzo (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 25-39.

Save the Children (2017). *Ojos que no quieren ver. Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema*. Save the Children España. Recuperado de: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos\\_que\\_no\\_quieren\\_ver\\_12092017\\_web.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos_que_no_quieren_ver_12092017_web.pdf)

---

Save the Children (2021). *Los abusos sexuales hacia la infancia en España*. Save the Children.

---

Skinner, J. (1999). Teachers coping with sexual abuse issues. *Educational Research*, 41(3), 329-339.

---

UMA (2014). II Plan de Igualdad de la Universidad de Málaga.

---

Valls, R. (2008-2009). *La formació per a la prevenció de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació*. Barcelona: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya.

---

Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender violence amongst teenagers: Socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.

### **III.- ATENCIÓN PLENA Y AUTOUIDADO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DURANTE LA PANDEMIA.**

**Myriam Delgado-Ríos**

*Doctora en Psicología*

*Máster en Mindfulness y Gestión Emocional*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

*Universidad de Málaga*

## 1.

### **INTRODUCCIÓN.**

En un breve período de tiempo la población mundial ha tenido que enfrentarse a una situación de alarma sanitaria causada por la propagación de SARS-CoV-2 provocando la conocida pandemia de Covid-19. Esta situación, ha supuesto una ruptura de la vida tal y como la concebíamos con anterioridad, implicando múltiples cambios a nivel sanitario, laboral, educativo y social. Como cualquier acontecimiento inesperado, toda situación que suponga una caída de los modelos mentales previos, crea un estado de conmoción emocional e incertidumbre que, de no gestionarse de forma adecuada, podría llegar a desencadenar problemas para la salud emocional y el bienestar de la persona.

De forma específica, en la población universitaria estos cambios han traído igualmente mucha incertidumbre y junto a ella mucho miedo y ansiedad hacia el futuro. Esta controvertida situación, unida a los cambios en la docencia, las continuas exigencias que implican las tareas académicas y la presión por obtener un alto expediente académico que pueda ser competitivo en el actual mercado laboral, hacen que los niveles de estrés, ansiedad y dificultades anímicas se disparen entre nuestros estudiantes. A lo largo de la literatura, se ha podido confirmar la vulnerabilidad psicológica de este colectivo a la depresión, a la ansiedad (Eisenberg *et al.*, 2007; Udhayakumar & Illango, 2018), trastornos de pánico (Eisenberg *et al.*, 2007), a los problemas de sueño, a los niveles moderados de estrés (Thawabieh & Qaisy, 2012) e incluso a la ideación suicida (Eisenberg *et al.*, 2007). Por lo que la variedad de posibles problemas psicológicos en este

colectivo, hace notoria la necesidad de dotar al estudiantado de herramientas que les ayuden a gestionar mejor estas dificultades, logrando un adecuado balance entre rendimiento académico y salud mental (Delgado-Rios *et al.*, 2020; Thawabieh & Qaisy, 2012; Udhayakumar & Illango, 2018).

Hablar de atención plena en el contexto educativo es algo que ya lleva investigándose desde hace más de 30 años. Desde la introducción en occidente de esta práctica milenaria gracias al Programa para la gestión del estrés (MBSR), desarrollado por Jon Kabatt-Zinn en 1979 (Kabatt-Zinn, 2014), los estudios sobre los beneficios derivados de la práctica del mindfulness se han multiplicado a nivel mundial en la última década (Houdan-Caudevilla & Serrano-Pintado, 2016; Küulz & Rose, 2014; Kuyken *et al.*, 2015; Lewis-Smith, Diedrich, Rumse & Harcour, 2016; Rush y Sharma, 2017; White, 2015). Con la práctica de mindfulness las personas adquieren mayor consciencia de sí mismas y de esta forma pueden empezar a responder de forma más adaptativa a sus necesidades y a las situaciones estresantes, en vez de reaccionar automáticamente a ellas. Su práctica dota a la persona de una mayor flexibilidad psicológica mediante la enseñanza de habilidades que aumentan la predisposición del individuo a entrar en contacto con la más completa de sus experiencias, reconocer sus valores, sus emociones y comprometerse con comportamientos que sean coherentes con estos (Espert, 2017). Parar para conectarnos con nuestras emociones y nuestras necesidades es fundamental para poder atenderlas y sentirnos más seguros y cuidados por nosotros mismos. En la situación de alarma sanitaria, en la que nos hemos visto envueltos, resulta aún más necesario no olvidar ciertas prácticas que nos pueden ayudar a disminuir la ansiedad, mantener el control sobre nuestras emociones, mejorar la atención y alcanzar un mayor grado de bienestar general, a pesar de la difícil situación.

El presente capítulo, trata de presentar al lector cómo, a través de la atención plena y el autocuidado, se ha tratado de dar respuesta a una necesidad detectada en la población universitaria durante la docencia virtual. Para ello, la experiencia consistió en incorporar de forma extracurricular, pequeñas rutinas de atención plena a la docencia virtual, con la idea

de crear un espacio de calma y seguridad tanto en el alumnado como en el profesorado, reactivando la atención, mejorando la concentración, la gestión emocional y el autocuidado de las personas asistentes a dichas clases virtuales.

## 2.

### OBJETIVOS.

#### 2.1.

##### Objetivo general.

El objetivo de la experiencia era conseguir crear un espacio de calma y seguridad a través de la aplicación de pequeñas prácticas de atención plena durante la docencia online, reactivando la atención, mejorando la concentración, la gestión emocional y el autocuidado de las personas asistentes a dichas clases virtuales.

#### 2.2.

##### Objetivos específicos.

Los objetivos específicos que se esperaban alcanzar fueron:

- Facilitar un espacio en el que cada docente/estudiante pueda aprender a **generar momentos de serenidad** en la vorágine de su día a día.
- Descubrir estrategias para **abordar de modo amable las exigencias** que apremian al profesorado, reduciendo el riesgo de Síndrome de burn-out y sus consecuencias: estrés, desmotivación, irritabilidad, dificultades para la colaboración, alteraciones físicas, etc.
- Activar **la atención plena, la escucha activa y el disfrute del momento presente** a través de prácticas de mindfulness.
- Interiorizar mecanismos de **autorregulación y corrección de emociones**, que ayuden a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Aprender a **poner límites y aceptar las críticas** de forma asertiva, entendiendo las necesidades de otras personas sin desatender las propias.
- Acostumbrarse a **tomar distancia** de los acontecimientos externos, aprendiendo a relativizarlos como estrategia para mejorar la comunicación y las posibilidades de cooperación con otras personas.
- Comprender el **aula como un sistema** y conocer los principios que lo rigen para facilitar el bienestar propio y del alumnado.
- Abordar procesos de **autorrealización profesional** desde un **modelo no reactivo**, que permita la consecución de metas coherentes con nuestras necesidades reales.

### 3.

#### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.

##### 3.1.

##### Fases de la experiencia.

La experiencia se llevó a cabo en varias fases diferenciadas.

##### Fase I: Preparación.

Durante el curso 2019/2020, en un inicio, los investigadores más veteranos comenzamos el curso aplicando directamente las prácticas de atención plena tal y como veníamos aplicándolo en un proyecto de innovación anterior PIE17-016. Mientras se iban analizando los resultados del proyecto anterior y elaborando el libro que contempla las prácticas que más éxito tuvieron entre el alumnado y el profesorado (Delgado-Rios, *et al.*, 2020). Se terminó de diseñar ejemplos de prácticas y actividades a abordar con el alumnado, para que estas pudieran servir de referencia al profesorado recientemente incorporado en el Proyecto. Igualmente, se recomendó que a aquellos profesores que lo necesitasen o no tuvieran experiencia previa en la práctica de la atención plena, se formaran

en algún curso de formación sobre Mindfulness. Esta formación, se iba a realizar de forma que los docentes la recibieran a través de un curso de formación del PDI solicitado y aprobado en la convocatoria 2019/2020 titulado “Mindful Self-Compassion (MSC)”. Pero, debido a la situación de alarma sanitaria y al sucesivo confinamiento, finalmente no pudo impartirse, ya que las características del curso no hacían posible su adaptación al formato virtual. En su defecto, al profesorado afectado se le ofreció contar con la ayuda y colaboración de los compañeros participantes del proyecto más experimentados, con el fin de solventar las posibles dudas que tuvieran o en caso necesario, encargarse de su formación. Este aspecto, finalmente no fue necesario, puesto que todos los componentes, ya habían recibido algún curso o formación en atención plena o habían practicado meditación o actividades relacionadas con anterioridad. Durante esta fase se mantuvo, en un inicio, reuniones presenciales, especialmente con el profesorado recién incorporado, en la que se explicaba el procedimiento a seguir en cada fase, el cronograma, así como la finalidad y objetivos del proyecto. Posteriormente, durante parte del primer semestre y en algunos casos también durante parte del segundo semestre, los participantes más noveles comenzaron a implementar algunas de estas prácticas en grupos reducidos de estudiantes, con el fin de ir adquiriendo mayor seguridad y soltura para implementar este tipo de prácticas en sus clases y evaluar si estas prácticas eran bien acogidas por los estudiantes en sus aulas. Pero, estas prácticas presenciales a modo de experiencia piloto, quedaron truncadas en algunas de las asignaturas del segundo semestre del curso 19/20, debido a la imposibilidad de llevarlas a cabo de forma presencial a causa de la situación de confinamiento en la que nos encontrábamos por la pandemia. Por ello, durante la segunda fase, se hizo necesario organizar encuentros de debate de forma virtual para reflexionar sobre los aspectos que se habían observado, las dificultades encontradas y generar nuevas ideas a incorporar o a adoptar de cara al segundo curso académico del proyecto. Estas reflexiones, debido a la situación de alerta sanitaria en la que nos encontrábamos y la imposibilidad de realizar estas reuniones de forma presencial, se realizaron a través de llamadas, video llamadas, emails o mensajes a través de los grupos de WhatsApp. De esta forma, el profesorado participante, tanto

el recién incorporado como los veteranos, iban reflexionando sobre su puesta en práctica y comentando las dificultades encontradas, así como las medidas a adoptar durante el confinamiento. De todas estas reflexiones, se idearon los ajustes necesarios a adoptar, de cara a la aplicación del proyecto durante el segundo curso académico y plantear alternativas posibles en caso de que volviéramos a la modalidad de docencia virtual.

## **Fase II: Implementación.**

Durante el segundo curso académico 2020/2021, se llevó a cabo la implementación de las prácticas de atención plena, en la mayoría de las asignaturas, pero no en todas, ya que una de las dificultades con las que nos encontramos fue, que parte de los docentes participantes, no se sentían cómodos con impartir este tipo de prácticas de forma virtual (on-line) y por tanto, a pesar de seguir interesados, no supieron llevar a cabo esta adaptación en su docencia virtual. Esta experiencia consistía en implementar prácticas de atención plena y autocuidado dentro de la rutina de clase. Las actividades de atención plena implicaban experiencias relacionadas con el reconocimiento y la gestión de emociones, experiencias de autoobservación, introspección y autocuidado, así como experiencias de atención plena formal e informal. Tras la finalización de dichas rutinas se comenzaba la parte curricular de la asignatura y, en los casos donde la docencia fuera mayor de dos horas, se volvía a realizar una práctica de atención plena o autocuidado a mediación de la clase, a modo de ruptura de rutina (routine breaker), con el fin de reactivar la atención del alumnado, así como ofrecer un espacio de cuidado durante la docencia virtual. Dichas prácticas y rutinas se realizaban de forma que no interfirieran en la dinámica normal de clase, con un tiempo de duración aproximado de 10 minutos. Para verificar si dichas prácticas producían los efectos deseados, se pasaron dos instrumentos de evaluación de forma telemática. Por un lado, el cuestionario MAAS: *Mindful Attention Awareness Scale* (Ruiz *et al.*, 2016), que evalúa la atención plena, y por otro el cuestionario STAI: *State-Trait Anxiety Inventory* (Buela-Casal *et al.*, 2011), que evalúa el grado de estrés y ansiedad de cada sujeto. Igualmente, se realizó una encuesta con preguntas abiertas en relación a las prácticas

realizadas tanto al alumnado como al profesorado. El diseño a seguido, por tanto, fue un diseño pre-post con fase de intervención, en la que se aplicaban las prácticas de atención plena en algún momento de la sesión de docencia virtual. Por otro lado, durante este segundo curso académico también se continuó trabajando en la redacción del libro y en la divulgación de nuestra experiencia en diferentes congresos, como el congreso EDUTEC-2020, dónde se presentó nuestra experiencia ya con las nuevas adaptaciones de la docencia online. Finalmente, en diciembre de 2020, se publicó el libro titulado “Mindfulness en el Contexto Universitario” en la Editorial Dykinson (Delgado-Rios, *et al.*, 2020). Dónde, cómo se mencionó anteriormente, se recopilan las prácticas y resultados de nuestra labor en un proyecto de innovación educativa anterior (PIE17-016).

### **Fase III: Comparación y análisis de resultados.**

En una fase final, inicio del curso 2021/2022, alguno de los investigadores más veteranos, continuaron con la aplicación del proyecto en sus respectivas asignaturas, pero ya en la modalidad de docencia completamente presencial. Porque, si la modalidad virtual había supuesto un reto tanto para el profesorado como para el alumnado, la comunidad universitaria seguía demandando este tipo de prácticas para cubrir sus necesidades de autocuidado y de continuar creando ese espacio de calma necesario en estos tiempos tan convulsos. Por lo que, se realizó una última puesta en práctica del proyecto con su respectiva evaluación pre-post antes de finalizar el primer semestre, para poder analizar los resultados y dar difusión de la experiencia en futuros congresos y publicaciones, estableciendo posibles comparativas entre la aplicación de estas prácticas meditativas en docencia virtual frente a la aplicación de estas prácticas en la docencia presencial.

