

EFFd^{igital}

EDUCACIÓN Y FUTURO

Gamificación en aulas hospitalarias

"Somos una": Proyecto de intervención con ocio para la inserción de mujeres víctimas de trata

Prevención de la violencia de género en la población adolescente

Compromiso educativo entre familia y escuela: análisis y propuestas de mejora desde la Pedagogía Social

Influencia del vínculo de apego padres-hijo en el período de adaptación a la escuela en Educación Infantil

Suecia y España: materiales y recursos didácticos empleados en Educación Infantil (cinco años)

Cuentacuentos with a twist: reescritura, traducción y mediación en el aula universitaria a través de los cuentos

21

Julio - Diciembre 2020

ISSN: 1695-4297



CESdonbosco

Centro Universitario Salesiano

DIGITAL

EDUCACION Y FUTURO

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB – Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), María Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación – Comunidad de Madrid), Raquel Loredo (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredo (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

IMAGEN DE PORTADA: Pixabay.com



C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

<https://cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html>

efuturo@cesdonbosco.com



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

SUMARIO

ARTÍCULOS

5 Gamificación en aulas hospitalarias

Ana Martín Izquierdo

37 "Somos una": proyecto de intervención con ocio para la inserción de mujeres víctimas de trata

Marta Balanzat González

61 Prevención de la violencia de género en la población adolescente

Claudia Alonso Liquete

95 Compromiso educativo entre familia y escuela: análisis y propuestas de mejora desde la Pedagogía Social

Claudia Díez Cercadillo

125 Suecia y España: materiales y recursos didácticos empleados en Educación Infantil (5 años)

Javier Alonso Macarro

151 Influencia del vínculo de apego padres-hijo en el período de adaptación a la escuela en Educación Infantil

Cristina Orts Maciá

171 Cuentacuentos *with a twist*: reescritura, traducción y mediación en el aula universitaria a través de los cuentos

Bruno Echauri Galván

SECCIONES

187 Reseñas Bibliográficas

21

ARTICULOS

GAMIFICACIÓN EN AULAS HOSPITALARIAS

GAMIFICATION IN HOSPITAL CLASSROOMS

Ana Martín Izquierdo

Graduada en Pedagogía en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Madrid)

Resumen

El entorno hospitalario nos plantea un desafío educativo que debemos resolver. Esta es la tarea a la que se enfrentan los docentes de aulas hospitalarias a diario, ya que cada niño tiene sus particularidades y necesidades. Sin embargo, esto no debería desanimarnos, sino al revés debería alentarnos para poder superar las dificultades con éxito, demostrando que una educación normalizada dentro del hospital es posible a día de hoy. El presente Trabajo de Fin de Grado muestra un proyecto educativo que propone el diseño de una plataforma digital llamada “EducaN2” haciendo uso de las nuevas tecnologías para facilitar la comunicación del niño hospitalizado con el mundo exterior combinándolo con la gamificación como herramienta útil además de efectiva en la que el alumno aprende a través del juego.

Palabras clave: gamificación, teoría del juego, aulas hospitalarias, juego, motivación, aprendizaje.

Abstract

The hospital environment involves an educational challenge that must be tackled. This is the most complex task that teachers face in hospital classrooms daily, since every child has unique characteristics and needs. Yet this challenge far from discouraging us should spur us on to successfully overcome the difficulties, thus showing that regular education in hospitals is feasible today. The present Final Degree Project (TFG) develops an educational project through which a digital platform called “EducaN2” is designed. The main aim of this platform is to facilitate the children’s communication with the outer world while in hospital and gamify the use of the ICTs, so that they can learn through games.

Keywords: gamification, game theory, hospital classrooms, game, motivation, learning.

Recibido: 27/09/2020
Aprobado: 01/10/2020

Julio - Enero 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
5 - 36

Nº 21

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Los diferentes ámbitos educativos, como es el caso de las aulas hospitalarias, necesitan una respuesta adecuada para satisfacer sus necesidades. Por este motivo, en el presente trabajo nos centraremos en las aulas hospitalarias. Para investigar sus necesidades educativas, previamente hay que estudiar las características del sector, de manera que esta información nos guíe y ayude a elegir el tipo de metodología que debemos aplicar para enseñar. Así lo indican Lourdes Bazarra y Olga Casanova (2016) en su libro *La escuela ya no es un lugar* donde defienden la idea de un cambio educativo para dar respuesta educativa a todo lo que nos rodea. En otras palabras, intentan hacer ver que el aprendizaje no está en un sitio, si no que está en todas partes y es el docente el que debe desarrollar una formación y aprendizaje de valor para el futuro.

La mayoría de pacientes hospitalizados en unidades infantiles se encuentran en edad escolar, por lo que no se debe olvidar que es su oportunidad para aprender y su momento para jugar. Por ello, considero que la mejor metodología que se puede implementar en este entorno es la gamificación. Según Oliva (2017) la gamificación puede ser una herramienta de apoyo para el docente que logra despertar motivación en los estudiantes creando procesos de aprendizaje significativos y exitoso. El lema de Juegaterapia “la quimio jugando se pasa volando” nos indica que ya hay fundaciones conscientes del beneficio que el juego tiene en los niños y que trabajan para mejorar el día a día de los niños hospitalizados. Para ello, se fundamentan en el uso de los videojuegos, la *tablet* o la posibilidad de disfrutar de un jardín dentro del hospital, que se convierten a su vez en un medio fundamental para conectarle con el mundo y hacer que se olvide de dónde está. Así que, ¿por qué no crear un juego en el que además de divertirse, el paciente aprenda y facilite la comunicación entre profesor-alumno, alumno-alumnos de la misma clase o paciente-pacientes del mismo hospital? Podría ser una herramienta poderosa, a la vez que exitosa, dentro de un ámbito que reclama una solución.

La estructura de este proyecto está compuesta por diferentes apartados, entre los que destacan: el marco teórico, los objetivos (tanto generales como específicos), la metodología (donde se explicará el proyecto propuesto), los resultados y conclusiones del trabajo contrastadas con los objetivos que pretendo conseguir.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado investigaremos los estudios previos y autores de referencia tanto en la educación hospitalaria como en la gamificación para profundizar en el tema que nos ocupa, ampliar perspectivas y conocer futuras líneas de investigación además de limitaciones de mi campo de trabajo. Todo ello se llevará a cabo recopilando información a través de páginas web, bases de datos, revistas y libros.

2.1 Aulas hospitalarias

De acuerdo con Mejía, Ruiz, Estévez, Martínez y Reyes (2011), entendemos por aulas hospitalarias: “unidades escolares surgidas dentro del hospital, con el objetivo principal de atender escolarmente a los niños hospitalizados, al mismo tiempo que se ayuda a prevenir y evitar la posible marginación que, por causa de una enfermedad, puede sufrir el niño hospitalizado”.

2.1.1 Antecedentes del aula hospitalaria

Las aulas hospitalarias surgen ante la necesidad de resolver los problemas de escolaridad entre aquellos niños que durante un periodo de tiempo más o menos prolongado, dejan de asistir al colegio de forma regular. El primer país que fue consciente de esta necesidad fue Francia a finales de la Segunda Guerra Mundial, ya que la escuela introduce puestos de enseñanza en hospitales franceses. En España, hace más de treinta años que profesionales ajenos a la escuela (enfermeras, celadores, etc.) se dieron cuenta de la necesidad educativa, que a día de hoy posibilitó la llegada de maestros a los hospitales, dando un nuevo enfoque a la atención del niño hospitalizado. Fue en 1982, cuando las aulas hospitalarias empiezan a aparecer en el marco legislativo justificándose como un principio básico que aparecía en la Constitución. El Parlamento Europeo, recoge los derechos de los niños hospitalizados en la *Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado* entre los que se encuentra el derecho a la educación (Guillén y Mejía, 2002, pp. 29 - 30). Para tener en cuenta las competencias y derechos del niño hospitalizado hay que estudiar las características de este público que veremos a continuación.

2.1.2 Características del niño hospitalizado

Ingresar en un centro hospitalario supone la aparición de varias conductas que dependen de las siguientes variables según Guillén y Mejía (2002):

- Actitud de los padres y de la familia: lo ideal es que las familias sean emocionalmente maduras, muestren serenidad, y enfoquen sus esfuerzos a hacer que la estancia en el hospital sea lo más positiva, entretenida y normal posible. Aceptando la situación.
- La edad del niño: cuanto más pequeño es el niño, más miedo y ansiedad manifiesta ya que carece del control en sí mismo y de sus emociones.
- Tiempo de hospitalización: a la ansiedad inicial motivada por el ingreso, se suma un nerviosismo, incertidumbre e incluso depresión, cuando un ingreso sobrepasa un determinado tiempo. Normalmente aparece tras la primera semana de hospitalización.

- Tipo de patología: influye decisivamente sobre el estado del sujeto. Mientras que en los casos menos agresivos (como es el caso de traumatismos o intervenciones quirúrgicas) solamente puede aparecer ansiedad o miedo a lo desconocido, los casos donde la patología es de carácter oncológico, crónico o severo, pueden producirse a cambios radicales en su vida psicológica.
- Diagnóstico: en los casos en los que el paciente tiene varios síntomas y el diagnóstico no llega a estar claro del todo, conlleva una carga emocional fuerte que se va agudizando con la evolución del paciente (p.39).

En cuanto al ámbito educativo, debemos proporcionarle el apoyo educativo necesario para prevenir un futuro caso de fracaso escolar. Por este motivo considero conveniente repasar las pautas de actuación educativa para comprender mejor el acto educativo al que nos vamos a enfrentar.

2.1.3 Pautas de actuación educativa: destinatarios, objetivos, metodología, actividades y recursos

Los programas de Aulas Hospitalarias van destinados a los niños hospitalizados que se encuentran en edad escolar obligatoria (Primaria y ESO), aunque los que quedan fuera de este periodo escolar (Educación Infantil, Formación Profesional, Bachiller) también están invitados para beneficiarse de los recursos. Dentro de esta población también podemos encontrar dos grupos según su estancia en el hospital (larga – un mes o más, media- 15 días o un mes y corta-menos de 15 días) o según la movilidad dentro del hospital (los que pueden acudir al aula, los que no pueden salir de su planta y los que no pueden salir de su habitación; Guillén y Mejía, 2002, pp. 47-48).

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar son los siguientes según Carrasco (2012):

- Continuar el proceso educativo que el alumno seguía en su centro de referencia, antes de ingresar en el hospital.
- Disminuir la ansiedad y miedo al hospital.
- Incentivar un uso cultural-recreativo del tiempo libre.
- Fomentar el uso de las TIC como medio de aprendizaje y socialización.

Para relacionarnos con los niños hospitalizados, de acuerdo con Guillén y Mejía (2002), debemos partir siempre desde el juego. Gracias al juego podremos evaluar su estado psicológico, sus conductas espontáneas y además se evita el rechazo a las personas adultas extrañas, creándose un clima de mutua confianza que sentará las bases de futuras actuaciones. Para poner en práctica el juego tenemos que tener en cuenta los pilares básicos para González et al. (2002) de la metodología educativa en hospitales:

- Operatividad: se refiere tanto a las capacidades del niño, como las características del medio en el que está, su estado de salud, el apoyo de los profesionales o familiares...
- Normalización: se debe actuar de acuerdo con la edad y el contexto que rodea habitualmente el niño. Evitando que se sienta especial por el hecho de estar enfermo.
- Individualización o atención educativa personalizada: la enseñanza se debe adaptar al niño, a su nivel escolar, sus intereses, su situación afectiva y de salud pudiendo realizar las adaptaciones curriculares pertinentes.
- Global: se integra el medio sanitario como fuente de enseñanza. No se evita.
- Socialización: se potenciarán conductas de relación con el grupo de iguales en el aula.
- Acción participativa: nuestras programaciones deben diseñarse de acuerdo con el personal sanitario, profesores de su escuela de y finalmente los padres.
- Flexibilidad en la programación de las actividades ajustándose al estado de salud.

Las actividades a realizar en el aula depende de varios factores: tiempo de hospitalización, circunstancias particulares de salud (si le impide seguir una enseñanza normalizada debemos diseñar actividades lúdicas que requieran poco esfuerzo y concentración), individualización (aunque los pacientes tengan la misma edad, necesitan diferentes contenidos o grados de dificultad), de la edad, según el momento de aplicación dependiendo del momento en el que ingresó el niño, según el contenido de las mismas o forma de realización (individual o en grupo; Guillén y Mejía, 2002, pp. 56-62).

Los recursos utilizados para la comprensión e interiorización de los contenidos se clasifican de acuerdo con Guillén y Mejía (2002) en las categorías que aparecen a continuación:

- Materiales: entendemos como recursos materiales tener un aula al que acudir, contar con materiales curriculares, proporcionar a los alumnos juegos didácticos, etc.
- Nuevas tecnologías: podemos trabajar en el aula ayudándonos de recursos como el ordenador, internet, materiales auxiliares.
- Personales: para facilitar una buena evolución dentro de las aulas hospitalarias necesitamos recursos humanos como maestros, tutores, familias, personal sanitaria o asociaciones (p. 62).

2.1.4 Proyectos y actuaciones concretas en aulas hospitalarias

Para llevar a cabo el diseño de un proyecto aplicado a las aulas hospitalarias empecé investigando los proyectos hospitalarios que ya se habían puesto en práctica en España:

- Proyecto *Mundo de Estrellas* (2005) de Andalucía, en el que se desarrollan actividades por internet, creando mundos virtuales haciendo posible la comunicación con otros niños que se encuentren ingresados en otros hospitales (Prendes, 2011).
- Plataforma digital *Aula Hospitalaria Digital* de Vigo (2007): facilita la continuidad del proceso educativo a través de diferentes Unidades Didácticas dando soporte a los contenidos y herramientas de comunicación y colaboración que permitirán el contacto directo entre todos los usuarios del sistema (Prendes, 2011).
- Proyecto *ALTER* (2009): tiene como finalidad mejorar la atención educativa que reciben los niños hospitalizados durante largos periodos de tiempo, gracias al uso de las TIC. Las conclusiones son muy positivas; los maestros de las aulas hospitalarias están comprobando la utilidad de las herramientas telemáticas y los alumnos suscitan gran interés hacia las TIC (Prendes, 2011).
- *PlanTIC_LaPecera* (2013): promueven el uso generalizado de las TIC dentro de las aulas hospitalarias en Castilla La Mancha.
- *Proyecto ARCE* (2011): diseño de una plataforma virtual con recursos destinados a niños enfermos y hospitalizados. Incluye herramientas que facilitan la comunicación del niño con el profesor.
- *RetoTech*: proyecto de innovación educativa en Aulas Hospitalarias MadridSur de Madrid basadas en el desarrollo de proyectos tecnológicos a través de distintas técnicas de robótica, programación y creación de apps (Proyecto *BQ*).

Tras hacer un pequeño repaso a los proyectos aplicados dentro de España vamos a pasar a conocer los diferentes proyectos puestos en práctica en las aulas hospitalarias de manera internacional:

- Proyecto *Starbright Foundation* en EEUU (2010): Su finalidad principal es educar y entretener, mediante la introducción de los niños en una serie de mundos *virtuales* en los que además de jugar y divertirse, pueden comunicarse con los demás niños de su hospital y de otros hospitales. Este proyecto sirvió de modelo para el *Mundo de Estrellas* comentado anteriormente (Prendes, 2011).