### **3.2.**

#### **Dificultades encontradas.**

En relación a las dificultades encontradas relacionadas con la puesta en práctica, se puede decir que, en las reuniones no presenciales, ha sido más difícil

detectar o exponer las dificultades a las que los docentes se enfrentaban ya que, a pesar de la implicación y el interés de los docentes participantes, en algún caso puntual no han logrado aplicar las prácticas de forma virtual, por no sentirse cómodos. Igualmente, algunos estudiantes comentan que no se concentraban tanto como cuando realizaban estas prácticas en el aula junto al resto de sus compañeros, ya que se distraían más en casa y no lograban conectar tan rápido como cuando estaban en el aula practicando junto al resto de compañeros. También hemos encontrado dificultades a la hora de responder a las valoraciones finales durante el curso 2020/2021, dónde la docencia era mayormente virtual, y dónde se observa una falta de participación del alumnado a la hora de cumplimentar las evaluaciones finales durante la docencia online en comparación con la participación de otros cursos académicos, dónde la docencia y cumplimentación de las encuestas se hacía de forma presencial. Salvo estas dificultades, tanto estudiantes como profesorado participante coinciden en que este tipo de prácticas debe mantenerse e incluso aumentar el número de veces y el número de asignaturas en el que se aplican. En general, a pesar de las dificultades desencadenadas por la situación de pandemia, es importante resaltar que existe una gran satisfacción con la aplicación de las prácticas de atención plena y autocuidado, tanto por parte del alumnado. como por parte del profesorado.

### **3.3.**

#### **Adaptación y modificaciones desarrolladas.**

El proyecto original, durante el segundo curso académico, experimentó una serie de modificaciones para poder adaptarse a la situación desencadenada de la pandemia por Covid-19. Al alterarse el formato de docencia de presencial a virtual, el grupo de docentes implicados se vio obligado a incorporar varias modificaciones en la puesta en práctica del proyecto inicial.

Una de las primeras modificaciones que ya se había realizado con anterioridad, fue la adaptación de todas las pruebas de evaluación pre-post y encuestas a un formato de cumplimentación telemática, utilizando las herramientas que facilita el Campus Virtual de la Universidad para tal fin.

Otra de las modificaciones importantes que experimentó el proyecto, durante la fase de implementación del curso 20/21, fueron las originadas por el cambio de modalidad de docencia presencial a la modalidad de docencia virtual. En este sentido y debido a que las prácticas de atención plena, de gestión de emociones y de autocuidado, se hacían de forma presencial tuvieron que ser adaptadas a la modalidad virtual, pero aplicándose igualmente durante las clases, pero en formato online. En todas ellas se respetó el tiempo de aplicación al igual que en la docencia presencial, con el fin de no perjudicar al alumnado con estos cambios y priorizando sobre todo su demanda y sus necesidades de autocuidado y gestión de emociones, muy especialmente durante la docencia virtual. En este punto, esto fue el mayor reto y el cambio más significativo experimentado en el proyecto. Aplicar estas prácticas de atención plena de forma virtual (durante las clases online), en lugar de presencialmente en el aula, supuso que alguna de las prácticas de atención plena y gestión de emociones, especialmente las que eran más manipulativas y requerían de presencialidad, experimentarían modificaciones para poder realizarse de forma virtual. Para ello se tuvo que readaptar los recursos manipulativos que se utilizaban en dichas prácticas (Figura 1), a una versión virtual (Figura 2). De esta forma, los estudiantes podían trabajar de forma consciente la misma práctica, pero sin necesidad de ese recurso manipulativo (Figura 2).

Figura 1. Imagen de actividad de gestión emocional en docencia presencial.



Figura 2. Adaptación de actividad de gestión emocional en docencia virtual.



Por último, otro de los grandes cambios fueron las reuniones de coordinación con el equipo de docentes que participaban en el proyecto. Estas reuniones tuvieron que cambiar también su formato presencial a un formato virtual, usando para tal fin diferentes medios de comunicación. Por ejemplo, se utilizó la plataforma de Google Meet, para realizar videollamadas grupales con todos los investigadores participantes. Pero también se usaron otros medios de comunicación no presencial, para establecer acuerdos o plantear dudas, como el intercambio de correos electrónicos, mensajes a través de WhatsApp, foros de debate creados para tal fin e integrados en la plataforma del Campus Virtual de la Universidad, y llamadas telefónicas.

## **4.**

### **RESULTADOS Y CONCLUSIONES.**

#### **4.1.**

##### **Resultados.**

Tal y como se puede apreciar en los resultados presentados por Delgado & Oltra (2022), encontramos que las prácticas de atención plena son ampliamente bien acogidas por los estudiantes, los cuales reportan grandes beneficios no solo para disminuir su estrés, sino también para ayudarles a conseguir mantener más la atención en el aula, promover una mejor gestión de sus emociones, un mayor autoconocimiento y autocuidado repercutiendo esto directamente en su bienestar general. Alguno de los aspectos que reportan en mayor medida son afirmaciones acerca de que son técnicas que les relaja, les hace conocerse mejor y conocer mejor sus emociones y así poder atenderlas y gestionarlas de forma óptima, repercutiendo todo ello de forma directa en el rendimiento académico, así como en su bienestar general y en el desarrollo de relaciones sociales saludables.

Por otro lado, en relación a los resultados obtenidos de las encuestas pasadas a un grupo focal de estudiantes, sobre la preferencia de aplicación

de estas prácticas en formato presencial o virtual, se observa que la gran mayoría 75% prefieren realizarlas en formato presencial por motivos de mayor introspección, concentración y cercanía, el 25% restante le resultaban igual, no habiendo ningún estudiante que prefiriera más la versión virtual que la presencial para la realización de prácticas (Delgado, 2020).

En relación a los resultados pre-post del proyecto de innovación educativa, actualmente se está terminando de organizar las bases de datos ya completas con los datos del inicio de este curso presencial 2021/2022, y podemos adelantar que, en estudios parciales realizados en algunas asignaturas se han observado resultados muy satisfactorios en relación a la aplicación de estas prácticas, aunque sus beneficios parecen ser mayores cuando la aplicación de estas prácticas se realiza de forma presencial en el aula, tal y como ya venían opinando los propios estudiantes en el curso anterior.

En general podemos decir que, las prácticas de mindfulness aplicadas mejoran tanto los niveles de atención plena, como disminuyen los niveles de ansiedad de los estudiantes (Delgado-Ríos & Oltra, 2022).

Por otro lado, en relación a los resultados cualitativos obtenidos de las preguntas abiertas realizadas a los estudiantes, con relación a la aplicación este tipo de prácticas, tal y como se pueden comprobar, hay una abrumadora aceptación de estas prácticas en el alumnado, así como los beneficios notorios que se comentan. Observando cómo, entre otros beneficios, la gran mayoría afirma que, estas prácticas de mindfulness en el aula le aportan una mayor relajación y bienestar, les ayuda a alcanzar la calma, les permite reducir el estrés, mejorar su atención y concentración en clase, aprenden a reconocer y gestionar mejor sus emociones y necesidades y mejoran su rendimiento (Delgado-Ríos & Oltra, 2022).

Por otro lado, en relación a la autoevaluación sobre la aplicación del PIE10-097, realizada por el profesorado investigador participante, en general se puede observar que hay una unánime y gran aceptación de estas prácticas en el aula, que salvo en algunos casos que comentan su

dificultad en relación a la aplicación práctica y la evaluación final durante la docencia virtual, en general el grado de satisfacción general sobre la aplicación del PIE es de 8,25 sobre 10, resaltándose, en la mayoría de ellos, la necesidad e importancia de seguir aplicando este tipo de prácticas de atención plena dentro del aula.

## 4.2.

### **Conclusiones.**

En base a experiencias previas de innovación educativa (Delgado-Ríos, *et al.*, 2020), se decidió continuar el proyecto a pesar del cambio circunstancial de la docencia que pasó de modalidad presencial a modalidad virtual. Esta experiencia de innovación educativa, con una pequeña modificación de su idea originaria, trataba de dar respuesta a una necesidad detectada en la población universitaria durante la docencia virtual (online). Por ello, el propósito del proyecto era conseguir crear un espacio de calma y seguridad a través de la aplicación de pequeñas prácticas de atención plena durante la docencia online, reactivando la atención, mejorando la concentración, la gestión emocional y el autocuidado de las personas asistentes a dichas clases virtuales. Para verificar si dichas prácticas producían los efectos deseados, se pasaron dos instrumentos de evaluación. Por un lado, el cuestionario MAAS: Mindful Attention Awareness Scale (Ruiz *et al.*, 2016), que evalúa la atención plena, y por otro el cuestionario STAI: State-Trait Anxiety Inventory (Buela-Casal *et al.*, 2011), que evalúa el grado de estrés y ansiedad de cada sujeto, así mismo se realizó una encuesta con preguntas abiertas en relación a las prácticas realizadas tanto al alumnado como al profesorado. Los resultados encontrados tras la aplicación de las prácticas de atención plena, gestión de emociones y autocuidado, están relacionados con un mejor rendimiento académico, una mejora de la atención y una disminución del grado de ansiedad de los estudiantes que participan en el estudio. Por lo que se resalta la necesidad de incorporar pequeñas rutinas de atención plena y gestión emocional durante las clases virtuales, al igual que se encontró en años anteriores y posteriores durante las clases presenciales, para mejorar la concentración, el rendimiento y el bienestar

de la comunidad universitaria (Delgado-Rios, *et al.*, 2020; Delgado-Rios & Oltra, in press).

A pesar de las dificultades experimentadas por la situación de pandemia, se puede concluir que la aplicación de estas prácticas sigue siendo beneficioso, especialmente durante la docencia virtual, tanto para el alumnado como para el profesorado que lo imparte. Por ello, es importante seguir compartiendo estas experiencias con más docentes para que se animen a ponerlo en práctica en sus clases. El alumnado, reporta estar menos estresado, más atento, más calmado, gestiona mejor sus emociones... y rinde mejor en los estudios. A su vez, este tipo de prácticas les ofrece herramientas para poder gestionar mejor su estrés y encontrar esos momentos de paz y calma que tanto necesitan en su ajetreado día. Gracias a estas experiencias de innovación educativa, se ha podido comprobar la eficacia de la aplicación de prácticas basadas en *mindfulness*, gestión de emociones y autocuidado en el contexto universitario, para crear espacios de calma, reducir el estrés, mejorar el rendimiento y bienestar de las personas. Como consecuencia de ello y por la necesidad detectada en la comunidad universitaria (alumnado, profesorado y personal de administración), también se está creando una sala de meditación situada en la nueva Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga (anexo 1.10), con el objetivo de continuar facilitando a dicha comunidad, un espacio de calma dónde poder practicar este tipo de experiencias de atención plena dentro del entorno universitario.

## 5.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., & Seisdedos Cubero, N. (2011). STAI. *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (8th ed., Vol. 8). TEA Ediciones.

Delgado-Rios, M. (2020). Atención plena y gestión emocional durante la docencia online. Adaptación virtual PIE19-097. En J. Sanchez-Rodriguez, E. Colomo, E. Sanchez-Rivas, y J. Ruiz-Palmero (Eds.) *La Tecnología Como Eje del Cambio Metodológico* (pp.649-653). UMA editorial <http://u.uma.es/My/>

Delgado-Rios, M. (Coord.) (2020). *Mindfulness en el contexto universitario. Formando a profesionales conscientes*. Dykinson S.L. <http://dykinson.com/libros/mindfulness-en-el-contexto-universitario-formando-a-profesionales-conscientes/9788413771779/>

Delgado-Rios, M & Oltra, E. (2022). *Mindfulness in the university classroom: effects on mindful attention and anxiety during the Covid-19 pandemic*. [manuscrito presentado para publicación]. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga.

Eisenberg, D., Gollust, Sarah. E., Golberstein, E., & Hefner, Jennifer. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>

Expert, R. (2017). *Neuropsicología del Mindfulness*. Ponencia presentada en el I Master Universitario en Mindfulness: Gestionar Emociones Eficazmente a través de la Atención Plena.

Hodann-Caudevilla, R. M., & Serrano-Pintado, I. (2016). Systematic review of the efficacy of mindfulness-based therapy for anxiety disorders. *Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain*, 22(1), 39-45.

Kabat-Zinn, J. (2014). *What is Mindfulness-Based Stress Reduction?* Recuperado de: [https://www.umassmed.edu/contentassets/24cd221488584125835e2eddce-7dbb89/mbsr\\_standards\\_of\\_practice\\_2014.pdf](https://www.umassmed.edu/contentassets/24cd221488584125835e2eddce-7dbb89/mbsr_standards_of_practice_2014.pdf)

Külz, A. K., & Rose, N. (2014). Mindfulness based cognitive therapy (MBCT) in patients with obsessive-compulsive disorder - An adaptation of the original program. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 1(64), 35-40

Kyuken, W. A., Hayes, R. B., Barrett, B. C., Byng, R. D., Dalgleish, T. E., Kessler, D. F., Byford, S. C. (2015). Effectiveness and cost-effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy compared with maintenance antidepressant treatment in the prevention of depressive relapse or recurrence (PREVENT): A randomised controlled trial. *The Lancet*, 386(9988), 63-73.

---

Lewis-Smith, H., Diedrichs, P. C., Rumsey, N., & Harcourt, D. (2016). Systematic review of interventions on body image and disordered eating outcomes among women in midlife. *International Journal of Eating Disorders*, 49(1), 5-18.

---

Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., & Riaño-Hernández, D. (2016). Psychometric properties of the Mindful Attention Awareness Scale in Colombian undergraduates. *Suma Psicológica*, 23(1), 18–24. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.003>

---

Rush S. E. & Sharma M. (2017) Mindfulness-Based Stress Reduction as a Stress Management Intervention for Cancer Care: A Systematic Review. *J Evid Based Complementary Altern Med*. Doi: 10.1177/2156587216661467

---

Thawabieh, A. M., & Qaisy, L. M. (2012). Assessing Stress among University Students. In *American International Journal of Contemporary Research* 2 (2), 110-116. [www.ajcrnet.com](http://www.ajcrnet.com)

---

Udhayakumar, P., & Illango, P. (2018). Psychological Wellbeing among College Students. *Journal of Social Work Education and Practice*, 3(2), 79–89. [www.jswep.in](http://www.jswep.in)

---

White, N. D. (2015). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression, Current Episodes, and Prevention of Relapse. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 9(3), 227-229.

# **IV.- APRENDIENDO A SER EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL: ALGUNAS PROPUESTAS DE TRABAJO PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DENTRO DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL.**

**José Manuel de Oña Cots**

**José Manuel Vega Díaz**

*Universidad de Málaga*

## **1.**

### **INTRODUCCIÓN.**

Tiene el presente capítulo la intención de exponer, de manera general, una experiencia formativa dentro del Grado de Educación Social de la UMA que tiene que ver con el aprendizaje de las emociones y su relación con la construcción de la identidad profesional por parte del alumnado de dicho Grado.

La educación emocional en la actualidad tiene un alto reconocimiento en su importancia como factor a tener muy en cuenta para dotar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de valor educativo. Conocer las emociones, desarrollar un buen autoconocimiento en relación a las mismas y saber ponerlas en prácticas para mejorar la vida de cada persona son aspectos básicos en la implementación de un auténtico proceso de educación emocional.

En esta línea, creemos que existe una clara relación entre la educación social y la educación emocional. La educación social es una disciplina científica que en nuestro país tuvo dicho reconocimiento con la aprobación del RD 1420/1991 de 30 de agosto por el que se establecía el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social. Y es, a la vez, una profesión pedagógica, con un alto bagaje profesional de muchos educadores y educadoras que han ido construyendo prácticas educativas de calidad a partir de sus experiencias profesionales.

Y en esta unión entre teoría y práctica educativa podemos encontrar la relación existente entre educación emocional y educación social. No cabe

duda de los aportes que la educación social hace a la educación emocional (García Rojas, 2010, Ortega-Ruiz, 2017; etc.) generando posibilidades del aprendizaje de competencias emocionales, construyendo entornos favorecedores de climas emocionales positivos, proponiendo oportunidades de reflexión y autoconocimiento, etc.

## 2.

### **EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.**

Sabemos que la palabra “emoción” procede del latín “moveré” que significa “mover”, lo que nos sugiere que la acción está presente en toda emoción. En relación con este concepto, podemos afirmar que las emociones son respuestas subjetivas a hechos concretos que “facilitan las decisiones y guían nuestra conducta” (Goleman, 1996, 331). Existe un claro consenso (Caballo, 2007; Dosil, 2012; Bisquerra, 2016; etc.) que sostiene que las emociones básicas son la felicidad, la tristeza, la ira, la sorpresa, el miedo y el disgusto.

A su vez, la educación emocional está configurada por una serie de competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar (Pérez- Escoda; et. al.; 2010). Competencias que se configuran como propósitos hacia los que orientar nuestro desarrollo educacional de forma integral, planteando los procesos educativos desde un paradigma holístico, haciendo hincapié en aquellas competencias que van más allá de las áreas académicas ordinarias (Bisquerra, 2016).

Los expertos señalan que la adquisición de dichas competencias puede dar respuesta a multiplicidad de situaciones, las cuales se enmarcan de forma estrecha en contextos donde la educación social desarrolla su actividad: prevención del consumo de droga, prevención del estrés y violencia, afrontamiento de diferentes dificultades, etc. Es por ello por lo que conceptos en relación con la emoción y las emociones básicas como la

inteligencia emocional, la teoría de las inteligencias múltiples, la autoestima, etc. configuran un diccionario de vital relevancia en su conocimiento, dominio y práctica profesional como marco integrador que fundamente la educación emocional y, por tanto, la educación social (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

En esta línea, cabe señalar que el desarrollo emocional y el trabajo por competencias precisan de un compromiso y convencimiento personal coherente, sincero y honesto, que haga recorrer el camino partiendo desde el propio sujeto. La metodología que impregna los procesos educativos y emocionales es eminentemente práctica, siendo vital a la hora de trabajar por competencias el entrenamiento de estas (role-playing, dinámicas de grupos, juegos, etc), la implementación de actividades y ejercicios que promuevan el encuentro y el desencuentro, la interacción con otros y con uno mismo, etc.

Por su parte, orientar nuestra acción pedagógica y educativa hacia el cultivo de la inteligencia emocional es emprender tareas de aprendizaje enfocadas en el desarrollo personal y social que procura la construcción del bienestar. Según Bisquerra (2016), la clave sobre la que debemos situarnos para contribuir a que los demás se sientan bien, favoreciendo el bienestar personal y social, se halla en el cómo estar bien. Cuestión que como profesionales no podemos dar respuesta desde unos patrones estandarizados y genéricos, sino que precisan de un conocimiento y análisis profundo. Los contextos y ambientes sociales se caracterizan por las peculiaridades del lugar y la singularidad de las personas que lo conforman; por ello, es importante detenernos y ser conscientes de los diferentes aspectos que constituyen la realidad que nos rodea, sumergirnos y de esta manera formalizar acciones que nos permitan educar para el bienestar, y su posterior evaluación.

La educación emocional se halla presente de manera intrínseca dentro de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo o impidiendo que el desarrollo y crecimiento personal y/o grupal alcance los propósitos planteados. Es necesario ser conscientes de que se trata de una realidad,

por la cual, tanto los agentes educativos como los educandos son parte implícita de dicho proceso, según el estado emocional que manifiesten. Es por ello, que los profesionales que desarrollan su acción pedagógica en contacto directo con diversos colectivos, no pueden perder de vista su rol educativo, profundizando principalmente en su propio modelo de comportamiento (Esteve, 2010).

Vislumbrar la influencia que ejercen en los procesos de enseñanza y aprendizaje indicadores como la motivación, el entusiasmo, la satisfacción, el placer, el reconocimiento, la vinculación afectiva, entre otros, es generar inercias hacia una educación emocional que guíe los futuros procesos pedagógicos. Los estudios (Ariza-Hernández, 2017) muestran como el desarrollo de la inteligencia emocional influye de manera directa en la competencia de resolución de conflictos, en la realización de trabajos colaborativos, la auto-realización y/o el alcance de metas y propósitos personales, etc.

En relación con ello, se constata la influencia que ejerce la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprometiéndolo el equilibrio y desarrollo, no únicamente de un mejor rendimiento académico, sino de mayores niveles de bienestar personal y un positivo funcionamiento social con independencia del contexto (Extremera y Fernández, 2015). Contextos marginales, colectivos en riesgo de exclusión o personas con un alto grado de vulnerabilidad que se mueven en ambientes de presión social, tensión o gran deterioro, confrontan continuamente situaciones problemáticas; por ello, cobra mayor relevancia que las prácticas educativas provenientes de la educación social encuentren, tanto en su formación académica como emocional, instrumentos, habilidades y competencias con las que afrontar sus relaciones y vínculos educativos.

### 3.

---

#### **EDUCACIÓN SOCIAL, FORMACIÓN ACADÉMICA, PROFESIONAL Y EMOCIONAL.**

Queremos desgranar en este epígrafe el concepto de educación social desde diferentes puntos de vista. Entendiendo que es una disciplina académica,

ampliamente reconocida, y una profesión educativa, destacando cómo en ambas realidades se hace necesario reconocer la importancia que tienen las emociones y la educación emocional en el aprendizaje y posterior desempeño de la profesión.

### 3.1.

#### **Educación social como formación académica.**

A la hora de definir a qué nos referimos con educación social creemos necesario conocer y reflexionar sobre las distintas dimensiones por la que se la concibe (ASEDES y CGCEES, 2007; Saéz, 2007; Sánchez, 2016; etc.): Una ciencia pedagógica, una profesión, un grado universitario, una acción e intervención socioeducativa y, además, una serie de políticas basadas en el derecho pleno de la ciudadanía.

Actualmente, la definición más reconocida de la educación social es la realizada por ASEDES y el CGCEES (2007, 37): “Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; y la promoción cultural y social, entendidas como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.

Si concretamos la visión de la educación social desde una perspectiva académica, sin duda es necesario recordar un hito significativo en este ámbito: el RD 1420/1991 de 30 de agosto por el que se establecía el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social con las correspondientes directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél: “Se trata de unos estudios que responden a un ámbito profesional definido, en el que se pretende el logro de la socialización de los sujetos de su intervención, en el grado máximo

posible, centrandó esta en la intervención educativa en el ámbito no formal, educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas, acción socioducativa, etc.” (ANECA, 2005, 71).

Estos estudios, posteriormente, hubieron de adaptarse a los estudios universitarios a Grado, debido al establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través del Proceso Bolonia. Este hito, además de facilitar la movilidad de estudiantes, profesores y titulados, suponía modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, estableciendo nuevas metodologías y sistemas de evaluación. Todo ello, con el objetivo de establecer programas formativos más pedagógicos y adaptados a la realidad social del momento. Para ello, tanto para el común de los títulos como para el título en Educación Social, se introduce el enfoque por competencias (Panchón, 2011) debido a sus beneficiosas implicaciones en el futuro profesional del estudiantado.

### 3.2.

#### **Educación social como acción profesional.**

Al enfoque anterior es necesario añadir que la educación social constituye igualmente un amplio espacio de intervención profesional (tal y como se hace referencia en la definición de ASEDES y del CGCEES) en estrecha relación con los contextos y colectivos con los que desarrolla su tarea educativa, tratando de generar procesos de enseñanza-aprendizaje que faciliten a las personas posibilidades de crecimiento, bienestar y participación social.

Los educadores y educadoras sociales afrontan situaciones donde los problemas de adicciones, pobreza, falta de formación, prisión, entre otros, se pueden entrelazar estrechamente entre sí y/o con aspectos personales que abarcan al individuo en todo su ser (Martínez-Reguera, 2005). Formalizar propuestas de intervención que limitan su área de acción a aspectos concretos, desdibujan los procesos de desarrollo e inducen a intervenciones parcializadas. En cambio, promover una acción integral y singularizada desde el conocimiento y la creatividad, nos guía

hacia respuestas que presentan mayor compromiso e implicación por parte de los educandos (Costa y Faria, 2017).

Situarse ante esta realidad supeditando los procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente a una intervención socioeducativa, sin configurar las bases de una educación emocional que equilibre y favorezca la construcción de esquemas cognitivos en base a unos valores, nos aleja del principal propósito de la educación social: generar procesos educativos integrales.

Del mismo modo, el apartado formativo y profesional que circunscribe a la educación social, comprende una serie de aspectos y competencias dentro del plano de la acción social en el que se configuran profesionales dotados de conocimientos en corrientes pedagógicas y experiencias profesionales, que ponen en alza la racionalidad técnica; sin embargo, nos encontramos también con la necesidad de elaborar propuestas de formación donde promover educadores y educadoras reflexivos que sepan situarse ante entornos complejos y características emocionales diversas, buscando respuestas coherentes y consecuentes por parte del profesional (Rosa, Riberas, Navarro-Segura & Vilar, 2015).

### 3.3.

#### **Educación social y educación emocional.**

La educación emocional abarca dos grandes propósitos, que según diversos autores (Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez Cobo, 2017; Alonso-Tapia y 1995, 2019; Bizquerria, 2016), son la base a la hora de estructurar una adecuada formación emocional. Por un lado, el desarrollo de competencias emocionales y, por otro, crear climas emocionales favorables al aprendizaje y al bienestar. Los ambientes, contextos y/o realidades condicionan la intervención social de manera sistemática, es por ello, que contemplar la diversidad de factores que configuran el clima emocional se vuelve una necesidad a cubrir por los agentes sociales y educativos, entre ellos los educadores y las educadoras sociales.

En relación con todo ello, existe un claro consenso a la hora de relacionar la educación con procesos de enseñanza-aprendizaje donde confluya la interiorización de un significado con una ética social y común (Freire, 1995; Esteve, 2010; Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, 2017). Discernir entre una formación académica y/o emocional es yuxtaponer ambos procesos, por lo que es necesario reconocer la necesidad de generar entrenamientos en competencias emocionales, del mismo modo, que se construyen climas emocionales favorables y adquieren conocimientos técnicos.

En esta línea, cabe subrayar el creciente interés y desarrollo, dentro de la investigación educativa (Bisquerra, 2008; López-Cassá, 2011; etc.), de estudios que evalúan los efectos de la educación emocional en diversos contextos, desde la infancia hasta alcanzar los estudios superiores. Dichos estudios evidencian una influencia directa en cada uno de los aspectos destacados hasta el momento (rol de los educadores, educandos, ambientes físicos y relacionales, desarrollo académico, social y personal; etc.), estableciéndose resultados con una alta relevancia que sostienen la importancia de apoyar la formación en competencias emocionales dentro de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.**

#### **ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DENTRO DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UMA.**

La experiencia que se expone a continuación es una muestra de un proceso de trabajo que se produce dentro del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga (UMA). Los estudios conducentes al título de Educador y Educadora Social en la UMA datan del curso 2010-2011, donde se instauró como Diplomatura. Con el tiempo, pasó por el proceso de adaptación al EEES y se convirtió en un Grado que desarrolla su actividad formativa e investigadora con normalidad.

En este contexto, y dentro de la asignatura “Educación Permanente y Animación Sociocultural”, venimos desarrollando desde hace un tiempo una serie de actividades orientadas a la promoción del autoconocimiento, las emociones y el manejo de estas, todo ello desde un prisma preventivo, con el objetivo de ayudar al alumnado a reconocer sus dificultades y posibilidades en este ámbito, buscando oportunidades de mejora.