- Proyecto *Sterrekind* de Holanda: se copia del proyecto Starbright con la diferencia de que el mundo virtual elaborado para los niños se constituye en forma de volcán compuesto por varios pisos en los que se puede interactuar con otros jugadores (Prendes, 2011).
- Proyecto *Caroline Christer* de Suecia: intenta mejorar las condiciones de los niños a través del manejo de los ordenadores y la utilización de técnicas de comunicación visual a través del ordenador (pudiéndose comunicar con sus compañeros de clase; Prendes, 2011).

2.2 Metodologías de la enseñanza

La metodología de enseñanza elegida para trabajar con los niños es esencial para desarrollar de manera positiva todas las destrezas con las que cuentan. Para ello hay que tener en cuenta el cambio de la sociedad y ajustarse a lo que necesitan a través del aprendizaje lúdico, basado en su descubrimiento y experiencia. Para favorecerlo, en este trabajo usaremos metodologías como la gamificación y las nuevas tecnologías.

2.2.1 Gamificación

Vivimos en una época en la que constantemente se desarrollan métodos de aprendizaje e innovación sin límites en técnicas y herramientas. Algunas de estas metodologías son la clase magistral (método tradicional) que pasa por metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, la Gamificación, el Design Thinking, Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en Problemas o el novedoso método Flipped Classroom (Bazarra y Casanova, 2016).

Teniendo en cuenta el ámbito educativo que nos ocupa, nos centraremos en la Gamificación. Para Fernández (2015) la gamificación en educación consiste en aplicar conceptos y dinámicas propias del diseño de juegos que estimulan y hacen más atractiva la interacción del alumno con el proceso de aprendizaje, con el objetivo de que éste consiga adquirir, de forma adecuada, determinados resultados. (Martín, 2018)

Los objetivos fundamentales que se pretenden conseguir con la gamificación son tres: fidelización con el alumno al crear un vínculo con el contenido que se está trabajando, busca que la gamificación sea una herramienta contra el aburrimiento y sea capaz de motivarles y finalmente el último objetivo que se quiere alcanzar sería: optimizar y recompensar al alumno en aquellas tareas en las que no hay ningún incentivo más que el propio aprendizaje (Educación 3.0).

2.2.2 La importancia del juego en los niños

De acuerdo con Quicios (4 de mayo, 2017) el juego es una actividad mental y física que favorece el desarrollo de los niños de una manera integral y armónica. Jugar ofrece a los niños la posibilidad de investigar, crear, divertirse, descubrir, fantasear o ilusionarse manteniéndose en contacto con el mundo. Gracias a fundaciones como Juegaterapia, esto sigue siendo posible en los hospitales. No solo les ayuda a conectar con el mundo, sino que en el caso de los niños hospitalizados les ayuda a afrontar su enfermedad tal y como se puede leer en su página web:

Mónica Esteban, fundadora de Juegaterapia, le dio una Play Station a un niño que estaba recibiendo tratamiento de quimioterapia en el hospital e inmediatamente pudo ver cómo el pequeño se animaba y afrontaba su enfermedad con una sonrisa. Desde entonces hemos podido comprobar diariamente los beneficios que el juego tiene en los niños hospitalizados. Al estar fuera de casa, alejados de los suyos y en un entorno desconocido, la experiencia hospitalaria les intimida. En ese momento, los videojuegos, la *tablet* y la posibilidad de disfrutar de un jardín dentro del hospital, se convierten en un medio fundamental para conectarle con el mundo y hacer que se olvide de dónde está, al menos durante el tiempo que dura la partida.

Autores como Martín (2019) señalan que en nuestro organismo contamos con un neurotransmisor denominado dopamina que es el neurotransmisor que se encarga de motivarnos en los momentos difíciles con la promesa de una recompensa. Si logramos elevar los niveles neuronales de dopamina de los alumnos, obtendremos un incremento de su atención, su motivación, en definitiva, un mayor aprendizaje que será posible a través de la gamificación (p. 141).

2.2.3 Antecedentes de la gamificación

El término *Gamificación*, según nos indican Fernando Rodríguez y Raúl Santiago (2015), fue usado por primera vez por Nick Pelling en el año 2002, aunque, no será hasta 2010 cuando empezó a ganar popularidad, puesto que incorpora técnicos del juego. Aunque, no es lo mismo gamificación que jugar. Actualmente, donde más se está haciendo uso de la gamificación es en Estados Unidos, sitio en el que, además del ámbito educativo, se intenta aplicar la gamificación a través de servicios en empresas (esto puede ser ofreciendo regalos, acumulando cupones y puntos para vender sus productos).

Posteriormente, la evolución del concepto se desplazó a otros ámbitos. En el caso de la educación, la gamificación se hizo posible gracias a personas como el profesor Malone (estudió la motivación de los juegos en red), Gee (intenta adaptar los videojuegos al aula) y, finalmente, Sawyer y Smith (videojuegos diseñados con propósitos distintos al de la diversión; Vegara y Gómez, 2017).

2.2.4 Ingredientes de la gamificación

Como se puede apreciar en el Trabajo de Fin de Máster de Mariana Conchillo (2017), para captar la atención del jugador se pueden usar una serie de técnicas que nos facilitará que el alumno se encuentre motivado y a la vez aprenda:

- **Mecánicas:** son las reglas del juego. Las más conocidas son el sistema de puntos (el alumno tiene que intentar obtener el mayor número de puntos posible), medallas (sistema de recompensas que recibe el alumno tras haber conseguido algo en concreto) clasificaciones (muestran el ranking de los jugadores) y misiones (desafíos destinados al jugador).
- **Dinámicas:** son el efecto, motivación y deseos que se consiguen o se desea conseguir en el jugador. Algunas de estas dinámicas son: recompense (el jugador recibe un beneficio tras una acción), estatus (es el reconocimiento tras pasar por obstáculos), logros (superación satisfactoria de misión) o *feedback* (permite al jugador ver su progreso).
- **Emociones:** son respuestas emocionales que la participación en un juego provoca en el jugador. Para ello, los objetivos no deben ser muy fáciles, ni muy difíciles, de acuerdo con una historia y duración adecuada.

2.2.5 Experiencias de gamificación en las aulas

En estos últimos años, algunos docentes han sido conscientes del poder que puede llegar a tener en la educación el uso de la gamificación. Algunos de estos proyectos son igual de creativos como emocionantes. Recientemente, han publicado proyectos de gamificación diseñados por profesores que siguiendo la dinámica *Escape-Room*, han sido capaces de crear auténticas oportunidades de aprendizaje. Este sería el caso de Carlos Díaz y David García Rodríguez (2018), creadores de un videojuego diseñado específicamente para sus alumnos o el caso de Camino López y Almira López (2018), que crean un *Escape Room* en el que encierran al alumnado en una España Antigua, de la que deben escapar en un tiempo limitado.

Sin embargo, los *Escape Room* no son la única dinámica empleada. Cuando hablamos de gamificación, las actividades pueden ser muy variadas y pueden llegar a ir desde el uso de LEGOS en clase de música (Sandra Garrido, 2016; LEGOM), pasando por diferentes proyectos en los que crean figuras con la impresora 3D y luego los venden solidariamente a ONG's (Cesar Fernández, 2016; Makerschool) o finalmente usando la realidad virtual en clase de Infantil (María Teresa, 2016; Descubriendo los dinosaurios).

2.2.6 El uso de las TIC's en la gamificación

Margarita Martín (2017) afirma que las nuevas tecnologías facilitan el acceso a la información ya que poseen cualidades que las hacen atractivas a los alumnos.; son herramientas accesibles, con gran variedad de contenidos y además podemos acceder de manera inmediata. Sin embargo, aunque a día de hoy somos conscientes de los beneficios que nos aportan las herramientas TIC en el aula, existe una brecha digital. Esto puede ser por dos motivos: no todos los colegios cuentan con las nuevas tecnologías o, por el contrario, el profesorado no está formado para ello. Algunas de las herramientas que podemos usar gracias a las nuevas tecnologías son:

- Blogs: sitio web que incluye contenidos de interés para sus lectores. Suelen actualizarse con frecuencia y recibir comentarios de sus lectores (Martín, 2017).
- Redes sociales: Edmodo (parecido a una red social con fines educativos; crea retos y puede asignar insignias) Skype, Telegram, Instagram, Facebook, Twitter (Educación 3.0).
- Software de creación de actividades educativas: Cerebriti, Kahoot, Trivinet, Genially y Plickers.
- Software de creación de material educativo: Brainscape, Quizlet (ayuda a la creación de flashcards), OneNote (facilita al alumno tomar apuntes digitalmente) y Just Keynote (Educación 3.0).
- Plataformas LMS: son plataformas *e-learning* sirven para administrar cursos *online* editar recursos, chats o pizarras electrónicas, foros, correo electrónico o tablón de anuncios. Ejemplos son Moodle, Blackboard o Webct (Martín, 2017).

Otras plataformas *e-learning* que usan la gamificación son Knowre (facilita el aprendizaje de las matemáticas), Minecraft Education (aplican la dinámica de los videojuegos a la educación), Classcraft (transforma la clase en un juego de rol), Scratch (creación de videojuegos) Clasdojo (plataforma que nos ayuda a comunicarnos con los padres e informarles sobre su evolución, además de crear actividades), Toovari (plataforma que indica el progreso del alumno tras jugar a las actividades propuestas; ofrece la posibilidad de que el docente cree las actividades), Play Brighter (plataforma en la que configuramos el entorno de aprendizaje del alumno con retos, puntos, etc.), Arcademics (proporciona una gran variedad de juegos en línea para multijugadores para desarrollar varias habilidades), Kodular (plataforma que nos permite diseñar apps), ApprenderSM (ofrece diferentes aplicaciones con la que podemos trabajar diversos aspectos de los alumnos), Esemtia (plataforma educativa integral), eTwinning (plataforma que permite a los equipos educativos de centros escolares de países europeos comunicarse, colaborar, desarrollar proyectos compartir experiencias...), ArcGIS y ESRI (plataforma *online* de geografía; Educación 3.0).

- Otras herramientas TIC: uso de la robótica, aprendizaje de programación básica entre los alumnos, realidad virtual, realidad aumentada, drones en el aula, impresión 3D e inteligencia artificial entre otras.

3.OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

La meta que se quiere alcanzar con el proyecto es diseñar el funcionamiento de una plataforma *online* para implantar en las aulas hospitalarias a partir de las TIC, siguiendo las dinámicas de la Gamificación.

3.2 Objetivos específicos

Para conseguir el objetivo general, tendremos que tener en cuenta la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Investigar sobre la realidad de las aulas hospitalarias: antecedentes, características, pautas de actuación educativa y papel del profesor en el aula hospitalaria.
- Buscar proyectos que han tenido gran repercusión en las aulas hospitalarias.
- Promover el uso de la gamificación como metodología de enseñanza.
- Indagar proyectos educativos en los que ha estado presente la gamificación.
- Seleccionar herramientas como las TIC's en las actuaciones educativas que nos permitan que el aprendizaje sea flexible y adaptado a las necesidades de los alumnos.

4. METODOLOGÍA

En este apartado, se explicará la metodología empleada para llevar a cabo el trabajo. En primer lugar, se comenzó un proceso de revisión bibliográfica y estudio en torno a dos grandes bloques: aulas hospitalarias y gamificación. Para ello, se hace uso de herramientas como son los libros, revistas, artículos y sitios web (Google Scholar, Dialnet, buCEA y el catálogo *online* de la biblioteca universitaria del CES Don Bosco).

Después de revisar y seleccionar la información más importante para este trabajo -que será incorporada en el marco metodológico- se empezará a desarrollar el proyecto *EducaN2* que tendrá como finalidad, el diseño de una plataforma *e-learning* que podrá ser usada prioritariamente por el alumno que se encuentre ingresado desde el hospital, pero que también puede ser usada sus compañeros que se encuentren matriculados ordinariamente en su colegio. De esta manera, además de potenciar el aprendizaje de conceptos,

facilitará la comunicación entre alumno hospitalizado-alumno hospitalizado, alumno hospitalizado-profesores y finalmente alumno hospitalizado-compañeros de clase.

Finalmente, se explica el proceso de evaluación para comprobar la efectividad de la plataforma. Habrá tres tipos de evaluación: inicial, continua y final.

5. DESARROLLO

La plataforma EducaN2 está pensada para usar desde cualquier sitio, por cualquier persona del ámbito sea alumno o profesor (tanto del colegio ordinario como del hospital) para trabajar áreas curriculares. Sin embargo, para mostrar un ejemplo del funcionamiento de la plataforma, nos centraremos en un alumno de 3º de Primaria. Este hipotético alumno se encuentra hospitalizado en la unidad de Oncología, por lo que precisará de una hospitalización de larga estancia en el mes de febrero dentro del calendario académico 2018/ 2019. Se da a entender que a principio del curso se han hecho sesiones con los alumnos y padres para que conozcan el funcionamiento de la plataforma siendo útil incluso para alumnos sin estar hospitalizados (aunque para éstos últimos pueda servirles de apoyo escolar). En este caso, si el usuario está matriculado en el colegio ordinario pero no está hospitalizado, el apartado “Mi hospital” no estaría habilitado y no saldría ninguna información al respecto.

5.1 Contenidos

Aunque los contenidos dentro de un aula hospitalaria pueden variar, ya que abarcan tanto el temario de Infantil como de Bachillerato, en este proyecto nos centraremos en una edad intermedia como se ha expuesto antes: en el tercer curso de Educación Primaria. En este caso, siguiendo los contenidos curriculares del Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno (25 de julio, 2014) que se actualiza posteriormente en Currículo de Primaria de 2019, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria podemos observar que las asignaturas son las siguientes: asignaturas troncales (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera); asignaturas específicas (Educación física, Religión o Valores Cívicos), o al menos una de las asignaturas específicas (Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión; si no se ha elegido como asignatura específica anteriormente), o Valores cívicos (si no se ha elegido como asignatura específica anteriormente).

El alumno que hemos tomado como referencia cursa todas las asignaturas troncales, Educación Física, Religión y Educación Artística. En el proyecto se expondrá el funcionamiento de la plataforma, además de una sesión de cada asignatura por parte del colegio, y cómo sería el apoyo por parte del profesor del hospital dentro de la plataforma *e-learning*.

5.2 Objetivos generales del proyecto

Los objetivos generales que se pretenden conseguir con la realización de este proyecto son entre otros:

- Garantizar el seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno hospitalizado a través de una plataforma *e-learning*.
- Optimizar el proceso de comunicación entre los agentes implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Proporcionar una atención de calidad que evite el aislamiento hospitalario.

5.3 Metodología

En la metodología que se tendrán en cuenta para el proyecto estarán presentes las TIC's como medio facilitador del aprendizaje será la gamificación. Ésta se hará visible gracias a los juegos incorporados en la plataforma de cada bloque de contenido y también gracias al sistema de puntos de recompensa que reciben los alumnos motivándoles a continuar usando la plataforma *e-learning* que se propone a continuación.

5.4 Estructura y funcionamiento de la plataforma *online*

Dentro de nuestra plataforma Educam2 (<https://educam2.webnode.es/>) podemos distinguir varios componentes que permiten acceder a la página, administrar información y comunicarnos con diferentes usuarios. Estos componentes deberán ser usados tanto por los profesores del colegio que diseñan los desafíos *online*, los profesores del hospital que diseñan los desafíos *online* del hospital y los alumnos que completarán gradualmente los desafíos propuestos por los profesores.

En primer lugar, para acceder a la plataforma, tendremos que introducir nombre y contraseña, facilitado por el responsable de la plataforma como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 1. Inicia sesión en plataforma EducaN2.

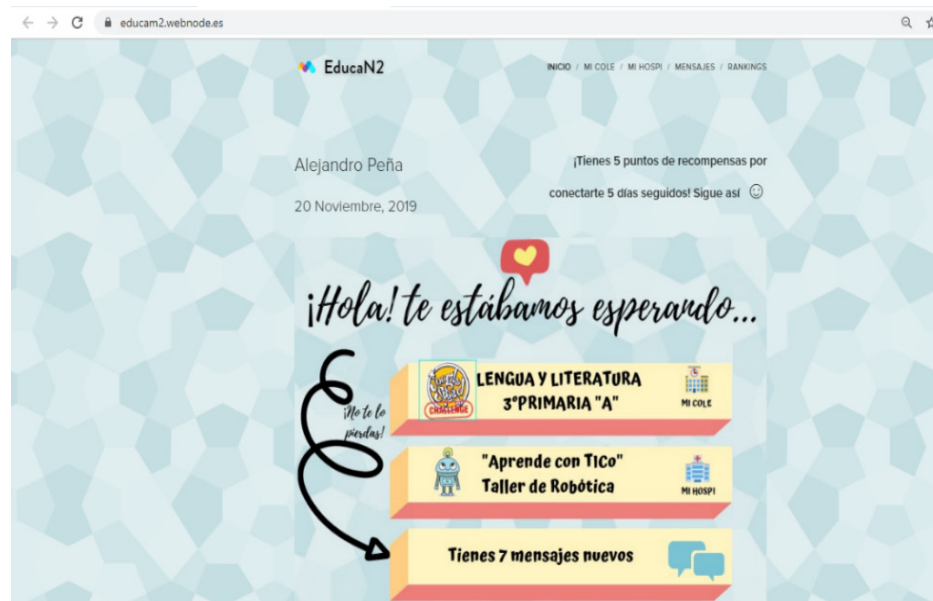
Fuente: elaboración propia.



Una vez iniciada la sesión en la pantalla de Inicio, a nuestro alumno le aparecerá su nombre, la fecha del día en el que se ha conectado, notificaciones pendientes y puntos de recompensa por conectarse. Además, como podemos ver en la parte superior de la imagen que aparece a continuación, tendremos varios espacios web a los que podemos acceder como “Mi cole”, “Mi hospi”, “Mensajes” y por último “Rankings”.

Figura 2. Menú de entrada en plataforma EducaN2: Inicio.

Fuente: elaboración propia.



En el espacio “Mi cole” aparecerá el nombre del colegio del alumno, el curso, nombre del tutor y una “pizza” en la que cada porción se corresponde con una asignatura que está cursando. Cuando el alumno haga *click* en la asignatura, se le redirigirá a otra página donde se explicará el desafío (aparece rodeado con un círculo en la imagen en cada porción) al que se enfrenta en esa materia junto con el resto de sus compañeros. Este desafío será propuesto por el profesor de la asignatura. Los ejemplos de las actividades propuestas serán explicados en el apartado “Actividades” de este trabajo.

Figura 3. Apartado “Mi cole” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia.



En el espacio “Mi hospi” podemos observar que el espacio estará solamente habilitado para aquellos alumnos que se encuentren hospitalizados. En él, se visualizará el nombre del hospital en el que se encuentre, el nombre del educador del aula hospitalaria y los desafíos educativos que se proponen. Habrá tres tipos de desafíos: del mes, de la semana y del día. Además, en este espacio podremos encontrar un horario en el que se muestren los diferentes talleres y eventos que tendrán lugar en el hospital de los que se pueden beneficiar los niños en ese momento, ingresados.

Figura 4. Apartado “Mi hospi” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Apartado “Mi hospi”: Ocio en el hospi de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia.

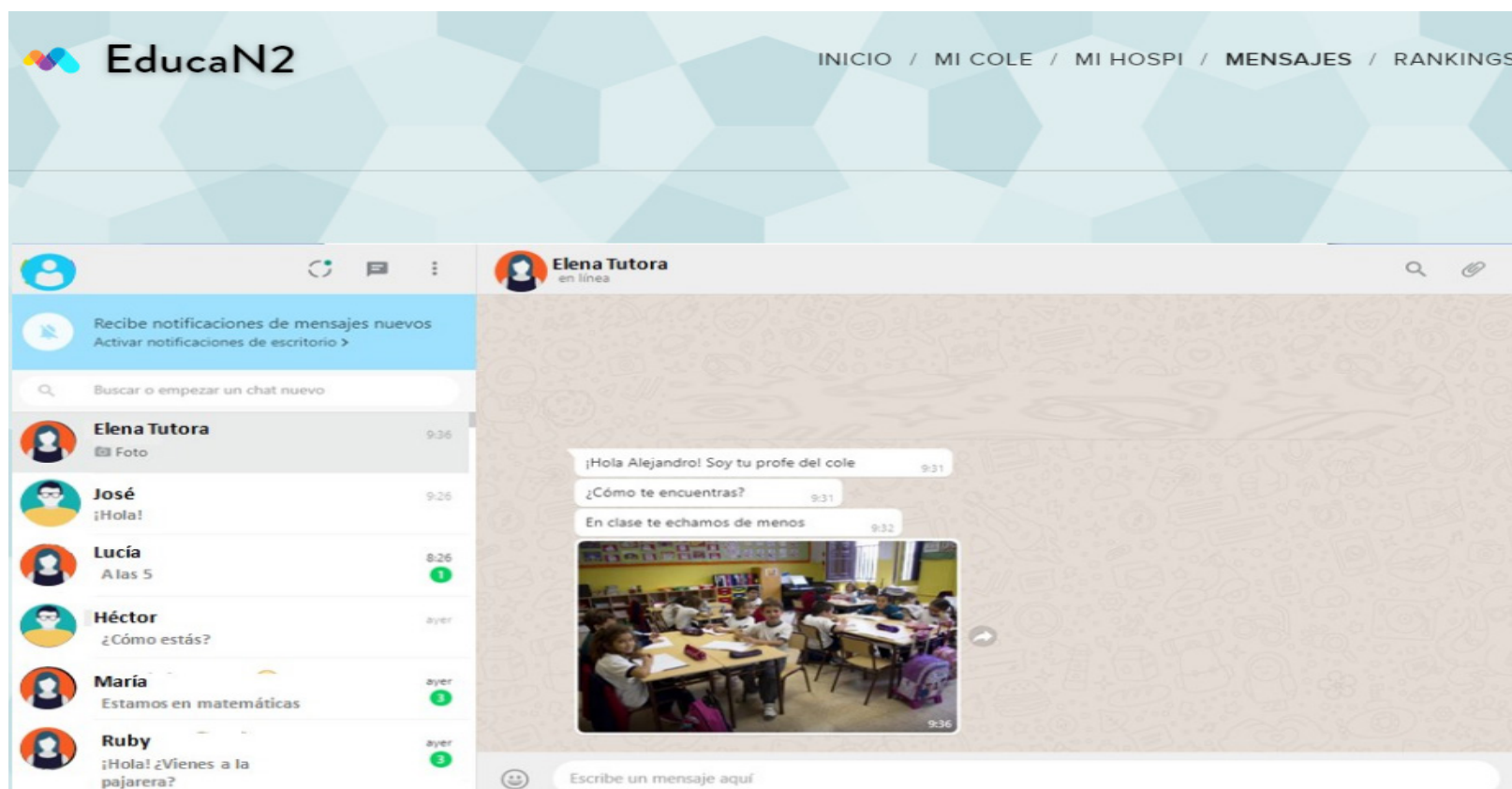
ACTIVIDADES DE OCIO Y TIEMPO LIBRE EN EL HOSPITAL "LA PAZ" (MADRID)			
NOVIEMBRE 2019			
TALLERES	FECHA	HORARIO	LUGAR
TORRE	Todos los SÁBADOS	17:30	Salón de Actos, Pajera
BALONCESTO	Todos los VIERNES	17:30	Salón de Actos, Pajera
REALIDAD VIRTUAL	Jueves 7 Noviembre 21 Noviembre	17:30	Pajera
TALLER DE FOTOGRAFÍA	MIÉRCOLES 13 DE NOVIEMBRE	17:30	Pajera
TALLER DE CIENCIA	SÁBADO - 30 DE NOVIEMBRE	11:30	HEDONOLUGUS
TALLER SUPERHÉROES	MÉRCOLES 20 NOVIEMBRE	18:00	SALÓN DE ACTOS LA PALABERA
TALLER SUPERHÉROES	MÉRCOLES 27 NOVIEMBRE	18:00	PALABERA
ROBÓTICA "TIG"	Todos los LUNES	17:30	PALABERA

¡OS ESPERAMOS!			
EVENTOS	FECHA	HORARIO	LUGAR
VISITA STAR WARS	MÉRCOLES 6 NOVIEMBRE	A PARTIR DE LAS 17:30	BOFAS POR LAS PLANTAS DE MATERNIDAD E INFANTIL
ESPECTÁCULO SARCÓFAGOS DISNEY	JUEVES 14 NOVIEMBRE	18:00	SALÓN ACTOS PALABERA
SUPERHÉROES FANTASÍA	SÁBADO 16 NOVIEMBRE	17:30	PLANTAS DE MATERNIDAD E INFANTIL

En el apartado “Mensajes” se muestra cómo sería el servicio instantáneo de mensajería. La idea es que el alumno se pueda poner en contacto en cualquier momento tanto con sus profesores del colegio como del hospital y sus compañeros del colegio como del hospital como se muestra en la imagen.

Figura 6. Apartado “Mensajes” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia (aparece la herramienta Whatsapp).



En el último apartado podemos encontrar la visualización de los Rankings, una vez se hayan terminado los desafíos. De acuerdo con Conchillo (2017, p. 22): “este elemento es imprescindible en cualquier sistema gamificado. Ordena de manera visual a los jugadores según el nivel en el que se encuentran o el número de puntos o monedas obtenido”.

De esta manera se aumentará la competitividad sana entre los usuarios y se reforzarán las ganas de situarse de entre los primeros en la lista. En este apartado de nuestra página web aparecerán los nombres de los ganadores de los desafíos, el área del desafío y los puntos de recompensa obtenidos como se muestra en la imagen a continuación. Al final de la página, se mostrará un ranking con las posiciones actuales de los alumnos del colegio, como los alumnos del hospital; dependiendo de la puntuación que haya obtenido cada alumno.

Figura 7. Apartado “Rankings” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia.



Figura 8. Apartado “Rankings” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia.



5.5 Actividades propuestas

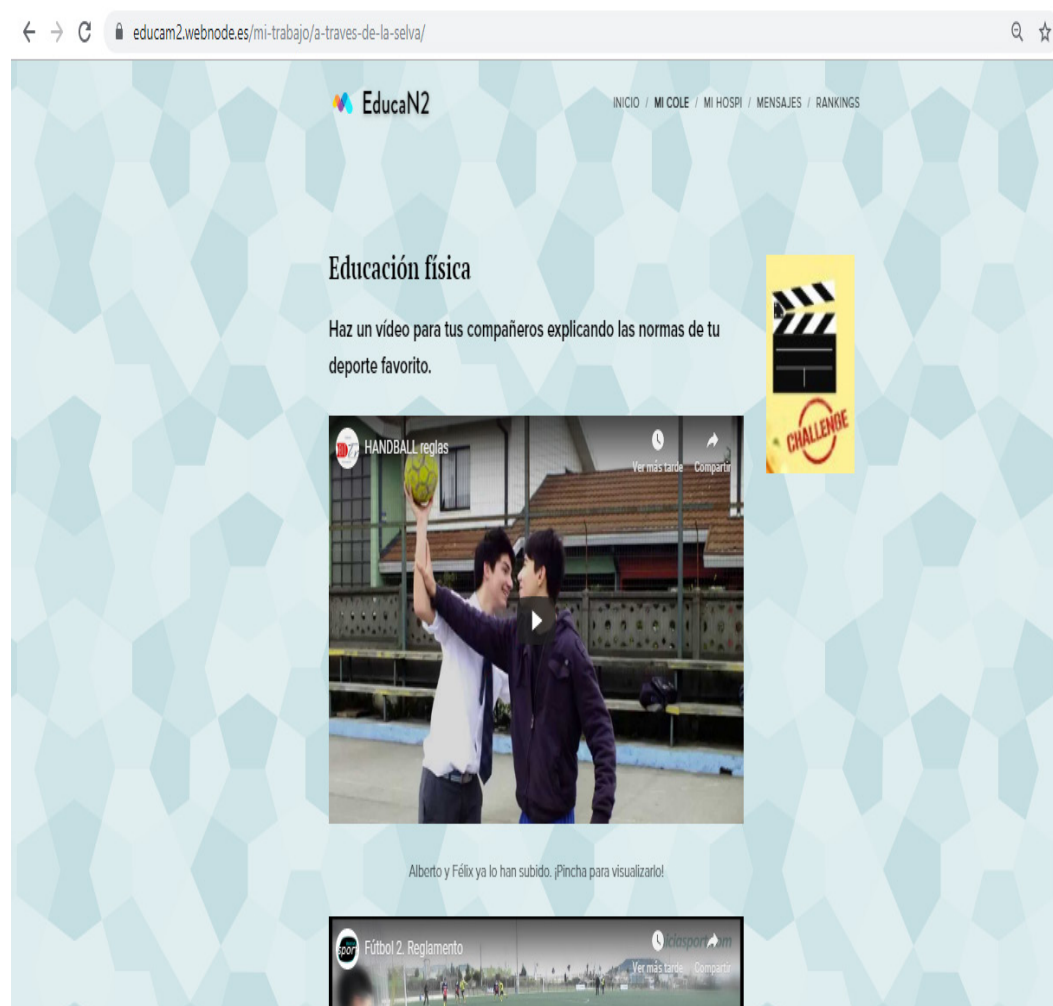
5.5.1 Mi cole

Para planificar las actividades propuestas que nos sirvan para mostrar un ejemplo del funcionamiento de esta plataforma, se tomará como modelo un estudiante. Nuestro alumno se llama Alejandro Peña y actualmente cursa 3º de Primaria de modalidad ordinaria en el colegio Liceo Sorolla. Alejandro, por razones de salud, se encuentra hospitalizado. Las asignaturas contienen un desafío:

- **Educación Física:** el desafío propuesto es la grabación de un video en el que se expliquen las normas del deporte que el alumno elija. Una vez grabado, el vídeo se subirá a la plataforma EducaN2.