Surgen estas actividades por un doble motivo: por un lado, entendemos fundamental aportar una primera formación básica para futuros educadores y educadoras sociales en el ámbito de las emociones y el autoconocimiento (Leona y Mayo, 2013). Sin duda, hablamos de una dimensión fundamental en la formación de cualquier sujeto, y mucho más aún para aquellos y aquellas que desean formarse como futuros profesionales de la educación social. Por otro lado, venimos detectando en los últimos años dificultades y carencias del alumnado en esta área, que les suponen obstáculos para su vida personal y para encarar los estudios de un Grado donde esta cuestión tiene un peso específico de alto valor.

Pasamos ahora a exponer tres actividades concretas destinadas a trabajar las emociones y el autoconocimiento en el alumnado, cada uno desde una perspectiva distinta, aunque todas ellas entrelazadas e interrelacionadas entre sí.

#### **4.1.**

##### **La influencia familiar.**

Una de las actividades realizadas se basa en una ficha de trabajo tomada de Arrieta y Moresco (1992). En la misma se propone al alumnado la realización de un ejercicio denominado “la influencia familiar”. Se trata de una ficha en la que cada alumno/a debe exponer en pocas palabras qué cree que sus figuras adultas de referencia pensaban de él o de ella, aunque no se lo hubieran dicho nunca. Además, se les pide que hagan un dibujo en el que expresen la relación con dichas figuras, tratando de plasmar cuál era el rol que tenían asignado en su casa y cómo todo esto ha influido posteriormente en su forma de ser. Por último, se anima a que cada cual exponga y comparta

con el resto de la clase su experiencia (en ese momento o posteriormente en un foro abierto en el campus virtual de la asignatura), sin obligación de realizarlo y siempre desde un ambiente de respeto y atención. La realización de esta actividad produce en los estudiantes diferentes reacciones:

- “Esta actividad me ha costado mucho llevarla a cabo, pues al principio he estado un rato sin saber qué escribir, no tanto por los malos recuerdos sino porque realmente no me había parado a reflexionar sobre qué lugar ocupo o he ocupado en mi familia, y pienso que es algo importante que debemos plantearnos, tanto para saber mi lugar como para conocerme a mí mismo. Desde mi punto de vista, mis padres podrían haber actuado de otra manera en muchas situaciones, pero sé que lo intentaron hacer lo mejor que pudieron y que, aunque esas malas acciones eran propiciadas por ellos y me perjudicaban a mí, está claro que me forjaron en lo que soy hoy en día; y de eso sí que doy gracias. Por último, recalco que esta actividad es el empuje para hacernos pensar sobre nuestras vivencias con los demás y cómo nos influyen en lo que somos”. (*Alumno 1, foro asignatura*)
  
- “En primer lugar, querría resaltar que esta actividad la considero bastante emotiva, ya que hace recordar en mi caso a personas que no están ya conmigo y me traen muchísimos recuerdos, tanto buenos como malos. He reflexionado bastante sobre las personas que tengo a mi lado. Además, me gustaría agradecer a todos mis compañeros la participación y exposición de sus historias personales que crean en la clase un ambiente muy amistoso y agradable”. (*Alumna 2, foro asignatura*).

## 4.2.

### Taller educación emocional.

Otra de las actividades puestas en prácticas para trabajar las emociones consiste en la implementación de un taller sobre emociones

y autoconocimiento. En este taller se explica que existe un claro consenso científico para sostener la existencia de seis emociones básicas: alegría, asco, tristeza, miedo, sorpresa e ira. Se realiza una pequeña introducción teórica a las emociones y su contenido y, posteriormente, se realizan breves ejercicios de introducción al autocuidado y el autoconocimiento, entre ellos:

- A) Se solicita a cada alumno y alumna que elabore una pequeña tabla-resumen con la siguiente información: 3 cosas/situaciones que me impiden en la actualidad concentrarme en el presente; 3 cosas/situaciones que pueden ayudarme a concentrarme en el presente; destacar 3 aspectos de uno mismo/a que valoro positivamente.
- B) Posteriormente, se realiza un role-playing con dos alumnos/as, simulando una situación socioeducativa en la que uno/a de ellos/as ejerce un papel de educador o educadora social y el/la otro/a un papel de sujeto con el que se está trabajando. Este último, fruto de la situación que está viviendo, insulta y trata de amedrentar al educador/a, el cual debe saber responder a esta situación de manera asertiva. Posteriormente, se comenta la dinámica.

La realización de esta actividad produjo en los/as estudiantes las siguientes reacciones:

- “Me gustaría comentar la importancia que creo que tiene hablar sobre nuestras emociones porque yo personalmente me considero una persona muy cerrada a la que nunca le gusta hablar sobre cómo se siente. (...). Con esta sesión he llegado a la conclusión que creo que debemos trabajar nuestras emociones (especialmente personas como yo, a las que les cuesta gestionarlas)”. *(Alumna 3, foro asignatura)*.
- “Quisiera agradecer el taller sobre emociones, ha sido una experiencia enriquecedora y gratificante. Inevitablemente hoy en día

es una actividad a la que se le dedica poco tiempo o directamente ninguno, puesto que no estamos acostumbrados a tratar con las emociones, a parar por momentos y mirarnos para saber cómo nos sentimos o qué necesitamos (...). Considero que debemos dar más importancia a las emociones, a escucharnos y darnos lo que nuestro cuerpo necesita". (*Alumno 4, foro asignatura*).

## 4.2.

### **Disco-fórum, canción "Que no, que no" de Rozalén.**

La última de las actividades que queremos exponer es la de la realización de un disco-fórum con la canción de Rozalén titulada "Que no, que no". En ella se resalta la necesidad del autocuidado ("si elijo ser mi prioridad no es cuestión de egoísmo, el tiempo de calidad, parte dedicado a uno mismo") y el reconocimiento de las emociones propias ("Llevo un tiempo que no descanso (...) Y he hecho cosas que no me hacen feliz").

Se pone dicha canción y se le pide al alumnado que escuche con atención la misma, realizando posteriormente una lluvia de ideas general con los aspectos más destacados por parte del alumnado. Una vez realizado esto, se trabajan dichas ideas, convirtiéndolas en temas que se debaten en el grupo clase y de los que se obtienen una serie de conclusiones para el aprendizaje.

La realización de esta actividad produjo en los/as estudiantes las siguientes reacciones:

- "Respecto a la sesión que hemos tenido hoy utilizando la música como forma de aprendizaje, tengo que decir que he pensado que la actividad ha sido muy constructiva, llegando a conmoverme en algunos aspectos. Me ha servido para conocerme más a mí mismo y al resto de compañeros y compañeras de clase". (*Alumna 5, foro asignatura*).

- “Con la sesión dedicada a la música puedo decir que acabé muy feliz, ya que, desde mi punto de vista, la música habla un solo idioma y nos une a todos un poquito más. Disfrutar de la canción mientras hablamos sobre los que nos ha transmitido, las frases, el ritmo. Ha sido fantástico”. (*Alumna 6, foro asignatura*).

## 5.

### **ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES.**

Queremos acabar nuestro texto exponiendo una serie de ideas que consideramos importantes, a partir de las ideas y experiencias expuestas:

En primer lugar, queremos subrayar la necesidad de atender a la educación emocional como parte de cualquier proceso educativo que pretenda ponerse en marcha. Las emociones afectan en profundidad a la persona, y el aprendizaje de su existencia y manejo se revela como básico. El hecho de no trabajarlas o ignorarlas resulta perjudicial para cualquier individuo, pudiendo tener consecuencias negativas que dificulten un desarrollo armonioso de cada sujeto.

En esta línea, defendemos la estrecha relación existente entre educación social y educación emocional, siendo aquella posible promotora de esta. La educación social puede facilitar e implementar acciones socioeducativas grupales e individuales que favorezcan el autoconocimiento, el análisis emocional personal y de grupo, las necesidades manifiestas y soterradas, etc.

Por último, creemos necesario promover entre el alumnado del Grado de Educación Social un aprendizaje, a modo de acercamiento general, a la cuestión de las emociones. Se trata de un Grado en el que la preparación del mundo emocional del futuro educador y educadora es fundamental para encarar con garantías la futura práctica profesional. En este sentido, actividades que promuevan la autorreflexión, el conocimiento del propio

mundo emocional y la relación con el de los demás, y el uso de recursos como la música (entre otros) pueden ser herramientas de trabajo que faciliten este importante aprendizaje.

## 6.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso-Tapia, J. y Nieto, C. (2019). Clima emocional de clase: naturaleza, medida, efectos e implicaciones para la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (2). DOI:10.1016/j.psicod.2018.08.002.

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.

Arrieta, L. y Moresco, M. (1992). *Educación desde el conflicto. Chicos que molestan*. Madrid: CCS.

Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2

ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters-kluwer.

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave: Educación emocional*. Barcelona: Graó.

Bisquerra, R., Pérez, J.C., García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Costa, A. y Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31,1), 65-76.

Dosil, A. (2012). *Desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y social*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.

Esteve, J.M. (2010). *Educación: Un compromiso con la memoria: Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.

Extremera, N. y Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la

investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 15-26. <http://hdl.handle.net/10481/49694>

Freire, P. (1995). *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós Editores, pág. 142-161.

García Rojas, D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social. XXI, *Revista de Educación*, 12, 225-235.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M<sup>a</sup>. & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38. ISSN: 0213-8646. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>

Leona, M. y Mayo, P. (2013). *Aprendiendo con personas adultas. Una introducción crítica y pedagógica*. Madrid: Ediciones del Crec.

López Cassá, È. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters-kluwer.

Martínez-Reguera, E. (2005). De tanta rabia tanto cariño: en homenaje a mis chavales. Madrid: Quilombo.

Panchón, C. (2011). Educadora social – Educador social: Formación y profesión. Horizonte 2020. *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.

Pérez-Escoda, N.; Bisquerra, R.; Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 367-379.

Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L., & Vilar, J. (2015). *El Coaching como Herramienta de Trabajo de la Competencia Emocional en la Formación de Estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull*. España. *Formación universitaria*, 8(5), 77-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500009>.

Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson.

Sánchez, C. (2016). La Educación Social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 89-105. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/312865>

**V.- SISTEMATIZACIÓN DEL ENFOQUE  
DE CAPACIDADES DE LA ACCIÓN  
SOCIOEDUCATIVA COMO MARCO  
DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL.**

**Santiago Ruiz-Galacho**  
**Víctor Manuel Martín-Solbes**  
*Universidad de Málaga*

## 1.

### **LA EDUCACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO PROFESIONAL.**

---

La educación social es definida como una profesión de carácter pedagógico y un derecho de ciudadanía (ASEDES, 2007). En lo que respecta a profesión de carácter pedagógico, hace referencia a una práctica profesional que trata de garantizar, a través de la aplicación de un saber científico, con fundamento en las ciencias de la educación, el acceso a la Educación Social como derecho; en cuanto a derecho de ciudadanía, se entiende como el conjunto de acciones y prácticas que garantizan la universalidad del acceso a espacios de desarrollo personal y social a través de procesos educativos.

Entendemos por profesión aquella actividad laboral que cumple ciertos requisitos (Sáez, 2005):

- En primer lugar, las profesiones comparten un cuerpo de conocimientos común que integra los contenidos de una formación inicial única y que, en este caso, se materializa en el Grado en Educación Social como formación universitaria sostenida fundamentalmente por las aportaciones teóricas de la Pedagogía Social, entre otras disciplinas afines. Así, el desarrollo de la Educación Social no se basa en la opinión o la creencia, sino que debe partir del conocimiento pedagógico y científico para dar coherencia y sustento a su práctica profesional. Estos fundamentos deben adquirirse a través de la formación universitaria de grado pertinente y no pueden sustituirse por acciones formativas ajenas a ésta.

- En segundo lugar, las tareas propias de la práctica profesional están vinculadas con la función pública, entendida como la orientación de sus objetivos al soporte de la consolidación y mantenimiento de un Estado de Derecho, fundamentalmente dependiente de las políticas públicas como condición de posibilidad para su desarrollo. Es por ello que aquellas prácticas o acciones que no están destinadas al fortalecimiento de los derechos fundamentales a través de procesos educativos, tales como el asistencialismo o el adoctrinamiento, no pueden incluirse entre los objetivos de la acción profesional.
- En tercer lugar, la existencia de una profesión requiere de una contraprestación económica por la fuerza de trabajo, materializándose en un empleo. Así, la Educación Social como profesión no puede entenderse como una forma de voluntariado, requiriendo a su vez de unas condiciones laborales dignas y alejadas de la precariedad, la infracualificación y el intrusismo profesional.
- En cuarto lugar, toda profesión cuenta con una normativa interna, que emana de la colegiación profesional y da lugar al establecimiento de un código deontológico a través de una serie de acuerdos éticos compartidos, que cualquier profesional debe cumplir. De esta manera, la Educación Social cuenta con un código deontológico que, no siendo coercitivo, cumple una función orientadora de la práctica socioeducativa. El Código Deontológico de la Educación Social ayuda a definir qué son buenas prácticas y contribuye a la reflexión del colectivo profesional para hacer frente a los dilemas y conflictos asociados al desempeño de sus funciones.

En el marco de esta definición, la Educación Social, como profesión vinculada con el derecho de ciudadanía produce prácticas de socialización del bienestar en los diversos grupos y sistemas sociales en los que interviene y, precisamente, estas prácticas pueden indicarnos si la acción realizada se considera como una buena práctica socioeducativa. En los epígrafes

siguientes, trataremos de aproximarnos al relato de estas producciones que dan sentido a la práctica socioeducativa.