Figura 9. Apartado “Mi cole: Educación Física” de la plataforma EducaN2.

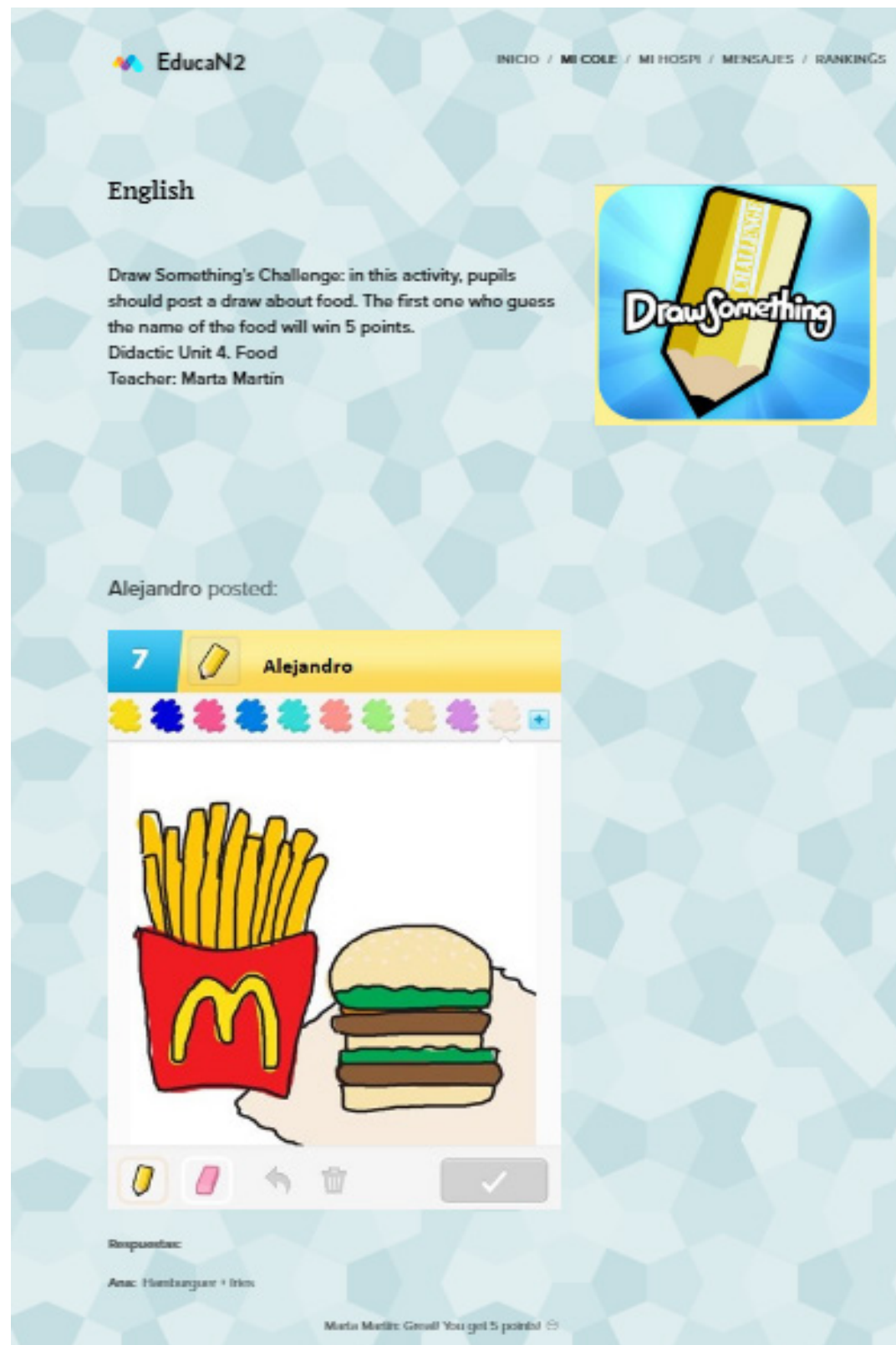
Fuente: elaboración propia (aparece la herramienta Youtube).



- **Inglés:** Draw Something's Challenge, en este desafío los alumnos realizarán un dibujo referido a la Unidad Didáctica del momento. En este caso, al ser la unidad didáctica sobre comida, se realizará un dibujo sobre comida. Se colgará en el *blog* con el nombre de quien lo ha hecho y el primero que responda adivinando el nombre de la comida en inglés, ganará 5 puntos de recompensa.

Figura 10. Apartado “Mi cole: Inglés” de la plataforma EducaN2.

Fuente: Plataforma EducaN2 (aparece la herramienta Draw Something).



- **Lengua y literatura:** Jungle Speed Challenge *online*; éste juego, sigue la misma dinámica que el Jungle Speed, pero en este caso, se trabajarán las palabras agudas, llanas y esdrújulas en un juego online. En cada partida se decidirá si juegan a palabras agudas, llanas o esdrújulas. Si la partida es de palabras agudas habrá que coger el tótem para descartarse de las cartas usadas en la ronda. Si por el contrario se coge el tótem por equivocación o alguien coge el tótem antes, se asumirán las cartas que se han echado durante la ronda. El primero que se quede sin cartas ¡gana!

Figura 11. Apartado “Mi cole: Lengua y Literatura” de la plataforma EducaN2.

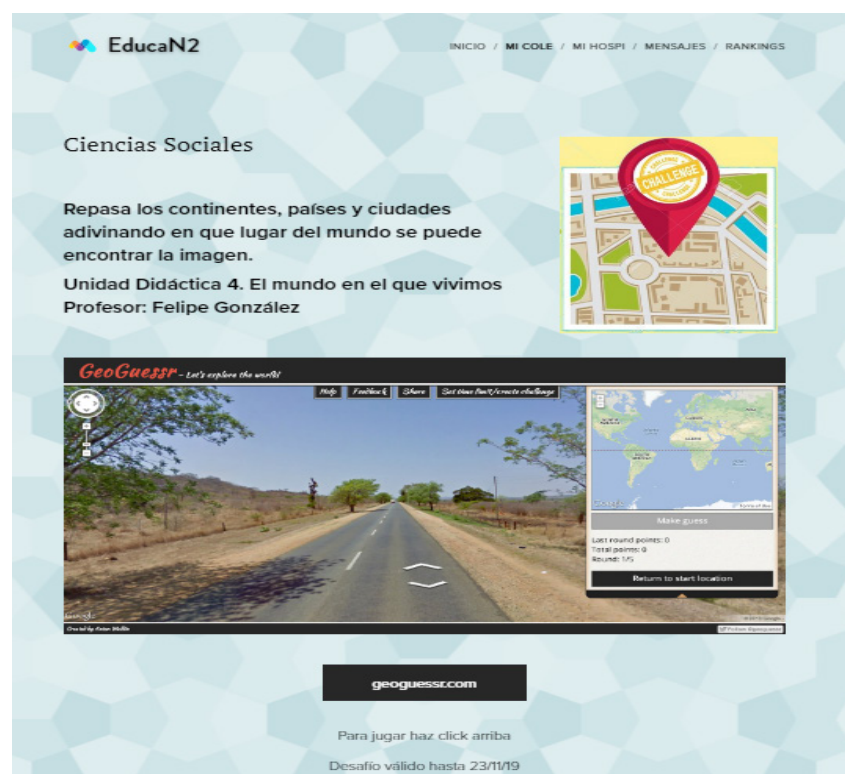
Fuente: Plataforma EducaN2 (aparece la herramienta basándose en la dinámica del juego “Jungle Speed”).



- **Ciencias Sociales:** GeoGuessr Challenge, éste desafío consiste en repasar los continentes, países y ciudades adivinando en qué lugar del mundo se puede encontrar la imagen. Una vez que se elija el sitio en el que pensamos que se encuentra, la página web automáticamente nos facilitará donde se encuentra realmente.

Figura 12. Apartado “Mi cole: Ciencias Sociales” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia basándose en el programa “Geoguessr”.



- **Ciencias Naturales:** atendiendo a la unidad didáctica en la que se encuentran “El cuerpo humano”, los alumnos tienen que identificar el nombre de los huesos con el lugar correspondiente. Esta actividad está cronometrada. El alumno que menos tarde completando el desafío será el ganador.

Figura 13. Apartado “Mi cole: Ciencias Naturales” de la plataforma EducaN2.

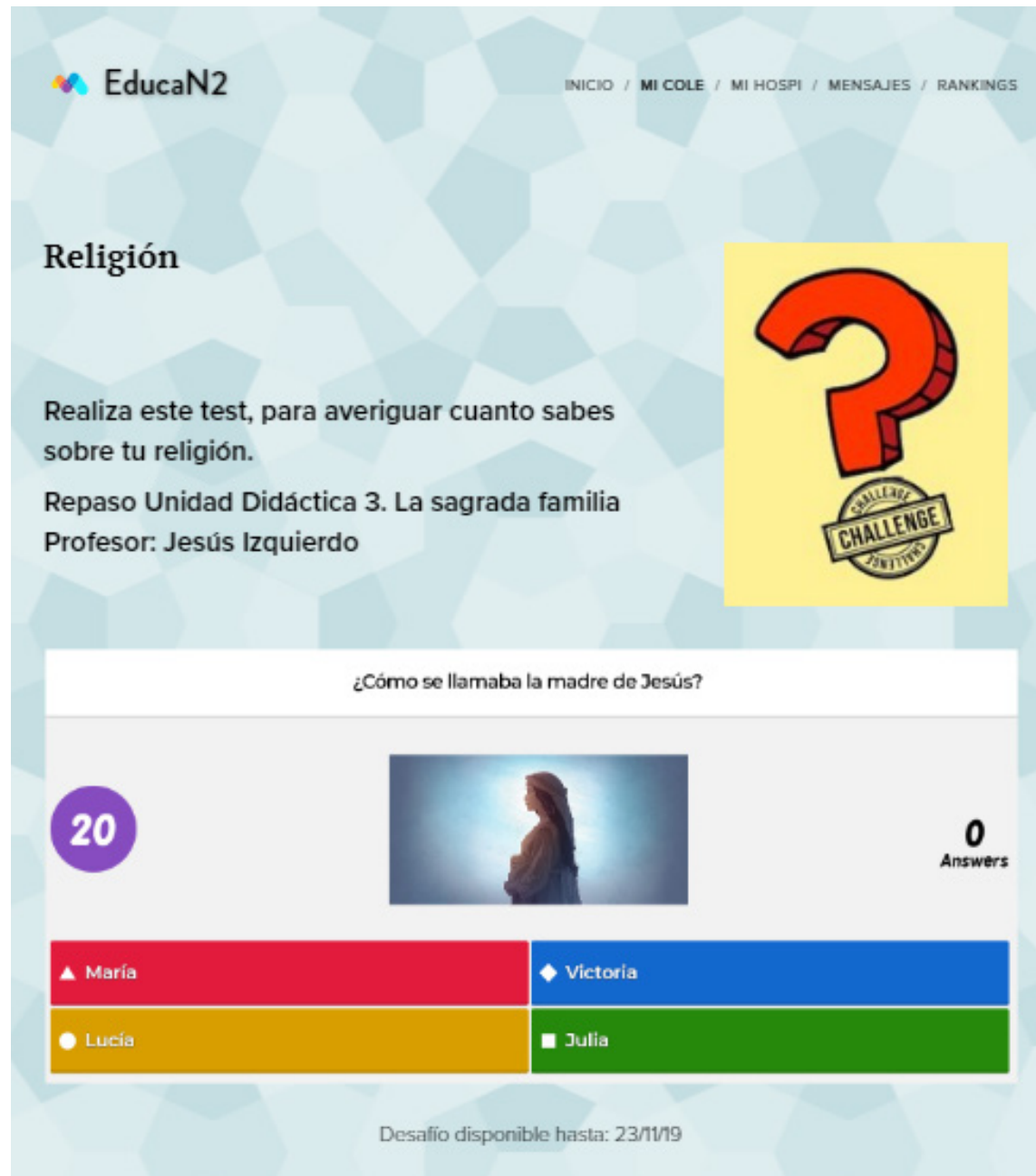
Fuente: elaboración propia (aparece el programa “Didactalia”).



- **Religión:** desafío del test *online* a través de la herramienta *Kahoot*. Al estar trabajando la Unidad Didáctica de la Sagrada Familia, se les propone a los alumnos la realización de un test *online* en la propia plataforma, en el que identificarán las características con los personajes de la Biblia. El alumno que más veces acierte el test, será el ganador del desafío.

Figura 14. Apartado “Mi cole: Ciencias Naturales” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia (aparece la herramienta “Kahoot”).



- **acción plástica:** de acuerdo con la Unidad Didáctica “Grandes Autores”, La tarea que se propone es publicar obras de Van Gogh (incluyendo foto) y una versión/collage de la misma. Para ello será necesario publicar el título de la obra, descripción y año de la misma. No vale repetir obra. La descripción más completa se llevará los 5 puntos de recompensa. La versión/collage más original se llevará 100 puntos de recompensa.

Figura 15. Apartado “Mi cole: Ciencias Naturales” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia.

Educación Plástica

La tarea que se os propone es la siguiente: publicar obras de Van Gogh (incluyendo foto) + hacer una versión/collage de la misma. Para ello será necesario publicar el título de la obra, descripción y año de la misma. **NO VALE REPETIR OBRA**. La descripción más completa se llevará los 5 puntos de recompensa. La versión más original se llevará 10 puntos de recompensa.

Unidad Didáctica 4: Grandes Autores
Profesor: José Ramón

José Ramón, 15/11/19, 15:00




¡Hola chicas! Aquí os dejo una de mis obras favoritas de Van Gogh. Esta obra se llama “La noche Estrellada” y fue pintada por Vincent Van Gogh en 1889. En ese momento el autor, se encontraba recluido voluntariamente en el hospital psiquiátrico Saint Paul de Mausole en Saint-Rémy, Francia, dando lugar informado desde finales de 1888 luego de haber sufrido un colapso mental. La base de su inspiración fue la vista desde su ventana. Van Gogh hoy en día es uno de los artistas más populares del post-impresionismo, aunque cuando nuestro pintor vivía solamente consiguió vender dos de sus obras. Así que no os preocupéis si vuestras versiones de los cuadros no salen como os gustaría, ¡yo sé que sois todos unos artistas! ¡Ánimo!

Alejandro Peña, 15/11/19, 15:19



A mí la obra que más me ha gustado se llama “Los girasoles”. Se pintó en 1888. Van Gogh empezó a pintar los girasoles después de salir de Holanda para Francia en búsqueda de crear una comunidad de arte. Los

- **Matemáticas:** El desafío de las carreras consiste en ganar a tus compañeros en las carreras de coches. Cuanto más aciertas las multiplicaciones que se plantean, más rápido avanzará el coche y más posibilidades habrá de ganar.

Figura 16. Apartado “Mi cole: Matemáticas” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia (aparece el juego elaborado por “Academics.com”).