## 2.

### **CAPACIDADES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y DESARROLLO PROFESIONAL.**

La educación social, como saber en acción, se desarrolla en una trama dialéctica continua entre lo que es y lo que es deseable, asumiendo el trabajo con personas que participan de la realidad social y que, usando sus propios recursos, pueden contribuir a la construcción de la justicia social y a la socialización de bienestar, a través de los mecanismos participativos de los Estados democráticos. La estructura social de dichos Estados, conformada por las instituciones, políticas y agentes sociales, pueden facilitar formas de organización social de tendencia neoliberal, lo que puede dificultar la adquisición y mantenimiento de derechos, bien a través de un proceso de mercantilización de los mismos, bien a través de dinámicas de atomización de las relaciones sociales, bien por medio de dinámicas de violencia estructural tales como la explotación, la precariedad o diversas formas de exclusión y marginación social. Así pues, existen una serie de elementos estructurales que median en la acción socioeducativa y la condicionan, lo que hace imprescindible contextualizarla, convirtiendo así la educación social, en un acto creativo, reflexivo, científico y ético, que necesariamente debe sistematizar sus métodos y objetivos.

La educación social se construye a partir de la cimentación científica que contribuye al desarrollo efectivo del derecho de ciudadanía, lo que precisa de la sistematización de las prácticas que emergen de la profesión, para ésta constituirse en realidad. Esto supone el emerger de ciertas capacidades contrastables y evaluables, a través de objetivos alcanzables, de las que la comunidad y las personas se nutren, dando sentido a la práctica socioeducativa en un contexto determinado. El alcance de estas capacidades, en mayor o menor medida, supone el sentido ontopraxeológico de la educación social, que se proyecta como acto profesional y garantía de

derecho. Más concretamente, las capacidades que emergen de la acción socioeducativa son las que nos permiten identificar estas actuaciones profesionales como buenas prácticas vinculadas con la Educación Social, que se desarrollan y se ven afectadas por un contexto determinado. Desde este planteamiento, presentamos las capacidades que, a través de los fundamentos ontopraxeológicos, definen la acción profesional de la educación social. En este sentido, como ya indicamos anteriormente (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022) la práctica socioeducativa debe aglutinar, en su paso a la acción, las siguientes capacidades:

- **Capacidad racional.** Generando y estableciendo análisis basados en procesos racionales.
- **Capacidad ética.** Generando y estableciendo relaciones con personas y comunidades.
- **Capacidad política.** Generando y estableciendo dinámicas de incidencia y organización social en base al bienestar.
- **Capacidad relacional.** Generando y estableciendo reflexión en torno a valores universales para el bienestar común y la dignificación de las personas.

Estas cuatro capacidades permean los métodos y fines de la acción socioeducativa e interpelando al contexto de la acción social, se constituyen como fundamentos de una práctica capaz de generar dinámicas de transformación social enfocadas al bienestar, la responsabilidad social y la libertad. Estas capacidades, si coexisten en un mismo espacio-tiempo, suponen garantía de una buena práctica socioeducativa completa, a pesar de las complejidades que pueden rodearla. No obstante, no es descartable que alguna de ellas no aparezca o aparezca en un menor grado, precisamente, por las complejidades propias del contexto de la acción socioeducativa. En cualquier caso, las capacidades propuestas, suponen fundamento de los medios y fines de la práctica socioeducativa.

En cuanto a los medios, las capacidades ofrecen un horizonte hacia el que dirigir las técnicas y los métodos de la acción profesional. Éstos están influidos por el contexto de la intervención, y en la medida en que los diferentes elementos contextuales participan de la generación de dichas capacidades, facilitan la orientación de los medios al desarrollo de una buena práctica socioeducativa.

En cuanto a los fines, las capacidades orientan el establecimiento de objetivos y la consecución de resultados, a través de ciertos indicadores, sirviendo como criterios de evaluación y validación de las buenas prácticas socioeducativas. Los fines de la educación social, son igualmente influidos por el contexto de la intervención. En la medida en que los elementos contextuales se implican en la generación de capacidades, consiguen materializar en la realidad la socialización del bienestar.

En cualquier caso, es necesario ser conscientes de que la educación social no se presenta como una solución al malestar global, a las injusticias que arrasan el mundo y a la iniquidad, sino más bien tiene que ver con contribuir a la generación de espacios de bienestar y justicia social en la medida de las posibilidades del contexto de la acción socioeducativa. Los diversos contextos de la acción socioeducativa, interconectados a través de los procesos socioeducativos que de ellos surgen, proyectan una propuesta ontológica y axiológica en una realidad que, a veces, se nos presenta como violenta y violentadora de derechos. Así, en la tensión dialéctica a la que hacíamos referencia al comienzo del texto, la educación social no parece ofrecer una solución total, pero sí una propuesta de transformación orientada a la justicia social, con posibilidades de una relativa incidencia sobre las formas de organización de los grupos humanos.

### 3.

#### **CAPACIDADES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y DESARROLLO PROFESIONAL.**

Para avanzar en la comprensión del enfoque de capacidades de la acción socioeducativa en el marco de la teoría ontopraxeológica de la Educación Social, es importante definir los elementos asociados al contexto en el que la práctica socioeducativa se materializa, donde la Educación Social como saber en acción, es.

Hay que aclarar que, si bien la estructura social ofrece diversos escenarios, atravesados por dinámicas relacionales complejas, en los que comunidades, redes, grupos de personas y un amplio abanico de sujetos y agentes sociales están presentes, no en todos ellos existe un contexto de acción socioeducativa. Entendemos que sociedad y comunidad no son necesariamente contextos de la acción socioeducativa, aunque potencialmente siempre son susceptibles de serlo. Expresado en otros términos, podríamos decir que, por un lado, existen escenarios sociales, esto es, espacios de relación social mediados por estructuras, narrativas, valores, creencias y acciones en los que la Educación Social no es una realidad presente; y, por otro lado, existen determinados espacios del escenario social en los que una confluencia de prácticas y actuaciones llevadas a cabo pretenden hacer Educación Social, a estos últimos espacios nos referimos como contextos de la acción socioeducativa. Éstos están conformados por diferentes elementos contextuales, que no son otra cosa que las partes de un sistema social complejo, las cuáles se encuentran en una posición de interrelación. Estos elementos influyen en el contexto de la acción socioeducativa y pueden, en mayor o menor medida, participar en él. En este sentido, influencia no es participación. Entendemos por participación la incidencia de los elementos contextuales, orientada a la generación de las capacidades de la acción socioeducativa en el contexto del que forman parte.

En un esfuerzo por delimitar cuáles son los elementos del contexto de la acción socioeducativa, el cual según Cardona y Campos (2009) es fruto

de un acuerdo entre las partes implicadas, podemos distinguir, al menos, los siguientes:

- **Las políticas sociales y las personas encargadas de su gestión.** El enfoque de la planificación de la inversión pública orientada a la garantía de derechos sociales y la cobertura de necesidades básicas es uno de los principales motores de la acción socioeducativa. Entendemos por necesidades básicas, no como aquellas necesidades mínimas y puramente orientadas a la supervivencia, sino como las que constituyen la base de una buena vida. El modo en que las personas encargadas de la gestión de dichas políticas orientan la inversión, la tematización, la fiscalización y la aplicación de las mismas, influye en el contexto. En la medida en que esta gestión facilita el desarrollo de capacidades de la Educación Social, podemos afirmar que las políticas sociales y las personas encargadas de su gestión participan en el contexto de la acción socioeducativa.
  
- **Las instituciones sociales.** Las instituciones públicas y privadas vinculadas a la aplicación de políticas sociales, cuentan con una serie de valores, ideario, criterios de priorización de objetivos de la intervención y dinámicas de organización del contexto. Este conjunto de acuerdos dan entidad a estas organizaciones y orientan el sentido de sus decisiones, las cuales influyen en el contexto de la acción socioeducativa. En la medida en que estos acuerdos contribuyen a la generación de capacidades de la Educación Social, las instituciones participan en el contexto de la acción socioeducativa.
  
- **Equipos de trabajo.** Generalmente, la práctica socioeducativa es llevada a cabo por un grupo de profesionales que se vinculan con una organización. Estos grupos de profesionales, en ocasiones interdisciplinarios, forman equipos que, aunque conectados con una institución en la que se integran, cuentan con cierto grado de autonomía en el diseño metodológico y la aplicación de métodos y técnicas de

intervención. Las dinámicas de comunicación y organización del trabajo, los valores y creencias en torno al ejercicio profesional, la capacidad reflexiva del propio equipo y la optimización en el uso de los recursos disponibles influyen en el contexto del que forman parte. En la medida que estos equipos priorizan sus funciones a la generación de capacidades de la Educación Social, podemos afirmar que participan del contexto de la acción socioeducativa.

- **Profesionales de la Educación Social.** El sujeto profesional de la Educación Social, se vincula generalmente a un equipo de trabajo, en el que se apoya para diseñar e implementar un proyecto educativo que se materialice en acciones contextualizadas. Su influencia en el contexto está mediada por los fundamentos teóricos de su actuación, la forma en que piensa y ejecuta su propia práctica, el modo en que construye la relación educativa, así como el sentido desde el que concibe el acto profesional. En la medida en que todos estos aspectos se orientan a la generación de capacidades de la Educación Social, la persona que ejerce su rol profesional participa del contexto de la acción socioeducativa.
  
- **Ciudadanía.** Toda acción socioeducativa implica el establecimiento de una relación con una persona o un grupo de personas a las que se pretende involucrar en una actuación de tipo socioeducativo. Estas personas pertenecen a un espacio social y relacional determinado, cuentan con una serie de necesidades y posibilidades para su cobertura, unas motivaciones y cosmovisiones propias, así como unos derechos fundamentales, entre los que se encuentra el derecho a la Educación Social, y que podrán estar garantizados o no. Todas estas características influyen en la relación del sujeto con el contexto, y por tanto influyen directamente en el contexto. En la medida en que la ciudadanía tiene la voluntad de involucrarse en la generación de capacidades de la Educación Social, tomando un rol activo en este proceso, podemos afirmar que participa del contexto de la acción socioeducativa.

La Educación Social, para ser, requiere de la generación de un contexto de la acción socioeducativa que implica la participación de los diversos agentes que participan del mismo, que lo componen. En línea con lo planteado por Caride, Gradaílle y Varela (2017), este enfoque invita a una responsabilidad colectiva en la socialización del bienestar a través de la Educación Social.

La capacidad de identificación de los diversos elementos del contexto de la acción socioeducativa nos permiten observar el modo de influencia en la producción de prácticas de Educación Social con fundamentación en su capacidad política, relacional, ética y racional. La manera en que los diferentes elementos del contexto participan del mismo orientándose a las buenas prácticas nos facilita la comprensión del grado de aplicabilidad e incidencia real de las mismas. Así, en referencia a estas buenas prácticas socioeducativas, existen tres categorías, a modo de gradación, que permiten situar e identificar el modo en que las capacidades de la Educación Social son generadas por la práctica profesional en un contexto determinado:

- **Práctica Socioeducativa Completa:** Aquella cuyos métodos, fines y resultados están orientados a la generación de capacidades de la Educación Social y es participado por los diferentes elementos del contexto de la acción socioeducativa.
  
- **Práctica Socioeducativa Incompleta:** Aquella en la que, o bien, los métodos, fines o resultados no se orientan a la generación de capacidades de la Educación Social, o bien, alguno de los elementos influye pero no participa del contexto de la acción socioeducativa.
  
- **Práctica No-socioeducativa:** Aquella cuyos métodos, fines y resultados no se orientan, de ningún modo, a la generación de capacidades de la Educación Social y los elementos contextuales no participan del contexto de la acción socioeducativa.

La formación inicial y permanente de profesionales de la Educación Social deviene un espacio privilegiado para la incorporación de herramientas de análisis de las formas de participación en el contexto de la acción socioeducativa. Poner el foco en los profesionales de la Educación Social, como elementos con una fuerte capacidad de participación e incidencia en el contexto en que ésta se desarrolla, nos conecta con algunos avances realizados sobre el modo en que los y las profesionales ejercen su rol (Coletti, 2010; Bossé y Solé, 2017). En sintonía con todo ello, puede resultar útil rescatar lo aportado en Ruiz-Galacho y Martín-Solbes (2021), donde se identifican diversas tendencias de la práctica de las personas que se sitúan como profesionales de la educación social en el contexto de la acción socioeducativa. Estas tendencias responden a la búsqueda del equilibrio entre dos funciones fundamentales asociadas al rol profesional:

- **La función de apoyo:** es aquella que concentra el enfoque del ajuste al rol en torno a la disponibilidad sensible a las necesidades de las personas con las que se trabaja. Tiene que ver con la puesta en práctica de actitudes y actuaciones que faciliten la vinculación emocional segura y el establecimiento de una relación de ayuda.
- **La función de estructura:** es aquella que concentra el enfoque de ajuste al rol en torno al establecimiento de límites relacionales y que estructuran el escenario de la intervención dentro del contexto en que la práctica socioeducativa tiene lugar. Tiene que ver con los límites éticos asociados al ejercicio del rol profesional y el establecimiento de dinámicas de organización del trabajo.

Entre estas tendencias a las que hacemos referencia, las cuales no consideramos estilos educativos, ya que no implican un posicionamiento inamovible del desempeño de rol, podemos distinguir tres tipos:

- **Una tendencia vocacional-afectiva.** Relacionada con la idea de una práctica profesional abnegada y entregada, sin un establecimiento claro de límites en el establecimiento de vínculos relacionales, es el resultado de una descompensación del ejercicio

de rol en la función de apoyo en detrimento de la atención a la función de estructura. Desde esta tendencia existe un desajuste de rol que desplaza la reflexión profesional y deviene en asistencialismo, buenismo y paternalismo.

- **Una tendencia estructurante-coercitiva.** Relacionada con la idea de una práctica profesional de desapego y centrada en el control, sin un adecuado proceso de vinculación afectiva ya que, en la comprensión del ejercicio de rol desde esta tendencia, la práctica se comprende como desprovista de calidez en el trato. Esta tendencia es el resultado de una descompensación del ejercicio de rol en la función de estructura en detrimento de la atención a la función de apoyo, existiendo, por ende, un desajuste de rol que desplaza la reflexión profesional y deviene en una práctica maltratante, controladora y deshumanizada.
  
- **Una tendencia profesional ético-reflexiva.** Relacionada con la idea de una práctica profesional que consigue generar equilibrios entre la función de apoyo y la función de estructura, los profesionales que intervienen en el contexto de la acción social desde un ajuste a las responsabilidades asociadas al rol, con una alta disponibilidad a la identificación de las necesidades de las personas con las que trabajan y con especial cuidado en el establecimiento de una relación basada en los límites éticos y principios deontológicos de la profesión, con amplia capacidad estructurante. Esta tendencia profesional es condición de posibilidad para un abordaje del desarrollo profesional centrado en los principios ontopraxeológicos de la Educación Social. Esto significa que, cuando los y las profesionales orientan el ajuste de rol a esta tendencia, existe la posibilidad de participar del contexto de la acción socioeducativa orientada por las capacidades de la Educación Social. El ajuste al rol es condición previa para el desarrollo profesional que se enfoca a incidir en el contexto de la acción socioeducativa para dar lugar a una buena práctica socioeducativa completa.

El desarrollo de una práctica profesional a través de procesos reflexivos es un reto fundamental de la Educación Social (Riberas y Vilar, 2014). Las propuestas de análisis facilitadas por la Teoría Ontopraxeológica de la Educación Social, específicamente a través de las capacidades de la Educación Social como orientadoras de la participación de los diversos elementos del contexto de la acción socioeducativa a través del análisis de medios, fines y resultados, ofrecen una propuesta de análisis y formación, inicial y permanente, para el desarrollo de los y las profesionales.

Figura 1. Las capacidades de la Educación Social se interrelacionan con el contexto de la acción socioeducativa a través de la participación de los diferentes elementos contextuales en sus medios, fines y resultados.



**4.****REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**


---

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona. ASEDES.

Bossé, B. y Solé, J. (2017). *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar*. Barcelona: UOC.

Cardona, J. y Campos, J. F. (2009). Cómo determinar un contexto de intervención: inventario para el análisis de la relación de ayuda entre el trabajador/a social y el cliente durante la fase de estudio y evaluación de la situación del problema. *Portularia*, 4(2), 17-35.

Caride, J. A., Gradaílle, R. y Varela, L. (2017). Los derechos humanos como pedagogía social. En: J.A. Caride, E.S. Vila y V.M. Martín-Solbes (coors.). *Del derecho a la educación a la educación como derecho. Reflexiones y propuestas*. (pp. 73-94). Granada: GEU.

Coletti, M. (2010). Las emociones del profesional. En: M. Coletti y J.L. Linares (comp.). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. (pp. 201-221). Barcelona: Paidós.

Hamalainen, J. (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 45, 1022-1038. doi:10.1093/bjsw/bct174.

Riberas, G. y Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 45, 129-144.

Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V.M. (2021). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 129-142. doi: 10.7179/PSRI\_2021.09.

Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V.M. (2022). Teoría ontopraxeológica de la Educación Social y violencia en los entornos de la acción socioeducativa. En: M.P. Cáceres; J.A. López; S.M. Arias y M. Ramos (coords). *Análisis sobre metodologías activas y TIC* (pp. 255-261). Madrid: Dykinson.

Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales. Construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139

## **VI.- METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN LA EDUCACIÓN SOCIAL PARA EL ANÁLISIS DE LAS REALIDADES SOCIOEDUCATIVAS.**

**Juan Carlos Tójar Hurtado,  
Juan Jesús Martín Jaime y  
Leticia C. Velasco Martínez**  
*Universidad de Málaga*

## 1.

### **INTRODUCCIÓN.**

La Educación Social tiene un gran potencial de transformación social. Una disciplina que pretende educar desde un enfoque social, debe partir del análisis de las diversas realidades multidimensionales que interactúan y confluyen en un mundo cada vez más complejo. Dependiendo del enfoque paradigmático, el análisis de estas realidades podría realizarse, con carácter previo, de manera independiente de la intervención social. Sin embargo, un análisis y una evaluación en conexión con la propia acción-intervención social puede ser un enfoque más efectivo y dinámico para resolver los problemas que nos acucian. Desde esta última perspectiva, las metodologías participativas suponen una herramienta clave para el análisis de las múltiples realidades socioeducativas.

Este capítulo comienza analizando el rol de la Educación Social en la transformación de la sociedad. La década en la que nos encontramos supone un periodo crucial para muchos retos globales (sociales, sanitarios, ambientales,...), que tienen una enorme repercusión en los contextos locales. Precisamente en esta década, Naciones Unidas culminará, con la Agenda 2030, una apuesta para que las administraciones de todos los países, todo tipo de entidades públicas y privadas, a niveles locales, regionales, nacionales y supranacionales, e incluso la ciudadanía, cumplan con una serie de Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS (UNESCO, 2017).

La Educación Social no puede situarse al margen de estos objetivos mundiales. Todo lo contrario, debe aprovecharlos como una oportunidad para

dar a conocer su potencial educativo y transformador. Los 17 ODS, y sus correspondientes 169 metas recogidas en la Agenda 2030, suponen retos tan diferentes, pero a la vez tan relacionados, como la erradicación de la pobreza y la lucha contra el cambio climático (Tójar y Velasco, 2019). Es por ello que dichos objetivos, se han usado como eje vertebrador de este capítulo. Primero para presentar el potencial transformador de la Educación Social en la sociedad (apartado 2), y finalmente como contenido a trabajar en las metodologías y actividades participativas en la docencia (apartado 4).

Las metodologías participativas están teniendo cada vez más protagonismo en la investigación social, pero también deben tenerlo en la docencia de la Educación Social. En efecto, el uso de metodologías y actividades participativas, propiciado desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), constituye un elemento de referencia en la adquisición de competencias en toda la formación universitaria. En el ámbito de la Educación Social, las competencias específicas sobre intervención educativa confluyen de manera significativa con las metodologías participativas empleadas en la investigación social. Por este motivo se ha incluido un apartado específico que vincula las metodologías participativas en la investigación con la docencia (apartado 3).

A partir de 2030 se hablará de “otras agendas”, retos similares y nuevos se pondrán en la hoja de ruta global. Los ODS darán paso a nuevos objetivos y metas, pero las metodologías participativas seguirán ahí para investigar y mejorar la sociedad que nos toque vivir a los seres humanos.

**2.****LA EDUCACIÓN SOCIAL PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD.**

La Educación Social como profesión ha evolucionado mucho en los últimos tiempos. Algunos factores relacionados con la incapacidad de los sistemas educativos para dar respuesta a los problemas, necesidades e intereses actuales, junto con la lucha por alcanzar el estado de bienestar, que han promovido las políticas sociales de las últimas décadas, han desencadenado un diálogo social y cultural sobre el modelo de desarrollo social que estamos construyendo, en un mundo cada más incierto en lo humano y lo material (Amador *et al.*, 2014). El compromiso de la Educación Social con el desarrollo humano en todas sus dimensiones, requiere repensar la educación y centrar los esfuerzos en promover una formación ecociudadana, donde se lleve a cabo una propuesta formativa “que transite de lo individual a lo colectivo, de la existencia a la coexistencia y de la disciplina multidisciplinar a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, de prácticas educativas tradicionales a prácticas activas, propositivas y de solidaridad” (Nieves y Gonzáles, 2019, p. 146). Partiendo de este enfoque, los ODS se presentan como un marco de referencia para que el profesional de la Educación Social adquiera los conocimientos, las competencias y las experiencias educativas que le permitan desarrollar su profesión desde el compromiso social, tomando conciencia de su papel como agente de cambio y transformación social.

Los 17 ODS y sus 169 metas, aparecen asumiendo la urgencia de dar una respuesta inminente a importantes desafíos planetarios, entre otros, poner fin a la pobreza y el hambre; proporcionar una educación de calidad e igualitaria; garantizar el acceso a una vivienda digna, fortalecer la solidaridad universal y el acceso a la justicia, combatir el cambio climático o lograr una gestión y uso eficiente de los recursos naturales. Estos retos que se dirigen a la búsqueda del desarrollo sostenible, pretenden satisfacer las necesidades del presente, actuando como un solo mundo en la preservación de la libertad, los derechos y recursos de las generaciones futuras.

La introducción de los ODS y la Agenda 2030 en la Educación Superior, requiere de una revisión y actualización profunda de las competencias, los contenidos y las metodologías que se imparten en las distintas titulaciones universitarias (Gómez-Jarabo *et al.*, 2019). Diferentes estudios y trabajos relacionados con la sostenibilidad curricular, ponen de manifiesto la necesidad de incluir en los planes de estudio, el carácter transversal y transdisciplinar de los ODS, con el objetivo de promover la participación y la implicación de los estudiantes en el desarrollo de comunidades más sostenibles y resilientes (Valderrama *et al.*, 2020; Albareda-Tiana *et al.* 2019; Alcalá del Olmo *et al.*, 2020). Según Benayas *et al.* (2017), la Universidad cuenta con estrategias, recursos y estructuras dirigidas a impulsar la sostenibilidad en todos los ámbitos universitarios, aunque advierten que en el plano de la innovación curricular no se están consiguiendo los resultados deseados, e incluso su impacto a nivel institucional tampoco es notable. Igualmente, distintos autores sostienen que la incorporación optativa y desfragmentada de la sostenibilidad curricular y los ODS a las asignaturas, no puede depender solo de unos pocos docentes y estudiantes preocupados por el devenir del futuro de la sostenibilidad (Geli, *et al.*, 2019). En este sentido, la comunidad universitaria debe comprometerse a gran escala, implementando programas educativos y actividades de aprendizaje relacionadas con los ODS, con un verdadero sentido de cooperación, dinamismo y conexión con los diferentes agentes y realidades socioeducativas. También Sánchez, Gonzalo y Coronado (2020), insisten en la necesidad de preparar a los estudiantes para que sean capaces de aplicar sus conocimientos, no solo en un contexto académico-científico, sino también para atender las necesidades sociales y ambientales en un mundo laboral en constante cambio, donde la formación en sostenibilidad será clave para alcanzar el bienestar de nuestras comunidades. De forma concreta, estos autores subrayan que la formación en el Grado Educación Social debe centrarse en “el fortalecimiento de las actitudes y valores éticos para la convivencia” (Sánchez, Gonzalo y Coronado, 2020, p. 21), siendo la convivencia, la solidaridad y la participación, ejes vertebradores para la construcción de nuevas prácticas sociales que activen el dinamismo social de las intervenciones socioeducativas compartidas.

En este sentido, la Universidad tiene una gran responsabilidad social y ética en el desarrollo de competencias, actitudes y valores, que contribuyan a la formación integral del futuro profesional de la Educación Social. Desde esta perspectiva, la enseñanza universitaria se dirige a aportar una serie de herramientas, recursos y metodologías socioeducativas para que el alumnado pueda dar respuesta a las demandas de nuestra sociedad y a los grandes retos que plantea la Agenda 2030. En este sentido, la Educación Social juega un papel fundamental en la formación de la ciudadanía, como agente de cambio y transformación ecosocial, a través de escenarios, estrategias y actuaciones socioeducativas que impulsan el desarrollo de una sociedad comprometida, justa y responsable con nuestro entorno (Gallardo-López y García-Lázaro, 2021). A partir de este enfoque, se plantea una propuesta educativa basada en actividades y metodologías participativas para trabar los ODS, que promueven la reflexión crítica y la implicación de los estudiantes hacia la búsqueda de soluciones a los problemas socioambientales.

### 3.

## **METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS COMO HERRAMIENTAS PARA LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA.**

### 3.1.

#### **Relevancia del uso de metodologías participativas en la práctica docente en Educación Social.**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una importante reconfiguración de las programaciones educativas de los títulos universitarios. Dentro de estos cambios, la metodología ha sido uno de los elementos del currículo que más se ha modificado para aumentar la implicación, motivación y protagonismo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (De Miguel, 2005). Partiendo de estas características, las metodologías activas y participativas se consideran esenciales

para desempeñar y evidenciar diversas competencias que son necesarias para la práctica profesional de la Educación Social (Pérez-Pérez *et al.*, 2014). Este tipo de metodologías favorece el compromiso, la implicación y el desarrollo de un aprendizaje cooperativo, en el que se integran cinco factores claves para favorecer el trabajo equipo y la cohesión de grupo: la interdependencia positiva, la exigibilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y la reflexión del grupo (March, 2006). Estos factores se consideran claves para favorecer la empatía, el trabajo grupal y las habilidades colaborativas. Desde esta perspectiva, estas metodologías se tornan idóneas para el análisis conjunto de distintas realidades, necesidades y problemáticas socioeducativas, a través de actividades que favorecen el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias, que se comparten en un espacio común de diálogo y reflexión.

El profesional de la Educación Social desempeña unas funciones sociales y educativas muy definidas, que no solo requieren de una formación académico-científica, sino también del dominio y la aplicación de una serie de técnicas, metodologías y habilidades socioeducativas que le permitan actuar e intervenir en los distintos escenarios y ámbitos de desarrollo educativo y socio-comunitario. Ambos tipos de formación, requieren un acercamiento y contacto directo con la realidad social, en el que las metodologías participativas juegan un papel fundamental para la integración de la teoría y la práctica; y la adquisición de un aprendizaje más significativo, profundo y constructivo en el desarrollo profesional. De este modo, la metodología participativa genera un proceso donde interactúan varias dimensiones: investigativa, comunicativa, educativa y creativa. Sin embargo, la enseñanza de metodologías participativas dentro de las materias de la Educación Social, es compleja y dinámica debido a que conviven una gran cantidad y variedad de ámbitos de intervención que son independientes, pero a la vez presentan puntos de intersección y conexión, que convierten a la Educación Social en un campo académico y profesional muy polivalente y cambiante (Martínez y Domínguez, 2018).