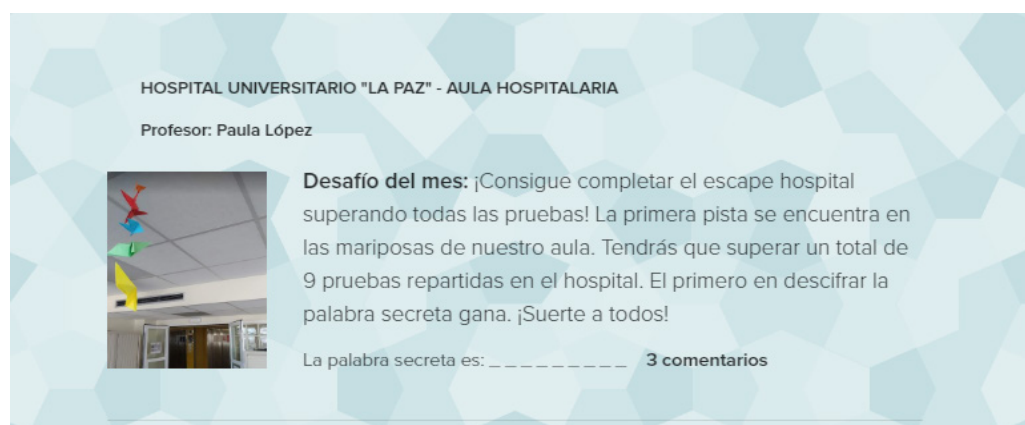
5.5.2 Mi hospital

Como se ha comentado antes, en el apartado “Mi Hospi” contaremos con 3 tipos de desafíos:

- **Desafío del mes:** en este reto, el alumno tendrá que recorrer el hospital para conseguir completar el escape “Room/Hospital” que se ha diseñado para ellos. Una vez lo completen, tendrán que introducir en la plataforma y el lugar correspondiente la palabra secreta. El primero que lo adivine ganará más puntos de recompense que los demás.

Figura 15. Apartado “Mi hospi: Desafío del mes” de la plataforma EducaN2.

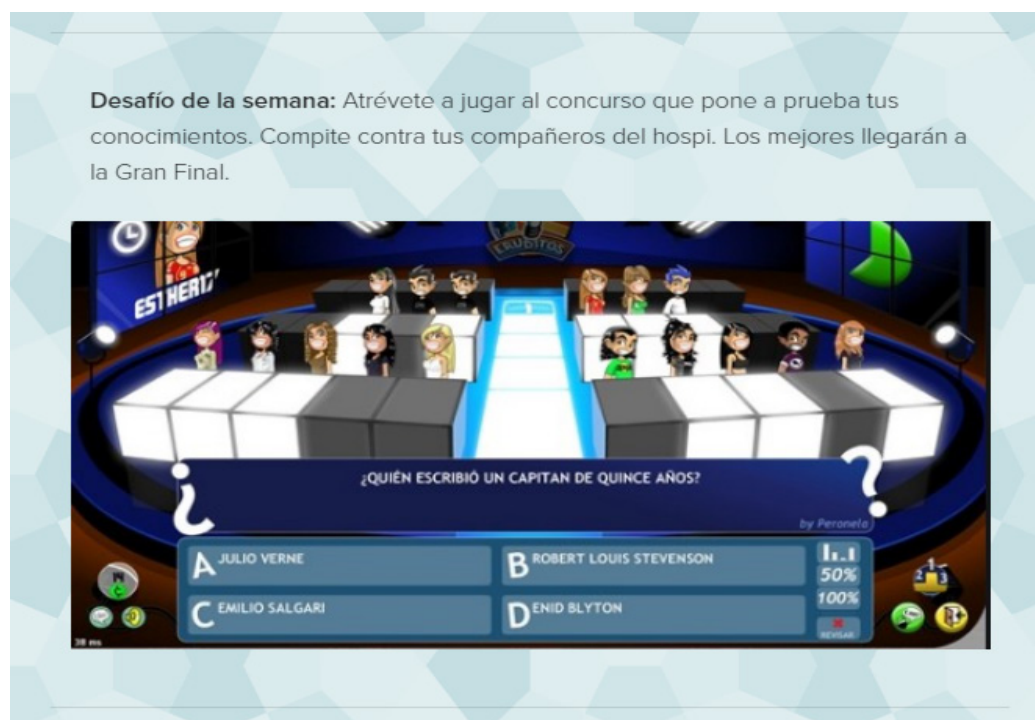
Fuente: elaboración propia.



- **Desafío de la semana:** se reta a los alumnos para que jueguen a un concurso en el que participan únicamente los niños hospitalizados que ponen a prueba sus conocimientos sobre temas variados. Los mejores llegarán a la Gran Final y el finalista obtendrá puntos de recompensa.

Figura 16. Apartado “Mi hospi: Desafío de la semana” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia (aparece juego online “OPQA”).



- **Desafío del día:** se plantea a los alumnos un enigma sencillo que puedan resolver en el mismo día. Los puntos de recompensa serán pequeños en comparación con desafíos que requieran más dificultad y tiempo.

Figura 17. Apartado “Mi hospi: Desafío de la semana” de la plataforma EducaN2.

Fuente: elaboración propia.



5.6 Evaluación del proyecto

Considero este último apartado de gran importancia ya que la evaluación es la única manera que tenemos para comprobar si nuestro trabajo ha seguido y satisface los objetivos que nos planteábamos al principio.

En este caso, para comprobar el buen funcionamiento y efectividad de la plataforma, cada educador deberá plantearse cómo estructurar sus actividades, los contenidos que va a elegir para trabajar en la plataforma, tipos de actividades y cómo motivar a los alumnos (evaluación inicial). Pasados los primeros meses del curso escolar, se evaluará la efectividad, grado de motivación y de aprendizaje obtenido tras el uso continuado de la plataforma (evaluación continua). Podemos diseñar una rúbrica que podría ser válida para la evaluación continua, incorporando ítems adicionales destinados al alumnado hospitalizado. Una vez finalizado el curso escolar, se evaluará de manera global la plataforma; teniendo en cuenta la opinión de todos los profesores (del colegio y hospital, alumnos que formen parte del proyecto o padres de los alumnos; los cuales aportaran datos refiriéndose a lo que les ha parecido el uso de la herramienta (fortalezas y debilidades) y aportando así datos para potenciar la mejora de la misma.

6. EVALUACIÓN

A continuación, se realizará una evaluación del trabajo propuesto. Para empezar, contrastamos la consecución de los objetivos de acuerdo a lo planteado inicialmente y se comentarán las dificultades y resultados que se han conseguido.

6.1 Verificación de objetivos conseguidos

Con la realización de este trabajo, he diseñado una plataforma *online* para implantar en las aulas hospitalarias a partir de las TIC, siguiendo las dinámicas de la gamificación, lo que satisface mi primer objetivo general del proyecto.

En cuanto a los objetivos específicos, he podido investigar sobre la realidad de las aulas hospitalarias y de la gamificación, he buscado proyectos que se han implementado a día de hoy en las hospitalarias y, además, he facilitado el uso de la gamificación aulas hospitalarias a través de las TIC's. Todo esto supone la consecución de todos los objetivos específicos planteados.

6.2 Dificultades y resultados

La realización del proyecto EducaN2 se hizo posible gracias al diseño de una plataforma web que facilitaba el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la realización de una página web no es tan fácil de crear y diseñar como parecía en un principio. Precisa de unos conocimientos específicos para conseguir un diseño adecuado a las necesidades que se pretenden satisfacer por lo que, simplemente, se hizo un esbozo del funcionamiento de la plataforma que transmitiese fielmente la idea de la plataforma que se quería conseguir.

En cuanto al marco teórico, ha sido complejo seleccionar la información más importante, ya que abarca grandes cantidades de información que resultan de mi interés. Respecto a las aulas hospitalarias se encuentran grandes cantidades de información. Sin embargo, la mayor parte de esta información pertenece al mismo autor y además puede considerarse como información obsoleta. En lo que respecta a la gamificación, afortunadamente cada vez hay más personas que se interesan por esta herramienta y, por lo tanto, cada vez hay más información sobre ella; proyectos que se han hecho a través de la gamificación, resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la gamificación, beneficios obtenidos tras su aplicación en clase, etc.

En lo que se refiere a los resultados, cabe destacar que el proyecto no se ha llevado a la práctica puesto que es de gran dificultad acceder a las aulas hospitalarias, por lo que quedaría a la espera para su implementación. Si se pudiese contar con un soporte económico adecuado, junto con la oportunidad de poner en práctica los proyectos diseñados, se anima al estudio de futuras líneas de investigación del proyecto con el fin de promover la mejora de la calidad educativa.

7. CONCLUSIONES

Finalmente, tras la realización del presente trabajo, queda justificada tanto la importancia de la gamificación en las aulas, como de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los alumnos que presentan dificultades para seguir la modalidad ordinaria educativa. Gracias a proyectos como éste en los que está presente la gamificación, se permite comprobar cómo les motiva en el día a día, reforzando habilidades y conocimientos a la vez que se estimula la conexión social.

La combinación de la gamificación y las TIC's en las aulas hospitalarias contribuyen a una mejora de la calidad de vida en el alumno ingresado, ya que el alumno satisface sus necesidades de aprendizaje y comunicación al mismo tiempo que se siente motivado para seguir día a día jugando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barco González, C. T., y Gil Ruiz, P. (2019). *Introducción de Minecraft en el currículo para alumnos TEA*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad CES Don Bosco, Madrid.
- Casanova, O., y Bazarra, L. (2016). *La escuela ya no es un lugar. La revolución metodológica está creando el futuro*. Madrid: Arcixformación.
- Conchillo García, M. (2017). ¿Cómo motivar a nuestros alumnos? La gamificación. (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de <https://bit.ly/3oZ9ye4> [Consulta: 01/09/2020].
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (2007). *Instrucciones de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria para el funcionamiento de las Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias de la Comunidad de Madrid*.
- Convenio de 1998 firmado por Ministerio de Educación, Ministerio de Sanidad y Consumo y el Instituto Nacional de la Salud. (1998).
- Decreto 118/2007, de 2 de agosto del Consejo de Gobierno. (31 de agosto de 2007). [Decreto] por la que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/Estructura_Consejeria_07.pdf [Consulta: 03/09/2020].
- Decreto 89/2014, de 24 de julio del Consejo de Gobierno. (25 de julio de 2014). [Decreto] por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF [Consulta: 03/09/2020].
- Díaz Cruzado, J. (2017). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Sevilla: idUS. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59067?show=full> [Consulta: 01/09/2020].
- Díaz, C., y García, D. (2018). ¡Escapa de este videojuego!. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 309-310, 7-11.
- Durán Cotón, A. (2017). *Origen, evolución y perspectivas de futuro de la pedagogía hospitalaria*. (Tesis doctoral). Facultad de las Ciencias de la Educación, Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/2MRWiuJ> [Consulta: 01/09/2020].
- Educación 3.0. (2016). *Seleccionadas 49 experiencias TIC en las aulas que se mostrarán en SIMO EDUCACIÓN 2016*. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/seleccionadas-49-experiencias-tic-las-aulas-se-mostraran-simo-educacion-2016/37455.html> [Consulta: 01/09/2020].

- Educación 3.0. (2018). *¿Qué es la gamificación?. Objetivos de la gamificación*. Madrid: Educación 3.0. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-que-es-objetivos/70991.html> [Consulta: 03/09/2020].
- Educación 3.0. (2019). *Herramientas para la gamificación*. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/33094.html> [Consulta: 05/09/2020].
- Espada Garrido, M. D., y Martínez García, M. (2016). *Gamificación: ¿Jugamos a aprender?* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad CES Don Bosco, Madrid.
- Fernández, I. (2015). Gamificación. *Comunicación y pedagogía*, 281-282. Recuperado de <https://www.centrocp.com/juego-serio-gamificacion-aprendizaje/> [Consulta: 06/09/2020].
- García Alvarez, A. (2010). *El derecho a la educación en las escuelas y aulas hospitalarias: hacia una mejora de la calidad educativa*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15257> [Consulta: 01/09/2020].
- García Jaca, N. (2018). *Proyecto EDUCAH Educación Conectada de Aulas Hospitalarias*. (Trabajo de máster). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6601/GARCIA%20JACA%2C%20NOEMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 05/09/2020].
- González Jiménez, F., Macías Gómez, E., y García Hernández, F. (2002). La Pedagogía Hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa. *Revista complutense de educación*, 13(1), 303-365.
- González, C. S., Ottaviano, M., y Violant, V. (2013). *Uso de las TIC para la Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria, una nueva formación de postgrado en la Universidad de la Laguna-España*. II Congreso Latinoamericano y de El Caribe, Torreón, México.
- Guillén, M. y Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias. Atención escolar en niños enfermos*. Madrid: Narcea.
- Hernández Pérez, E., y Rabadón Rubio, J. A. (2 de enero de 2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328169008.pdf> [Consulta: 01/09/2020].
- Juegaterapia. (s.f.) *Fundación. Nuestro trabajo*. Madrid: Juegaterapia. Recuperado de <https://www.juegaterapia.org/> [Consulta: 05/09/2020].

- Ley 13/1982 de 7 de abril. (30 de abril de 1982). *[Ley] sobre la Integración Social de los Minusválidos*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13/dof/spa/pdf> [Consulta: 05/09/2020].
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. (4 de octubre de 1990). *[Ley Orgánica] de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf> [Consulta: 06/09/2020].
- López, B. (2019). ¿Qué es la dopamina y para qué sirve?. Madrid: CogniFit. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/que-es-la-dopamina-y-para-que-sirve/> [Consulta: 10/09/2020].
- López, C., y López, A. (2018) Atrapados en la España del siglo XX-XXI. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 309-310, 21-26.
- Martín Martín, M. (2018). Innovación pedagógica de las TIC y la gamificación en los estilos de aprendizaje = Pedagogical innovation through ICTs and gamification in learning styles. *Educación y futuro digital*, 16, 133- 152.
- Mejía, A., Ruiz, P., Estévez, N., Martínez, A., y Reyes, M. J. (coords.). (2011). *Aulas Hospitalarias*. Legislación. Recuperado de <http://www.aulashospitalarias.es/legislacion/> [Consulta: 01/09/2020].
- Núñez, F. C., y Urquijo, A. Q. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 16, 96 - 104.
- Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44, 29- 47. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317060229_La_gamificacion_como_estrategia_metodologica_en_el_contexto_educativo_universitario [Consulta: 08/09/2020].
- Orden 2316/1999, de 15 de octubre. (25 de octubre de 1999). *[Orden] del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las acciones de compensación educativa*. Recuperado de <https://bit.ly/3rEbH0t> [Consulta: 08/09/2020].
- Orden 992/2002, de 11 de diciembre. (11 de diciembre de 2002). *[Orden] de las Consejerías de Educación y Sanidad de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de <https://bit.ly/3tLZdpF> [Consulta: 08/09/2020].
- Orden de 22 de julio de 1999. (28 de julio de 1999). *[Orden] por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes con fondos públicos*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1999/07/28/pdfs/A28052-28056.pdf> [Consulta: 08/09/2020].

- Prendes Espinosa, M^a. P. (2011). *Proyecto ALTER: Alternativas Telemáticas en Aulas Hospitalarias, una experiencia educativa*. Simposio llevado a cabo en el Congreso Nacional de Pedagogía Hospitalaria entre el 5 y el 7 de mayo. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/aahh2011/docs/prendes.pdf> [Consulta: 09/09/2020].
- Proyecto BQ. (s. f.). *Proyecto Aulas Hospitalarias*. Recuperado de <https://www.bq.com/es/proyecto-aulas-hospitalarias> [Consulta: 01/09/2020].
- Quicios, B. (4 de mayo de 2017). *La importancia del juego en la escuela*. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/juegos/la-importancia-del-juego-en-la-escuela/> [Consulta: 07/09/2020].
- Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril. (11 de marzo de 1983). [Real Decreto] sobre la Educación Compensatoria. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1983/05/11/pdfs/A13109-13110.pdf> [Consulta: 02/09/2020].
- Real Decreto 2639/1982 de 6 de marzo. (16 de marzo de 1982). [Real Decreto] de Ordenación de la Educación Especial. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf> [Consulta: 02/09/2020].
- Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (16 de marzo de 1985). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-4305-consolidado.pdf> [Consulta: 05/09/2020].
- Real Decreto 696/1995 de 28 de abril. (2 de junio de 1995). [Real Decreto] de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf> [Consulta: 07/09/2020].
- Real Decreto de 299/1996 de 28 de febrero. (12 de marzo de 1996). [Real Decreto] de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf> [Consulta: 09/09/2020].
- Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015). *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid: Digital-Text. Grupo Océano.
- Rodríguez, S., Rodríguez, M., Ramírez, S., y Perdomo, A. (2017). *Las Aulas hospitalarias* (Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil). Universidad de la Laguna, Tenerife. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6496/Las%20Aulas%20Hospitalarias.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 01/09/2020].

- Roselló, M. R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-10.
- Ruiz de Castroviejo Page, M. (2018) *Gamificación con ClassDojo* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad CES Don Bosco, Madrid.
- San José Madrazo, S. (s.f.) *Intervención educativa en aulas hospitalarias* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3939/TFG-G312.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 02/09/2020].
- Vergara, D., y Gómez, A. I. (2017). *Origen de la gamificación educativa*. Madrid: ENIAC. Recuperado de <http://espacioeniac.com/origen-de-la-gamificacion-educativa-por-diego-vergara-rodriguez-y-ana-isabel-gomez-vallecillo-universidad-catolica-de-avila/> [Consulta: 03/09/2020].

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Martín Izquierdo, A. (2020). Gamificación en aulas hospitalarias. *Educación y Futuro Digital*, 21, 5-36.

"SOMOS UNA": PROYECTO DE INTERVENCIÓN CON OCIO PARA LA INSERCIÓN DE MUJERES VÍCTIMAS DE TRATA

"WE ARE ONE": LEISURE INTERVENTION PROJECT FOR THE INCLUSION OF WOMEN WHO ARE VICTIMS OF SEXUAL SLAVERY

Marta Balanzat González

Graduada en Educación Social en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Madrid)

Resumen

Este artículo muestra lo que es la trata con fines de explotación sexual y la necesidad de realizar proyectos de intervención socioeducativa con mujeres víctimas de trata. En el proyecto planteado se realiza la intervención de inserción social a través del ocio. El artículo muestra las desigualdades de género presentes todavía en la actualidad y se analizan distintas causas y consecuencias de estas, desde una perspectiva de género y en clave feminista.

Palabras clave: Esclavitud, Mujer, Prostitución, Ocio, desigualdad, Género, Sociedad.

Abstract

This paper shows what human trafficking is and the need to implement socio-educational projects for female victims. This project consists of a social intervention through leisure activities. The still present gender inequalities are presented, thus analysing both their causes and consequences from a gender and feminist perspectives.

Key words: Sexual slavery, women, prostitution, leisure, inequality, gender, society.

1. INTRODUCCIÓN

La trata de seres humanos con fines de explotación sexual es una de las formas de esclavitud actuales con mayor número de víctimas, de las cuales, el 95% son mujeres. Por ello es necesario que el artículo esté planteado desde la perspectiva de género, intentando explicar aquello que conlleva todo el proceso de la trata desde la captación hasta la liberación de las víctimas.

Para combatir la trata primero es necesario plantearnos la existencia de los roles de género, ya que la trata no es un hecho aislado de unos cuantos países, es un problema de carácter mundial. Por ello, es completamente necesario realizar un estudio sobre la trata con fines de explotación sexual para mostrar datos, causas y consecuencias de un hecho en el cual está implícito la desigualdad existente entre hombres y mujeres.

La consecución del proyecto de ocio e intervención que se plantea nace de una realidad existente actualmente, la cual muestra una gran dificultad de inserción por parte de las mujeres víctimas a causa de las experiencias traumáticas vividas. Por ello se plantea un proyecto de ocio, una vez las necesidades esenciales sean cubiertas y la mujer se sienta preparada.

La idea y objetivo principal del proyecto es realizar la intervención a través del ocio, ya que, a través de este, las relaciones personales aumentan de manera más rápida, al igual que las habilidades sociales y personales que aporta el ocio compartido con otras personas. De este modo adquirirán herramientas necesarias para la inserción en la sociedad, trabajando todos los aspectos básicos de estas. Se trabajarán tanto las habilidades grupales como individuales.

La intervención se realizará desde una perspectiva feminista, derribando los estereotipos de género y mostrándoles la realidad actual en la que aún vivimos las mujeres a día de hoy, pero la que debemos cambiar entre mujeres y hombres.

Con este proyecto se pretende reivindicar la necesidad de dar voz a estas mujeres, promover que se realicen más proyectos socioeducativos destinados a ellas, en los cuales las mujeres sean las protagonistas de su propio proceso. Es un colectivo poco visibilizado, y gran parte de la población desconoce todo lo que conlleva. Es por este motivo que habría que realizar más campañas de concienciación para que poco a poco se vayan reduciendo las víctimas hasta que finalmente desaparezca esta esclavitud. La fórmula más eficaz está en la educación: educar a todo el mundo por igual.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Dignidad

El artículo 1 de los *Derechos Humanos* dice que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

En la definición queda plasmada la palabra dignidad, pero ¿qué es la dignidad? La dignidad indica el respeto y la estima que todos los seres humanos merecen. Existen 3 tipos de dignidad:

- Dignidad ontológica o dignidad humana: es con la cual todos los humanos nacen.
- Dignidad moral: se relaciona con la moral de las personas y su comportamiento en sociedad.
- Dignidad real: es aquella que se recibe por parte de los otros.

Todo ser humano nace con dignidad, ya que es algo innato en las personas, pero, a medida que las personas crecen, esta dignidad puede ir perturbándose y puede ir siendo influida por factores externos. La dignidad moral aparecerá una vez la persona ya tiene consciencia de sí misma y es la que nos permite diferenciar entre el bien y el mal, de aquello que es correcto o de aquello que, por el contrario, no lo es.

Por lo tanto, la dignidad es un derecho humano universal y casi de obligado cumplimiento por nuestra condición de humanos, seres racionales que saben diferenciar del bien y el mal. Si es así, ¿por qué existen hechos y acciones como es la trata de seres humanos?

2.2 La trata y sus fases

Empezaremos por definir qué es la trata de seres humanos. La trata es un concepto muy genérico que puede llegar a englobar distintas realidades. Según el protocolo de las Naciones Unidas de 2003:

[Por] trata de personas se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. (p. 44).

Se puede concretar que la trata de seres humanos, según afirma el estudio *La trata de personas* de la Universidad del Nordeste (2016), se divide en 3 fases:

- Captación: es la acción de reclutar a la víctima en la red de trata. La forma de captación más común es a través del engaño, como falsos ofrecimientos laborales. La forma de captación también depende de del tipo de trata o explotación.

- Traslado: es la acción de transportar a la víctima desde su lugar de origen al lugar de destino. Este traslado puede darse entre ciudades de un mismo país, distintas provincias o entre distintos países. En ocasiones es la propia víctima la que realiza voluntariamente dicho traslado desde la ciudad de origen, motivada por la oferta de trabajo en otro lugar, ignorando que en el lugar de destino será sometida a un tipo de explotación. En otras ocasiones viajan directamente acompañadas junto a otras víctimas o los mismos tratantes, en estos casos muchas veces ya empiezan los abusos. Los traslados se hacen tanto en transportes públicos como privados.
- Recepción o acogida: es la fase que implica el recibimiento de la víctima en un lugar provisional o en el de destino final. Durante la fase de traslado pueden ser alojadas en distintos sitios o incluso cuando ya tiene lugar la explotación, esto sucede en los casos de explotación sexual, que las obligan a circular por distintos prostíbulos, este hecho se denomina "sistema de plazas". Esta rotación de lugares tiene dos motivos:
 - Satisfacer demandas específicas de los clientes
 - Evitar que las personas explotadas creen lazos con ellos y puedan convencerlos para que les ayuden a escapar. (pp. 1-3).

Una vez la mujer llega al país de destino, se encuentra con una supuesta deuda que ha de pagar a los explotadores por haberle ayudado a cambiar de país. Son grandes sumas de dinero las que tienen que pagar las mujeres y lo tienen que hacer mediante la prostitución ya que no tienen otra manera.

Es importante recalcar que las personas víctimas de trata son personas que se encuentran en una situación de necesidad y por ello son más vulnerables a ser captados, ya que creen que no tienen otra alternativa que no sea aceptar la situación de abuso.

En la explotación es común que, para que la persona realice aquello que quieren que hagan, sea sometida a amenazas: con represalias contra ella y su familia, con ser denunciada ante las autoridades por estar en el país de ilegal, por carecer de documentos -que son retenidos por los explotadores- o también pueden ser amenazadas por delitos que hayan cometido en su situación de trata. Son maneras de coaccionar a la persona y, de este modo, se espera que alcance los objetivos que busca el explotador, normalmente una cantidad de dinero.

2.3 Diferencias entre tráfico y trata

Hay que tener en cuenta los aspectos que determinan cuando nos encontramos con un caso de trata: cuando la persona ha sido captada, transportada y/o alojada mediante engaño o sin ningún tipo de consentimiento. Hay que tenerlo en cuenta para no confundir la trata con otros delitos como el tráfico ilegal de inmigrantes, ya que la distinción de los dos delitos es fundamental para la detección de víctimas de trata y así se puedan aplicar los mecanismos de protección propios de este delito. Existen una serie de diferencias que permiten no confundir dichos delitos.

Figura 1. Diferencias entre tráfico y trata.

Fuente: elaboración propia.

Tráfico ilegal de inmigrantes	Trata de seres humanos
Aunque se realice en condiciones degradantes o peligrosas, es siempre consentido.	Nunca es consentida, siempre se produce mediante coacción, engaño o abuso de una situación de vulnerabilidad.
Consiste en cruzar ilegalmente una frontera.	No siempre implica transnacionalidad, en muchas ocasiones no se produce un cruce ilegal de fronteras.
Una acción de tráfico ilegal solo consiste en el traslado de inmigrantes de un país a otro, sin que haya una intención posterior.	Siempre existe la intención de explotar a la víctima con la finalidad de obtener beneficios económicos.
El bien jurídico protegido son los intereses del Estado, la protección de sus fronteras.	Es de carácter personalísimo, atenta contra los derechos humanos.

Como conclusión de las diferencias expuestas entre trata y el tráfico ilegal de personas podemos destacar que la trata de seres humanos se puede dar dentro de una frontera, es decir, dentro de un mismo país se pueden dar víctimas de trata. Otro ítem a destacar, es que es de carácter personal, atento directamente con las personas. Pero las personas con las que atenta no son hombres, si no a las mujeres, por lo tanto, es un delito que atenta contra la integridad de las mujeres. Este hecho del género es muy importante para poder analizar y combatir el delito, hay que hacerlo desde la perspectiva de género.

Pero a pesar de las diferencias expuestas en más del 40% de los casos de trata las víctimas se encuentran en situación irregular dentro del país de destino, por lo que tanto el delito de tráfico ilegal como el de trata están en muchos casos conectados.

2.4 Esclavitud y desigualdad

Para poder comprender mejor el origen y estructura del hecho social que es la trata de seres humanos es necesario definir ciertos conceptos relacionados con dicho hecho, básicamente está ligada a dos conceptos que son: la esclavitud y la desigualdad. Concretamente nos referimos a la desigualdad de género.

El concepto de esclavitud se define como la “sujeción excesiva por la cual se ve sometida una persona a otra, o a un trabajo u obligación” (RAE). La esclavitud se remonta a los orígenes de la humanidad y, como cualquier hecho, ha ido evolucionando con el paso del tiempo, pero nunca ha llegado a erradicarse. La trata de seres humanos es considerada la forma de *esclavitud moderna*. Según la Organización Internacional

del Trabajo (OIT), en el año 2014, 21 millones de personas estaban sometidas a esta esclavitud actual. Hoy en día, las 5 formas de *esclavitud moderna* ligadas directamente a la trata de seres humanos son, según el documento expuesto por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015):

- La imposición de trabajo o servicios forzados, la esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, a la servidumbre o a la mendicidad.
- La explotación sexual, incluida la pornografía.
- La explotación para realizar actividades delictivas.
- La extracción de sus órganos corporales.
- La celebración de matrimonios forzados. (p. 7).

Por otro lado, la igualdad es “el principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones” (RAE). Es decir, todos los hombres y mujeres ante la ley son iguales en derechos y deberes, sin distinción alguna. Otro concepto de igualdad más específico es la igualdad de género, el cual supone, “que la mujer y el hombre disfrutan de la misma situación y que tiene iguales condiciones para la plena realización de sus derechos humanos y su potencial de contribuir al desarrollo político, económico, social, cultural y beneficiarse de los resultados” (Durante Cruz y García-Horta, 2016, p. 138).

La igualdad es un principio constitucional y universal, pero, por desgracia, en muchos aspectos de nuestra sociedad, sigue siendo una utopía. Hay que tratar a la explotación sexual desde una perspectiva de género, siendo víctimas las mujeres tan solo por el hecho de serlo.

La trata tiene perfil de mujer pobre e inmigrante cuya media de edad es de 26 – 30 años, por ello, es necesario analizarla desde la perspectiva de género. Dos de cada tres víctimas de trata de seres humanos son mujeres.

2.5 Género y explotación sexual

La explotación sexual es la finalidad de trata más numerosa, la prostitución está ejercida de forma abrumadora y mayoritaria por mujeres y niñas siendo el 98%, mientras que los consumidores de la prostitución son mayoritariamente hombres. Es por este hecho que la trata no se considera un crimen neutral desde la perspectiva de género, porque es una forma más de violencia de género.

Para comprender de mejor manera lo que es la perspectiva de género, y porque es tan importante trabajar el hecho social de la trata desde esa perspectiva, es necesario definirlo: “el género es una construcción que la sociedad y cultura imponen a hombres y mujeres por medio de ideas y representaciones que asignan a cada sexo” (Durante Cruz y García-Horta, 2016, p. 138).

Según Stoller (citado por Lamas, 1996):

Lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres; además, la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica. (p. 4).