### 3.2.

#### **Orientaciones para el desarrollo de las metodologías participativas.**

La metodología participativa en el aula se cimenta en el proceso de aprendizaje por cooperación, entendido como “un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupo o en equipos, en tareas generalmente académicas” (Fernández Berrocal y Melero, 1995, p. 35). En los procesos de aprendizaje resulta fundamental porque aumenta su efectividad de impacto real en el alumnado. Concretamente, en el ámbito universitario la interacción entre profesorado y estudiantes promueve el aprendizaje de competencias, habilidades y aptitudes para la actividad profesional estimulando la aplicación del conocimiento a la acción social y educativa; todo ello, de acuerdo con las directrices del EEES. Las metodologías participativas ofrecen ventajas para el desarrollo de las competencias profesionales vinculadas a la educación social, tal como indican Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2008), facilitan los aprendizajes e inciden positivamente en el aumento de la utilidad y aplicabilidad práctica de las asignaturas.

Para la aplicación de metodologías activas, interactivas y cooperativas, el docente puede desempeñar de manera integrada diversos roles o funciones (De Miguel, 2005). El docente puede adquirir un rol de “facilitador”, favoreciendo en el alumnado la confianza y la seguridad para participar en el desarrollo de las dinámicas grupales. También, puede actuar como “modelo”, mostrándose con su comportamiento de una manera accesible, dialogante y sociable. Además, debe convertirse en un “mediador” para detectar y moderar en posibles situaciones problemáticas o conflictos que se generan en el desarrollo de las dinámicas. También, debe desempeñar un rol de “evaluador” proporcionando feedback y pistas para orientar sobre el proceso de aprendizaje y posibles lagunas durante la realización de las actividades. Desde esta perspectiva, el docente debe conocer la importancia de imprimir tiempo, dedicación y esfuerzo en preparar las dinámicas o actividades participativas, valorando los objetivos a

alcanzar; organizando el material, los tiempos y los espacios; anticipando el papel de los estudiantes y el tamaño del grupo; conociendo sus posibilidades y limitaciones en su función de coordinación, etc. Incluso, resulta necesario concienciar al alumnado de la importancia de movilizar todas sus competencias, habilidades y destrezas básicas para la interacción, la comunicación y el trabajo colaborativo (escucha activa, asertividad, empatía, paciencia, capacidad de persuasión, confianza, respeto, etc.). Para ello, el docente debe depositar una gran confianza en el grupo-clase, conociendo sus capacidades, sus valores y su compromiso con el proceso de aprendizaje. Igualmente, resulta crucial no verter opiniones negativas o infravalorar las aportaciones de los estudiantes, ya que podemos estar inhibiendo o dificultando la participación de los mismos, considerando además el exceso de carga emocional que en ocasiones pueden llevar asociadas determinadas dinámicas o metodologías participativas. Por consiguiente, siempre es conveniente animar al alumnado a participar, valorando todas sus aportaciones, aunque en un primer momento puedan cometer errores o estar desacertados.

Algunos ejemplos de metodologías activas, horizontales y democráticas, pueden ser los talleres participativos, los grupos de discusión, los seminarios, las asambleas, el rol-playing, el brainstorming, etc (AAVV, 2009; Jiménez-Gómez y Vela-Campoy, 2018). Concretamente, los talleres participativos favorecen la expresión verbal y no verbal de las subjetividades, así como el intercambio de percepciones, conocimientos y experiencias en grupos reducidos. Se trata de un proceso de construcción colectiva de conocimientos, caracterizado porque las personas participantes comparten necesidades comunes y el deseo de realizar propuestas para satisfacerlas. En los próximos apartados se describen diversas metodologías participativas que son útiles para la práctica docente y que, además, son aplicables en la actividad profesional de la Educación Social.

## 4.

### **ACTIVIDADES PARTICIPATIVAS EN LA DOCENCIA.**

#### 4.1.

#### **Acciones para transformar nuestro mundo desde la Educación Social.**

Naciones Unidas, en 2018, a través del Proyecto de Cambio de Percepción, elaboró un documento denominado “170 acciones diarias para transformar nuestro mundo” (UN, 2018). Este documento propone 10 acciones, por cada objetivo de desarrollo sostenible, que las personas podemos hacer para transformar nuestra realidad cotidiana hacia una hoja de ruta más respetuosa con el planeta y los seres humanos que lo habitan. El documento, editado en un formato divulgativo, con el colorido y la iconografía de los ODS, puede ser un recurso didáctico relevante y muy útil en diversas actividades participativas.

#### **4.1.1. Preparación de la actividad “acciones para transformar nuestro mundo”.**

El documento de referencia para esta actividad (UN, 2019) tiene dispuestas un conjunto de 10 acciones, correspondientes a un ODS en una sola página con indicación del número de objetivo de desarrollo sostenible al que se refiere. Por lo que, fotocopiando, o fotografiando, 17 páginas del mismo, las veces que sea necesario, es posible disponer de una imagen, con 10 acciones sobre un ODS concreto para entregar a cada participante en la actividad. Se han de prever el número de copias suficientes para que cada estudiante disponga de la suya (1 juego de copias para hasta 17 estudiantes, 2 juegos para hasta 34, 3 juegos para hasta 51, o más juegos en función del número de participantes). En la actividad pueden participar desde 5 o 6 estudiantes hasta varias decenas sin que la actividad merme en interés. Antes de iniciar la dinámica, se asigna al azar una página (con las 10 acciones diarias en relación a un ODS) a cada estudiante: se reparten al azar en papel (sin que el resto de los estudiantes vea qué ODS le ha

correspondido a cada estudiante), o se les hace llegar la imagen con la página a su dispositivo electrónico (ordenador personal, tableta o teléfono móvil).

Cuando cada estudiante recibe la hoja o imagen con las 10 acciones debe tomarla con privacidad (para que el resto de los participantes no sepa a qué ODS se refiere), leer todas las acciones que contiene, y seleccionar dos o tres que tengan una relación directa con la profesión de la Educación Social. La duración de la actividad puede depender del número de participantes, pero no debería alargarse más allá de 1 hora (70 minutos incluyendo la preparación). La actividad puede realizarse cómodamente en el salón de la clase o incluso online, con mínimas adaptaciones.

Tabla 1. Ficha resumen de la actividad participativa: Acciones para transformar nuestro mundo

ACTIVIDAD	ACCIONES PARA TRANSFORMAR NUESTRO MUNDO
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer y familiarizarse con los objetivos de desarrollo sostenible.</li> <li>2. Vincular los ODS con la Educación Social desde el punto de vista de la intervención profesional.</li> <li>3. Establecer relaciones entre los diferentes ODS de manera que se determine su singularidad y su complementariedad con otros objetivos.</li> </ol>
Nº de participantes	10-68
Tiempo	Preparación 10 min. Desarrollo: 60 min.
Espacio recomendado	Salón o aula de clases, salón de actos, espacio al aire libre
Recursos	Fotocopias o fotografías del documento "170 acciones diarias para transformar nuestro mundo" (4 copias dan para 68 participantes).

#### **4.1.2. Dinámica que se establece.**

Cada estudiante puede participar en la actividad desde su lugar en el aula. Simplemente debe levantarse (el turno también puede establecerse por azar), y en voz alta leer una de las acciones seleccionadas (por su relación con la Educación Social). Leerá la acción sin decir al ODS al que se refiere. El resto de los estudiantes tendrá que adivinar el ODS al que se refiere la acción leída en voz alta. Para facilitar la identificación es recomendable tener a la vista un panel o una pantalla con la iconografía de los 17 ODS. Durante la dinámica, es frecuente que se verbalicen varios. Aunque solo uno sea el “correcto”, el que en el documento de referencia está asociado a un ODS, el resto de ODS que se enuncian por los participantes, o al menos varios de ellos, pueden estar también relacionados con la acción. El análisis de las relaciones de cada ODS nombrado con la acción leída en voz alta supone un buen momento de intercambio y discusión entre los participantes y quien dirige la actividad.

Cada participante debe leer en voz alta una acción, repitiéndose la dinámica narrada en el párrafo anterior hasta que todos los participantes hayan comentado una acción. Como cada estudiante ha seleccionado dos o tres acciones, si la que tiene previsto leer ya ha sido comentada, puede elegir otra (de las dos o tres que ha seleccionado previamente). Una vez que todos los participantes han presentado y se ha debatido sobre todas las acciones presentadas, quien dirige la actividad puede solicitar a los estudiantes que señalen alguna otra acción que no se haya mencionado anteriormente y que tenga una relación relevante con la Educación Social. que se refiere. Por lo que, fotocopiando, o fotografiando, 17 páginas del mismo, las veces que sea necesario, es posible disponer de una imagen, con 10 acciones sobre un ODS concreto para entregar a cada participante en la actividad. Se han de prever

#### **4.1.3. Actividad añadida en foros electrónicos.**

Una vez finalizada la actividad principal en el salón de la clase (u online), es posible profundizar en los objetivos de la misma con una actividad

añadida en algún foro electrónico que esté disponible en el campus virtual de la asignatura o titulación. En este sentido, se les puede pedir a los participantes, a través de un mensaje en el foro, que comenten una de las acciones (puede ser la misma u otra de las que presentó en clase) reflexionando por escrito brevemente sobre la relación con la Educación Social. Este ejercicio añadido permite profundizar aún más en el conocimiento de los ODS y su vinculación con la Educación Social. Paralelamente se les puede invitar en el mensaje inicial a que comenten alguna de las acciones (al menos una), que presentan otros participantes, con lo que se puede establecer una amplia discusión sobre el tema que favorece el aprendizaje cooperativo.

## 4.2.

### **Actividades en cadena:**

#### **Taller de sueños, co-escucha, pecera.**

Estas actividades en cadena se recomiendan realizar pasadas unas semanas tras la realización de la actividad “acciones para transformar nuestro mundo”. De esta forma, los aprendizajes obtenidos en la anterior podrán profundizarse en las siguientes. Cada una de estas actividades se puede realizar por separado y en días diferentes (en ese mismo orden), pero también se pueden realizar en una misma sesión de hora y media o dos horas con agilidad.

El taller de sueños tiene como objetivo dedicar un tiempo y un espacio para la creación de escenarios futuros deseados (Jiménez-Gómez y Vela-Campoy, 2018). No se ha de confundir con el “método de los escenarios futuros” (Rowe, Wright y Derbyshire, 2017), más ligado a la prospectiva basada en datos. En el taller de sueños se trata de imaginar el futuro deseado, lo que nos gustaría que se produjera por muy difícil que sea que ocurra. Es por ello que resulta muy aplicable a un futuro sostenible en el que algunos o todos los ODS se han cumplido.

La co-escucha es una técnica inventada en la segunda mitad del siglo pasado por Harvey Jackins, que consiste en escuchar por turnos iguales

atentamente a otra persona sin valorar ni interrumpirla (Jackins, 1970). Esta técnica posee gran interés para la educación de las emociones, la atención, la confianza,... al mismo tiempo que favorece la puesta en orden de los pensamientos y su verbalización espontánea. Normalmente se realiza por parejas, intercambiando los roles en periodos previamente determinados de entre 2 y 5 minutos. Quien realiza la escucha activa y atenta debe mirar a los ojos de la otra persona y no debe expresar ninguna emoción ni gesto que interfiera el relato de la otra persona. Cuando han participado las dos personas (expresándose y escuchando), es conveniente que dedique un tiempo a expresar cómo se han sentido mientras hablaban o atendían a la otra persona sin interrumpirla.

La pecera es una técnica que permite debatir sobre un tema de una manera organizada a un gran número de personas. Pueden participar en el debate desde una decena hasta un centenar e incluso más de personas. Por ello su uso resulta muy adecuado en las aulas docentes o en grandes asambleas

Las tres técnicas mencionadas pueden trabajarse por separado y/o de manera encadenada para tratar diversos temas. El uso que se recomienda en este capítulo es hacerlo por el orden que se expone (taller de sueños, co-escucha y pecera) para trabajar y profundizar en los ODS. El uso de esta secuencia más la actividad previa propuesta en el apartado anterior dotan a los participantes de un gran número de recursos para comprender, debatir y promover los ODS en sus círculos de influencia, dentro y fuera de las aulas.

#### **4.2.1. Preparación de las actividades.**

El taller de sueños se plantea al grupo como una actividad grupal que se desarrolla de manera individual. Puede realizarse sobre el cuaderno, u hojas sueltas, con los lápices y bolígrafos que los participantes tengan. No obstante, también pueden facilitarse cartones reutilizados o cartulinas, tamaño A3 aproximadamente, donde los participantes pueden expresarse por escrito o gráficamente mediante dibujos o gráficos con lápices,

ceras o rotuladores de colores. El desarrollo de esta actividad puede realizarse en 20 o 30 minutos, y pueden participar en ella de manera simultánea e individual todas las personas que quepan cómodamente en el espacio que dispongamos.

Tabla 2. Ficha resumen de la actividad participativa: Taller de sueños.