Por lo tanto, según lo que nos dicen estos autores, el sexo es aquello que nos hace ser hombre o mujer biológicamente y el género es aquello en lo que nos convertimos socialmente por el hecho de ser una cosa u otra. Al ser una cuestión de educación, el género y sus roles pueden ser modificados también a través de esta. El objetivo de la perspectiva de género es exactamente eso: detectar las desigualdades de género y transformarlas.

El delito de explotación sexual muestra exactamente las consecuencias de la desigualdad existente y la perpetuación de los roles y estereotipos de género entre hombres y mujeres en la sociedad, tanto las sociedades de origen de las mujeres, como las de destino (es allí donde abusan de ellas). Pero existen una serie de factores que hacen más vulnerables a las mujeres y niñas a ser víctimas de la explotación sexual y, según el *Plan integral de lucha contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual 2015-2018* del Gobierno, son:

- El sistema de organización social que perpetúa los modelos de desigualdad por razón de género y permite la devaluación de mujeres y niñas con carácter general, y en particular en situaciones de conflictos armados, desplazamiento de poblaciones, pertenencia a minorías étnicas etc.
- La feminización de la pobreza.
- La desigualdad en la educación, la formación o el ámbito laboral.
- La explotación del deseo de emigrar para mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno.

Pero ¿qué es en sí la explotación sexual? La explotación sexual consiste en la obtención de beneficios económicos mediante la actividad sexual ajena y vulnera la libertad e integridad sexual de la persona que se encuentra bajo el dominio de quien o quienes la explotan. Las principales formas de explotación sexual, según un estudio realizado por la Universidad de Nordeste en 2016, son:

- Prostitución: consiste en la obtención de remuneración económica mediante los intercambios sexuales de otra persona con clientes que pagan por el acceso a la víctima.
- Pornografía: comprende la producción, distribución y comercialización de material gráfico y audiovisual, así como la exhibición de actos sexuales de otra persona.
- Turismo sexual: se refiere a la promoción y/o comercialización de intercambios sexuales ajenos como servicio turístico. Según la Interpol, el aumento de la prostitución infantil en la actualidad se ha vuelto un reclamo para turistas en muchos destinos, sobre todo en Latinoamérica. (p. 3).

Dentro de la trata con fines de explotación sexual podemos encontrar y distinguir tres agentes o actores que tienen que ver en las tres fases. En el documento de UNICEF (2015) podemos encontrar esta información:

- Cliente: es la persona que paga o promete pagar a la mujer, niña o al explotador directamente para que esas mujeres o niñas mantengan actos sexuales con él.
- Proxeneta/explotador: es la persona o grupo de personas que utilizan a las mujeres o niñas para que estas realicen actividades sexuales con terceros a cambio de una remuneración económica.
- Intermediario: es la persona que realiza actividades para contactar clientes con el proxeneta/explotador o directamente con la víctima, o presta un servicio que permita que este contacto tenga lugar. (p.2).

3. MARCO SOCIAL

3.1 La Prostitución

Dentro de los tipos de trata con fines de explotación sexual encontramos la prostitución, que también forma parte de las formas de explotación más comunes (53%), y la que afecta a millones de mujeres y niñas, por lo que es lícito decir que la prostitución es una cuestión de género.

Esta afirmación sobre el género nos hace replantear la existencia de la prostitución. Es muy común el uso de tópicos como “la prostitución ha existido siempre y desde siempre”, como si se tratara de un fenómeno creado por la naturaleza que no se puede cambiar ni erradicar. Pero la realidad es que la prostitución es una estructura diseñada por y para los hombres (99,7% de los demandantes son hombres), convirtiendo de este modo a la mujer en simple mercancía. Es aquí donde se demuestra, una vez más, el dominio o intento de dominio del hombre sobre la mujer.

Según la EUROPOL, la trata de seres humanos constituye una de las principales fuentes de ingresos ilegales de la delincuencia. La Unión Europea recoge la estimación que los beneficios generados por este hecho social son de 31.600 millones anuales, de los cuales más de la mitad proviene de la trata, que se encuentra por detrás del tráfico de drogas.

En el 2014, el Instituto Nacional de Estadística (INE), en las operaciones “Contabilidad Nacional de España. Base 2010” incorporó estimaciones de las actividades ilegales más significativas de España, entre las que se encuentran la prostitución. Según dicha estimación, las actividades ilegales suponen un 0,87% del Producto Interior Bruto (PIB), del cual la prostitución representa un 0,35% del total del PIB, lo que supone unos 3.700 millones de euros (*Plan integral contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual 2015-2018*, p. 36).

Como se puede comprobar con los datos, importantes intereses económicos son los que empujan a debatir sobre legalizar o no la prostitución en España y en el reconocer la prostitución como un trabajo más, con sus derechos correspondientes. Pero este debate se realiza desde una perspectiva de interés económico, sin pararse a pensar en la dignidad y respeto a las mujeres, es decir, sin analizar el debate desde una perspectiva de género y de los derechos humanos (UGT, p. 1).

3.2 Tratamientos legales de la prostitución

Para poder entender la historia la prostitución, y el hecho social que es, existen una serie de tratamientos legales sobre la prostitución. Estos tratamientos se han dado en materia de prostitución en distintos países y momentos. Según el informe redactado por la UGT en 2006, los citados tratamientos se pueden resumir en:

3.2.1 El sistema reglamentarista

Este sistema se inició en Francia y es típico de los países latinoamericanos. Desde este sistema, la prostitución es un mal menor y necesario que se debe controlar y es el Estado el que asume el control de la actividad. Su acción consiste en delimitar los espacios públicos y el reconocimiento de riesgo de contagio de enfermedades de transmisión sexual (ETS), arbitrar un sistema de control médico, etc.

Este sistema establece derechos y obligaciones de las prostitutas, de los dueños de los locales en los que se ejerce la prostitución, de los clientes y autoridades civiles y policiales.

La reglamentación parte de la necesidad de proteger la higiene de la población. En un plano ideológico, se dice que la reglamentación está orientada a garantizar al cliente el acceso a los servicios sexuales en condiciones de supuesta higiene, protegiendo así sus intereses. Desde esta perspectiva, la prostitución cumple una función pública.

3.2.2 El sistema prohibicionista

Este sistema es típico de los países anglosajones. La característica fundamental de este sistema es la represión penal, es decir, se centra en la acción policial ante cualquier oferta sexual. Para el Estado, las personas que practican prostitución son delincuentes que deben responder ante la Justicia y, en el mejor de los casos, rehabilitarse o reeducarse.

El bien jurídico que se protege es la moral pública y las buenas costumbres. Los clientes son vistos como víctimas de la invitación escandalosa y provocativa de las prostitutas.

3.2.3 El sistema abolicionista

Esta corriente tiene sus orígenes en el siglo XIX como parte del feminismo británico. Este sistema se fundamenta en la consideración de que toda forma de prostitución es una explotación del cuerpo del ser humano y que la reglamentación de la actividad solo consigue perpetuar esta injusticia.

Las personas que ejercen la prostitución son consideradas víctimas del tráfico humano, necesitadas de ayudas que se presta desde el Estado a través de programas de tratamiento y reeducación. El sistema abolicionista persigue a aquellos agentes que inducen, mantienen, permiten y se benefician de la prostitución ajena (UGT, pp. 4-5).

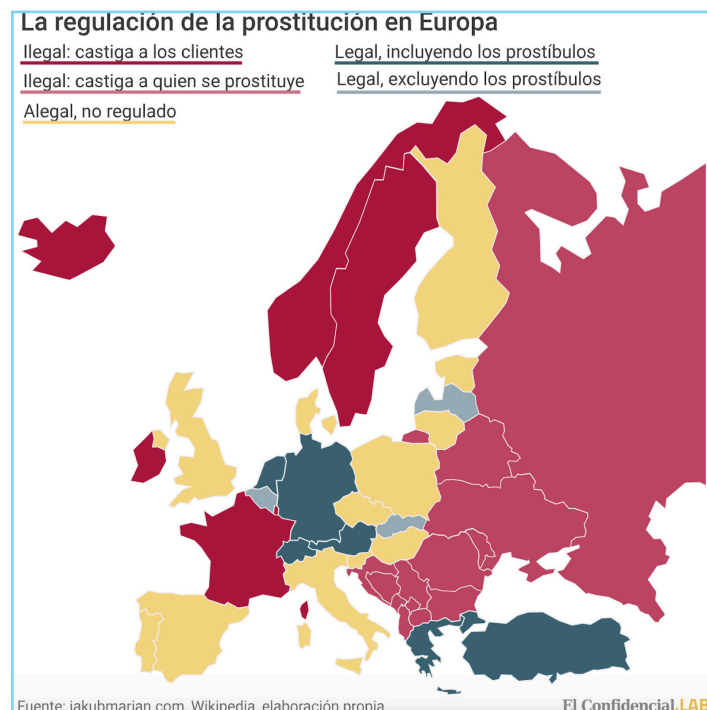
Dos de los dos sistemas son machistas y sexistas, antepone las necesidades de los clientes y sociedad en general, antes que la de las víctimas de la prostitución. La que debe perpetuar y cumplirse es la del sistema abolicionista, ver y entender la prostitución desde una perspectiva donde se respeten los derechos humanos y se tenga en cuenta las necesidades de las mujeres.

3.3 La trata en Europa

En España la prostitución se encuentra en una situación de alegalidad, es decir no se encuentra regulada por el gobierno, sí que se castiga en caso de proxenetismo y de trata, como está recogido en el código penal. Es más, el gobierno actual asegura que su postura hacia el trabajo sexual es abolicionista. Es decir, en España está tolerada la prostitución, pero no está permitido que terceros se lucren de la actividad. Lo mismo pasa con Italia y Portugal.

Figura 2. La Regulación de la prostitución en Europa.

Fuente: El confidencial, 2018.



Así, podemos constatar que la prostitución en España “no está regulada como tal, ni es legal ni ilegal en sí misma, frente a otros países como Alemania, donde es una actividad legal desde 2002, o Suecia, que fue el primer país en castigar por ley a los clientes” (Noticias RTVE, 30 de agosto, 2018).

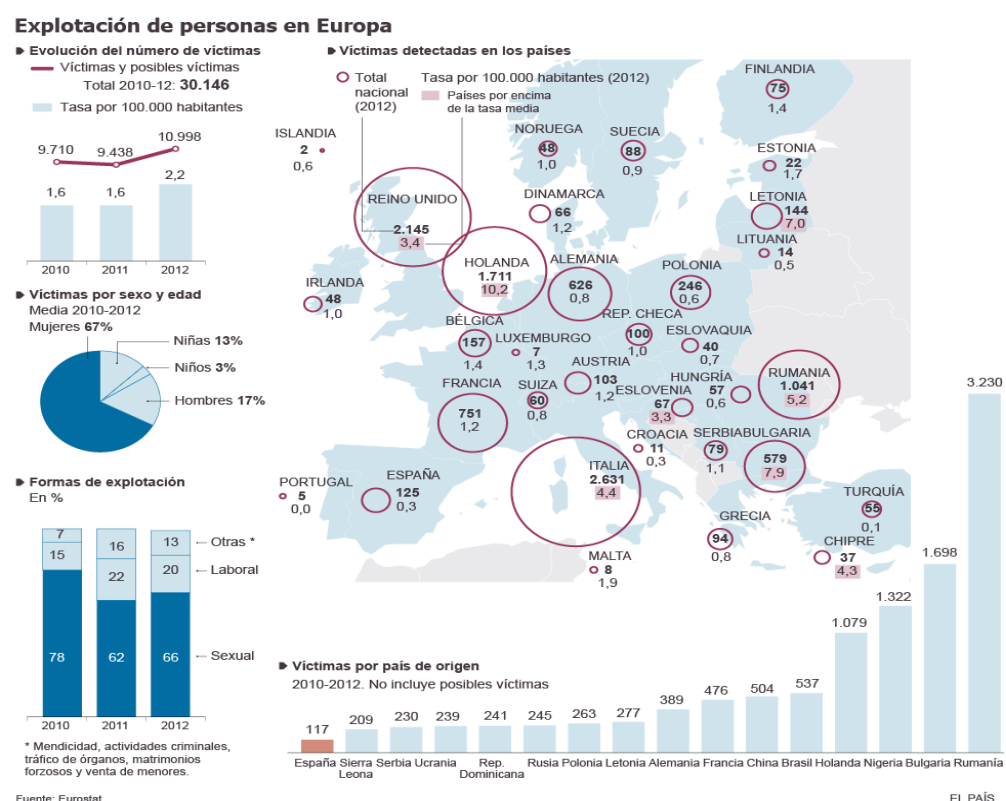
La prostitución en Alemania es un negocio legal y regulado que factura al año unos 16.000 millones de euros. Lo que buscaban con la legalización de la prostitución era “mejorar la situación legal y social” de las personas que ejercen. En concreto, lo que querían era mejorar las condiciones laborales de las personas que venden su cuerpo y asegurarles acceso a la seguridad social y la posibilidad de aportar a un fondo para obtener una pensión en el futuro. Además, con la legalización también se pretendía acabar con los proxenetes que muchas veces abusan de las personas que ejercen la prostitución y, si estas se encuentran de forma legal, no hay manera de extorsión.

El posicionamiento legal de Alemania es similar al de Holanda, Austria y Suiza. Pero cruzando las fronteras belga o francesa, el contexto regulatorio cambia de forma radical. Bélgica permite la prostitución, pero prohíbe los prostíbulos y el proxenetismo y Francia en 2016 ilegalizó esta práctica.

“Francia, aproximándose al denominado ‘modelo nórdico’ de Noruega y Suecia, prohibió la prostitución en abril de 2016, cuando la Asamblea Nacional aprobó castigar con 1.500 euros a quienes paguen para obtener servicios sexuales” (El Confidencial, 25 octubre, 2018).

Figura 3. Explotación de Personas en Europa.

Fuente: El País, 2014.



Como se puede observar en la estadística del 17 de octubre del 2014 recogida en El País, el mayor número de víctimas en Europa vienen de la misma Comunidad Europea. El 65% de las víctimas son europeas, 20 de cada 100 son rumanas y 10 de cada 100 búlgaras.

De los 30.146 casos de trata de seres humanos que se recogieron entre 2010 y 2012, 80 de cada 100 eran mujeres, de las cuales 70 de cada 100 formaron parte de redes de explotación sexual. También se registró que el 16% del total eran niñas o adolescentes.

En cuanto a los explotadores, "El 70% de las 8.551 causas judiciales abiertas por tráfico de seres humanos se corresponde a hombres" (El País, 17 de octubre, 2014). El 14% de los explotadores son de nacionalidad rumana y búlgara (se corresponde con el país el máximo número de explotadores con el máximo número de víctimas de trata); el 13% son belgas y, por último, el 8% alemanes.

Los países con más tasa de trata de seres humanos por cada 100.000 habitantes son: Países Bajos con 7,9, Bulgaria con 7,7 y Rumanía con 5,4; mientras que los países con menor tasa de trata de seres humanos por cada 100.000 habitantes son: Portugal con 0,1, Croacia con 0,2 y Eslovaquia y Lituania con 0,6.