ACTIVIDAD	TALLER DE SUEÑOS
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensar y soñar sobre un futuro mejor en el que varios o todos los ODS se han cumplido.</li> <li>2. Ordenar y expresar por escrito y/o gráficamente cómo sería ese mundo mejor con algunos o todos los ODS conseguidos.</li> <li>3. Crear soluciones imaginativas para la consecución de uno o varios ODS.</li> </ol>
Nº de participantes	2-60 (aprox.).
Tiempo	Preparación 10 min. Desarrollo: 20-25 min.
Espacio recomendado	Salón o aula de clases.
Recursos	Cuaderno, folios, lápices y bolígrafos / Cartones reutilizados o cartulinas, rotuladores, lápices o ceras de colores.

La co-escucha no precisa de demasiada preparación. Tan solo es necesario disponer de un lugar tranquilo y amplio en el que todas las personas participantes puedan ponerse en parejas una frente a la otra. Puede ser en el salón de la clase y/o en un espacio abierto al aire libre. Un espacio al aire libre o con materiales que absorban el sonido resulta recomendable. No obstante, si las condiciones ambientales anteriores no son posibles, basta con modular la voz de las personas participantes para que no se oigan y se molesten mientras otras personas hablan.

Tabla 3. Ficha resumen de la actividad participativa: Co-escucha.

ACTIVIDAD	CO-ESCUCHA
Objetivos	1. Expresar ideas y sueños oralmente frente a otra persona que te escucha con atención. 2. Escuchar activamente a otra persona sin interrumpir. 3. Gestionar emociones propias, atención y confianza.
Nº de participantes	2-60 (aprox.).
Tiempo	Preparación 10 min. Desarrollo: 15 min.
Espacio recomendado	Salón o aula de clases.
Recursos	Sillas móviles para sentarse por parejas, una persona frente a otra.

La pecera puede hacerse en interiores o exteriores. En este último caso, si son más de 15 o 20 personas, es conveniente disponer de un sistema de micrófonos y altavoces. Sea en interiores o exteriores hay que disponer de un número de sillas, como mínimo, de una unidad más del número de personas que vayan a participar. Las sillas se disponen en círculos concéntricos. En el círculo central se colocan de 5 a 8 sillas. En el resto de círculos se va ampliando el número de sillas respetando espacios suficientes para que los participantes puedan cambiar de silla con facilidad. En el primer círculo se ubican las personas que van a hablar en el primer turno. En ese primer círculo siempre debe quedar una silla libre. Cuando una de las personas del primer círculo ya ha participado en el debate, debe levantarse y trasladarse a una silla libre en otro círculo más exterior. Las sillas del círculo central pueden estar un poco elevadas siempre que no se dificulte el acceso fluido a las mismas en el desarrollo de la actividad. El número de participantes solo está limitado por el espacio para disponer las sillas en círculos.

Tabla 4. Ficha resumen de la actividad participativa: La pecera.

ACTIVIDAD	CO-ESCUCHA
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresar ideas y propuestas oralmente frente a otras personas y ante el público.</li> <li>2. Aprender a participar en debates públicos de manera organizada y respetuosa con el número de veces que se interviene.</li> <li>3. Escuchar activamente a otras personas sin interrumpir.</li> <li>4. Desarrollar habilidades de expresión oral y comunicación.</li> <li>5. Aprender a desarrollar propuestas sobre sostenibilidad.</li> </ol>
Nº de participantes	20-60 (o hasta incluso más en función del espacio)
Tiempo	Preparación 10 min. Desarrollo: 60 min.
Espacio recomendado	Salón o aula de clases, espacio al aire libre.
Recursos	Sillas móviles dispuestas en círculos concéntricos. Se precisan un número mayor de sillas (al menos 1 más) que de participantes. Micrófonos y altavoces si es preciso por ser al aire libre o por las condiciones de sonido de la sala.

#### 4.2.2. Dinámicas que se establecen

El taller de sueños comienza con todos los participantes en silencio. Si se realiza en el salón del aula con un mobiliario estándar, los participantes deben estar sentados con la espalda recta y los pies apoyados en el suelo. Las manos sobre las piernas. Se trata de estar en una posición de relajación, con los ojos cerrados. Puede ponerse una música relajante de fondo. La persona que dirige la actividad, cuando vea que todo el mundo está en silencio y con los ojos cerrados tomará la palabra. Debe hablar de manera pausada, no forzada, de manera que cada frase llegue de manera reflexiva y relajada a los participantes. Lo que diga puede ser algo similar a esto:

*Imagina que cuando abras los ojos despiertas en un mundo diferente. Es un mundo en el que se han cumplido todos los objetivos de desarrollo sostenible. Se ha acabado con la pobreza. Ya no hay hambre. La población mundial tiene buena salud y bienestar. Tenemos una educación de calidad. Han desaparecido las desigualdades*

*de género. Todo el mundo dispone de agua limpia y saneamiento. Empleamos energías sostenibles y no contaminantes. Todo el mundo tiene un trabajo digno. La industria, la innovación y las infraestructuras son sostenibles. Las desigualdades entre personas, sean quienes sean, vivan donde vivan, han desaparecido. La gente vive en ciudades, pueblos, espacios y comunidades sostenibles. La producción y el consumo son responsables con todas las personas y con el planeta. El cambio climático se ha frenado. La vida submarina y los ecosistemas terrestres se han recuperado y se mantienen en equilibrio. Hay paz, justicia y los países tienen instituciones sólidas y democráticas. Las organizaciones, las administraciones, las empresas, todas las entidades,... han llegado a acuerdos para cooperar y para mantener lo conseguido [...] Continúas con los ojos cerrados. Te sientes feliz de todo lo que se ha conseguido. Es el mundo que deseas en el presente y para las generaciones futuras. Seguro que no ha sido fácil llegar hasta aquí. Piensas ahora en cómo ha sido posible llegar a esta situación tan satisfactoria. Piensas en uno de los objetivos de desarrollo sostenible, o en varios de ellos, y piensas en cómo nos hemos puesto de acuerdo... las personas, las instituciones, toda la sociedad, para conseguirlo. Pensamos en esto unos minutos antes de abrir los ojos*

(Adaptado de Jiménez-Gómez y Vela-Campoy (2018), incluyendo los ODS (UN, 2015).

La lectura pausada de este texto puede llevar entre 2 y 3 minutos. Se espera hasta los 5 minutos para pedir a las personas participantes que abran los ojos y que sin romper el estado de paz y tranquilidad cojan sus cuadernos o folios y lápices y bolígrafos (o cartulinas y rotuladores, si hemos dispuesto tales recursos para la actividad). Sobre la superficie de papel (o cartulina/cartón), deben expresarse por escrito, o con diagramas o dibujos y contar cómo la humanidad ha podido llegar a esta situación tan satisfactoria para todos los seres humanos y el planeta. Cómo ha sido posible que se hayan conseguido todos los ODS. En la expresión escrita o gráfica cada participante se puede centrar solo en uno o en varios ODS a su elección. La tarea individual suele alargarse no más de 20 o 25 minutos.

Para la co-escucha se les pide a los participantes que se agrupen por parejas. Una persona frente a otra. Si hay un número impar de participantes, la persona que dirige la actividad se puede poner también de pareja con otra. Cuando todas las personas están en silencio se les dice que una de ellas comenzará a hablar y la otra a escuchar. La persona que habla contará a la otra durante 5 minutos en lo que ha trabajado previamente, en cómo se ha conseguido uno o varios ODS. La persona que escucha mira atentamente a los ojos a la otra sin interrumpir, sin hacer gestos ni valoraciones. Puede acompañar la mirada de una leve sonrisa. Una vez pasados los 5 primeros minutos, se intercambian los papeles (5 minutos de nuevo). Cuando las dos personas han hablado y escuchado activamente a la otra, a partir de las indicaciones de la persona que dirige la actividad, destinan un tiempo (5 minutos más) a comentar cómo se han sentido mientras hablaban y como han vivido el tener una persona delante atendíéndolas. También deben comentar cómo han controlado sus emociones mientras escuchaban atentamente a la otra parte.

La pecera puede ser una actividad participativa muy productiva para poner en común lo trabajado previamente en la co-escucha y en el taller de sueños, aunque también se puede poner en práctica ante cualquier debate. Comienzan hablando las personas que están sentadas en el círculo central, el más pequeño que contiene entre 5 y 8 sillas, y entre 4 y 7 personas sentadas (con una silla siempre libre). Cuando una persona ha terminado de contar públicamente, de poner en común, lo que ha trabajado en la actividad anterior (en la co-escucha o en el taller de sueños, como se trata en este caso), se levanta y se desplaza hacia una silla libre en otros círculos más exteriores. Las personas que están en ese círculo central, el más pequeño, no deben quedarse demasiado tiempo en el mismo, y tampoco volver al círculo pequeño sin permitir que otras personas de los círculos exteriores hayan participado previamente. Es importante ser paciente y respetuoso con el número de intervenciones. Se pueden anotar aquellas cosas que se quieren exponer para un posible turno de réplica y decir las todas cuando se tenga la oportunidad de volver al círculo central. La actividad, dependiendo del número de participantes y el número de réplicas y contra-réplicas, no debería extenderse más allá de 50 minutos o 1 hora.

### 4.2.3. Actividad añadida en foros electrónicos.

Una vez finalizada cada una de las actividades en días diferentes, o la secuencia seguida de las mismas el mismo día, resulta interesante profundizar en los objetivos de las mismas con una actividad añadida, o varias, en foros electrónicos. Así, se puede pedir a los participantes, a través de uno o varios mensajes en foros, que resuman sus reflexiones y compartan sus dibujos o diagramas, si los han realizado (taller de sueños), que comenten algunas de las contribuciones de otros participantes, y que reflexionen por escrito sobre lo aprendido en cada actividad realizada. Este ejercicio añadido favorece la comprensión en profundidad de los ODS y la presentación de propuestas elaboradas para su consecución. Además, la invitación en el mensaje inicial para que comenten alguna de las contribuciones (al menos una), de otros participantes, puede animar el debate sobre los temas y soluciones planteadas, con lo que de nuevo se promueven aprendizajes cooperativos.

## 5.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AAVV (2009). Metodologías participativas. *Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible* (CIMAS).

Albareda-Tiana, S., Azcárate Goded, P., Muñoz-Rodríguez, J. M., Valderrama-Hernández, R. y Ruiz-Morales, J. (2019). Evaluar competencias en sostenibilidad en los grados y posgrados de educación: propuesta de un instrumento. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(3), 11-29. DOI: 10.5565/rev/ensciencias.2670

Amador, L. Esteban, M., Cárdenas, R y Terrón-Caro, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>

Benayas, J., Marcén, C., Alba, D. y Gutiérrez, J. M. (2017). *Educación para la sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de

competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Servicio de Publicaciones: Universidad de Oviedo*.

Fernández Berrocal, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI.

Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.

Gallardo-López, J. A., y García-Lázaro, I. (2021). ODS y educación ambiental, el papel de la educación social en la construcción de una ciudadanía comprometida con el desarrollo sostenible. Congreso internacional SIPS 2021 Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: Construyendo la Transición Ecológica. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, España.

Geli, A. M., Collazo, L. y Mulà, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el curriculum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1102. DOI: 10.25267/Rev\_educ\_ambient\_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102

Gómez-Jarabo, I., Saban Vera, C., Sánchez Alba, B., Barrigüete Garrido, M. y Sáenz-Rico de Santiago, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educación para el desarrollo sostenible en los títulos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1205.

DOI:10.25267/Rev\_educ\_ambient\_sostenibilidad.2019.v1.i1.1205.

Jackins, H. (1970). *Fundamentos de la Co-Escucha manual*. Isla racional.

Jiménez-Gómez, A. y Vela-Campoy, M. (2018). *Disueños. Manual de metodologías participativas para la innova-acción social*. CEDMA.

Martínez, A. y Domínguez, G. (2018). *La educación social, un ámbito del currículum por construir desde la didáctica y la organización educativa*. Síntesis.

Nieves, M.A. y Gonzáles, S. M. (2019). Educación ambiental y formación docente: reto de la Educación Social para la Responsabilidad Social Universitaria. *RES, Revista de Educación Social*, 28, 134-148. Disponible en: [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/eduambientalfordocente\\_res\\_28.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/eduambientalfordocente_res_28.pdf)

Pérez-Pérez, I., Del Moral, G. y Povedano, M.A. (2014). La mediación en Educación Social a través de una metodología participativa: construcción colaborativa del conocimiento. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(3), 117-129. Disponible en: [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol7\\_3/7\\_3\\_1.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol7_3/7_3_1.pdf)

Rodríguez, R. y Rebolledo, T. (2017) Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario. *Revista de Humanidades*, 31 (2017). p. 99-121.

---

Rowe, E., Wright, G. & Derbyshire, J. (2017). Enhancing horizon scanning by utilizing pre-developed scenarios: Analysis of current practice and specification of a process improvement to aid the identification of important 'weak signals'. *Technological Forecasting and Social Change*, 125, 224-235. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.08.001>.

---

Sánchez, B., Gonzalo, V. y Coronado, A. (2020). *Competencias Profesionales en Sostenibilidad para el Grado de Educación Social*. *Educación y Futuro Digital*, 20, 5-26.

---

Tójar, J.C. y Velasco, L.C. (2019). Evaluación en Educación Ambiental y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En D. Limón (Dir.). *Ecociudadanía: Retos de la educación ambiental ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. (pp. 127-143). Octaedro.

---

UN (2018). *170 acciones diarias para transformar nuestro mundo*. Disponible en: [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wpcontent/uploads/sites/3/2018/08/170Actions-web\\_Sp.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wpcontent/uploads/sites/3/2018/08/170Actions-web_Sp.pdf)

---

UNESCO (2017). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>.

---

Valderrama, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil, D., Vidal, S. y Miñano, R. (2020) ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educXX1.2342>

---

Zaragoza, J. Luis-Pascual, J. C. y Manrique Arribas, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4. Disponible en: [http://www.redu.um.es/red\\_U/4/](http://www.redu.um.es/red_U/4/)