España tiene una tasa de 1,4 por cada 100.000 habitantes, teniendo un 6,5% del total europeo. España se encuentra por debajo de la media, al tratarse la media de un 2 por cada 100.000.

En conclusión, los países con mayor tasa de explotación son Bulgaria y Rumanía, que cuentan con el mayor número de víctimas europeas y con el mayor número de explotadores en la Comunidad Europea. Por lo que, para poder reducir la tasa a nivel internacional, habría que empezar actuando por estos dos países, principalmente captar a las redes y mafias de explotación que se desarrollan en Bulgaria y Rumanía. De este modo, el tráfico de víctimas procedentes de esos países se reduciría y también el tráfico internacional.

3.4 La trata a nivel internacional

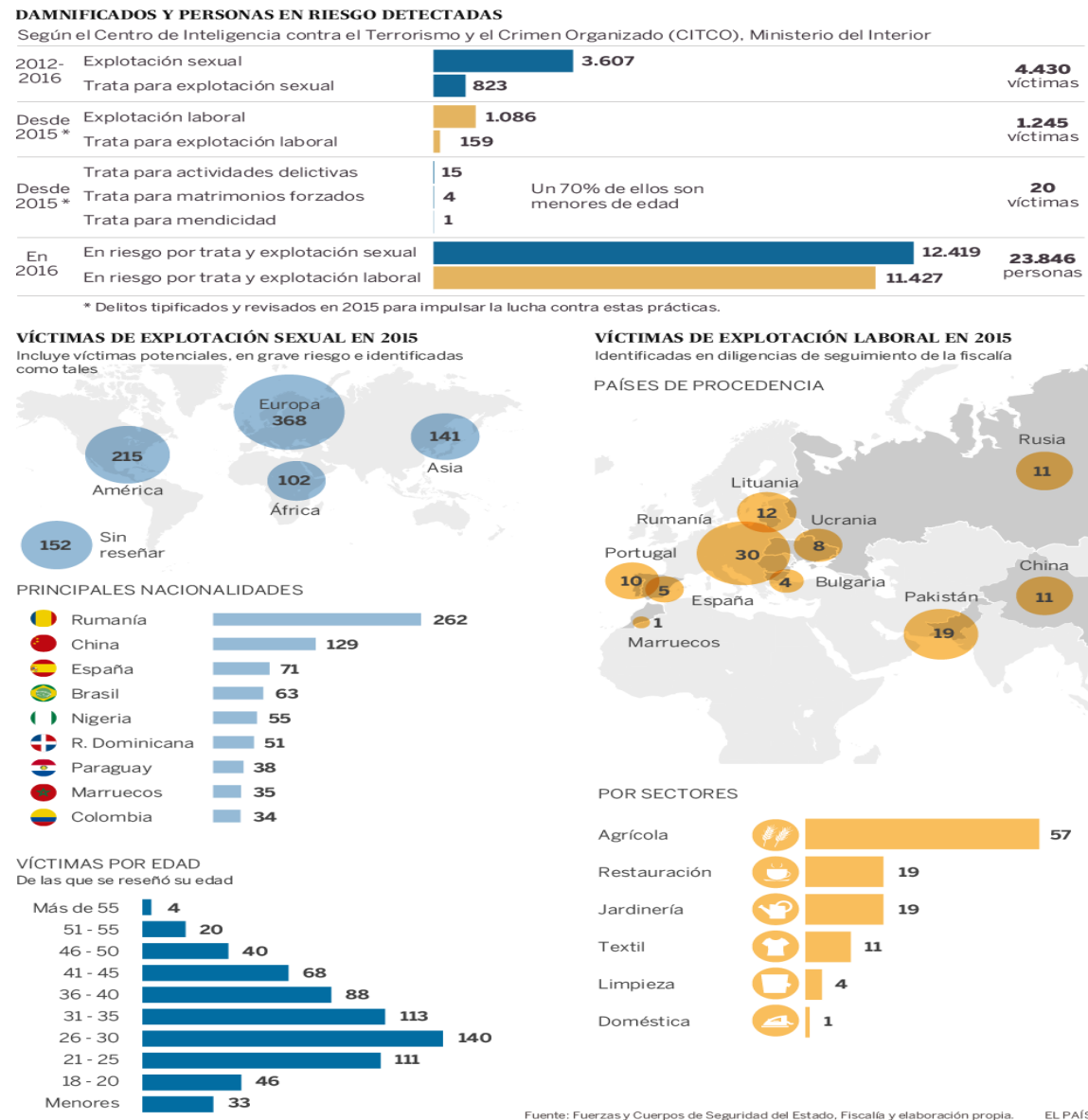
La estadística que se muestra a continuación, también extraída del Informe UNODC, nos muestra datos de la trata a nivel internacional y más actualizado, ya que abarca desde el año 2012 al 2016. Comparando los datos anteriores Europa a nivel internacional sigue siendo la que mayor número de víctimas, tiene (368); mientras que en segunda posición se encuentra en continente de América con 215; en tercer lugar, tendríamos a Asia con 141 víctimas y, por último, África con 102.

Al igual que en el 2010 y 2012 Rumanía sigue teniendo las cifras más elevadas de trata de seres humanos, pero algo que es importante destacar es que, a nivel mundial, España se encuentra en la 3ª posición con una media de 71, que se encuentra por detrás de china con 129. Por último, entre el 2012 y 2016 se con

tabilizaron unas 4.430 víctimas de trata con fines de explotación sexual, mientras que en riesgo se encontraron 23.846.

Figura 4. Víctimas de trata.

Fuente: El País, 2017.



4. PROYECTO DE OCIO E INTERVENCIÓN PARA LA INSERCIÓN DE MUJERES VÍCTIMAS DE TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL *SOMOS UNA*

4.1 Presentación del proyecto

El proyecto de ocio para la inserción de las mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual *Somos una* surge con motivo de la necesidad de estas mujeres a insertarse en la sociedad una vez han sido liberadas. En la mayoría de casos, las mujeres víctimas de trata no son originarias de España. Esto se une a que, además de la situación que han vivido, no conocen el país de acogida y, en muchos casos, no han interiorizado la pérdida del país de origen y tampoco el duelo migratorio de lo que han dejado allí.

En el año 2017, 47 mujeres fueron liberadas en nuestro país de la trata. Una vez que son detectadas las

situaciones de trata, se ponen en marcha los protocolos de actuación. Pero una de las necesidades detectadas es que, una vez han finalizado con las intervenciones rutinarias del protocolo, deben reinsertarse y se ven en una situación de vulnerabilidad. Este proyecto tiene como fin crear redes de relación con otras mujeres que han pasado por esta situación para unir, en los casos que se pueda, el núcleo familiar.

La intervención de este proyecto se realizará a través del ocio con sesiones grupales e individuales con cada una de las mujeres. Está subvencionado por la comunidad de Madrid y el gobierno de España y se coordina y gestiona junto al proyecto de la Comunidad de Madrid contra la explotación sexual, haciendo la comunidad las derivaciones pertinentes al proyecto *Somos una*.

El marco legislativo del proyecto está sujeto a los protocolos de actuación de mujeres víctimas de trata y a las leyes dirigidas a la protección de datos de estas mujeres. Aun siendo un proyecto de la Comunidad de Madrid, se realizarán las tareas de gestión, coordinación y actuación en un local propio.

Este proyecto pretende, además de proporcionar una red de personas con las que puedan relacionarse las mujeres víctimas de la trata y así irse insertando en la sociedad, empoderar a estas mujeres en su propia vida. Empoderarlas para que sean las protagonistas de su propia vida y, de este modo, actuar desde el feminismo y fomentar la igualdad.

Por este motivo, podemos decir que la finalidad del proyecto es que, a través de mecanismos de equidad y resiliencia, consigan el empoderamiento de sus vidas como mujeres. Que sean ellas las protagonistas de su intervención y de su vida futura. La resiliencia es la capacidad de afrontar las adversidades, por ello la intervención irá enfocada a la recuperación del control de su vida a través de esta.

En conclusión, los ejes principales de la actuación serán la resiliencia, el empoderamiento, la perspectiva de género, la equidad y el feminismo.

4.2 Población destinaria

El proyecto *Somos una* está destinado a mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual, las cuales han finalizado con las intervenciones de primera atención y se encuentran en el proceso de integración social.

El perfil de las mujeres con las que se trabajara es el de una mujeres jóvenes e inmigrantes. Las situaciones por las que han pasado es un hecho que llevan marcado y les ha condicionado su personalidad, sintiéndose vulnerables ante estímulos externos que no son familiares.

Hay que añadir que también se les une el componente de la cultura. Ellas se encuentran en una sociedad que no es la suya y que no han podido conocer dada la situación en la que se encontraban. El proyecto, junto con sus actividades, busca el empoderamiento de estas mujeres, ayudándolas a tener autoestima e integrándolas en la sociedad de acogida.

Se pretende que a través del ocio y tiempo libre se consiga una mayor socialización entre las iguales y su grupo de apoyo y referencia en el país, creando de este modo redes de amistades y personas cercanas a ellas.

4.3 Objetivos y metas del proyecto

El objetivo principal por el cual se intervendrá es “la inserción de las mujeres víctimas de trata de seres humanos en la cultura de acogida a través del ocio para así lograr su empoderamiento como mujeres”. Todas las actividades irán enfocada a la consecución de dicho objetivo y la meta que se pretende alcanzar es que al menos el 80% de las mujeres lleguen al objetivo propuesto. Se medirá el alcance de los objetivos y la meta a través de indicadores previos de evaluación.

Para poder llegar a la consecución del objetivo general, desglosaremos una serie de objetivos específicos para que sea más sencillo alcanzar la meta final. Entre los objetivos específicos encontramos:

- Fomentar la cooperación entre las mujeres.
- Establecer herramientas en ellas para la mejora de la autoestima personal.
- Mostar recursos públicos de la Comunidad de Madrid que sean de utilidad.
- Reconocer sus aptitudes y fortalezas.
- Crear redes de apoyo entre las iguales.
- Fomentar la participación familiar y crear mayores vínculos.

La consecución de cada objetivo irá acompañada de una actividad específica, donde se trabajarán habilidades y herramientas distintas.

4.4 Metodología e itinerario

Como proceso metodológico, los procesos de trabajo dentro de una realidad tienen que ser flexibles para adaptarse a los cambios que se producen en ella. Se trabajará a dos niveles, individual y grupal, partiendo y teniendo en cuenta siempre sus intereses y necesidades. Será un proceso motivador y de inserción social

donde, en todo momento, las usuarias serán las protagonistas. La idea del proceso implica una continuidad y el ir superando ciertas dificultades personales, sociales y de relación. Habrá que valorar cada paso que se vaya dando en el proceso de las usuarias. Esto conlleva que tendrá que ser un programa de seguimiento, con una evaluación que se llevará a cabo en diferentes momentos. El proyecto *Somos una* contará con una evaluación inicial, una procesual y una final.

Como estrategias de intervención y organización o metodología organizativa, la intervención consistirá en que cada mes tendrán lugar 3 sesiones y, también cada mes, se tratará un tema: una sesión individual, una sesión grupal con la red de apoyo cercana y/o familia de las usuarias, una salida de ocio y un taller o actividad de diferentes ámbitos tanto teórico como práctico. También hay que contar con que en cada intervención habrá una entrevista inicial y una final, por lo que se añadirían dos entrevistas extras al itinerario de cada mujer.

- Nivel individual: *Itinerario de inserción social personalizada*. Sólo participa la persona usuaria y la persona profesional. Se llevará a cabo en el despacho de la profesional, donde realizará una entrevista a la usuaria centrándose en su vida y su recorrido, y las competencias que tiene y aquellas que le gustaría adquirir. El proceso de inserción en la sociedad una vez empezado el itinerario tendrá que durar 9 meses para poder realizar un seguimiento adecuado.
- Nivel grupal: *Talleres y actividades*. Para el cumplimiento de los objetivos la puesta en marcha de actividades que agrupan a los beneficiarios se plantea en forma de talleres y cursos para el desarrollo personal y social. Se harán en espacios donde el número máximo de personas será de 15 para poder ofrecer una atención más personalizada, por lo que el grupo se dividirá en dos. Los cursos los llevarán a cabo las profesionales especializadas. Es necesaria la implantación de una serie de actuaciones grupales, que van a completar las diferentes áreas en las que trabajamos. En ellos se va a perseguir que las personas destinatarias aprendan una serie de recursos y habilidades para facilitar su desenvolvimiento en diferentes áreas de su vida. Trabajando en los talleres se desarrollará también la disciplina de trabajo, teniendo en cuenta estos aspectos a largo plazo mejorará su autoestima.

La estructura metodológica del proyecto se realizaría de la siguiente manera:

- *Entrevista inicial*: se hará una evaluación inicial con cada una y se detectaran sus necesidades, de este modo, se realizará la intervención personalizada. Será en esta entrevista donde se firmen los formularios de acceso y se realicen las gestiones burocráticas.
- *Sesión individual*: estas sesiones se realizarán con motivo de que se realice una intervención más

- individual para crear un espacio de confianza en el que se sientan cómodas y seguras. En cada sesión mensual se abordarán temas que hayan salido durante los talleres, salidas o cuestiones propias de las mujeres. En los casos necesarios, se aplicarán dinámicas o intervenciones específicas para ayudar de este modo a la consecución de los objetivos en los casos donde surjan dificultades personales.
 - Crear espacio de confianza.
 - Individualizar intervención.
 - Potenciar habilidades.
 - Cubrir las necesidades que se presente.
- *Sesión con los familiares/red de apoyo*: las sesiones familiares o junto a la red de apoyo de la mujer en el país, ya que en muchos casos no cuentan con la presencia de ningún familiar en el país o en la Comunidad de Madrid. Esta sesión tiene como objetivo que las personas de confianza puedan estar presentes en el proceso de inserción y que sean partícipes en ello. En el caso de que las mujeres tengan hijos o hijas, se adaptaran las sesiones a que ellos y ellas estén presentes también. Al igual que las sesiones individuales, también se hará una evaluación inicial con todos los miembros, de este modo, en cada sesión se irán abordando distintas necesidades o dificultades que vayan surgiendo en el sistema familiar o el núcleo cercano de ellas.
 - Potenciar y fortalecer las relaciones familiares o núcleo cercano.
 - Dotar a los familiares y amigos de herramientas necesarias.
 - Hacer partícipes a todos/as de la intervención.
- *Talleres*: Tienen como objetivo potenciar las aptitudes de las mujeres para crear un espacio de confianza entre ellas mismas y en el que se trabajen distintas habilidades. Cada taller tendrá una temática, por lo que en cada uno se trataran objetivos distintos. Los talleres se dividirán en dos grupos, de este modo, las sesiones serán más individuales y la confianza entre ellas será mayor. El objetivo es que todas participen e intervengan.
 - Fomentar el trabajo en grupo.
 - Dotar herramientas de socialización.
 - Crear redes de apoyo entre iguales.
 - Adquirir habilidades sobre distintas competencias.

- *Salidas de ocio:* las salidas tienen como fin unir a todo el grupo y crear un espacio donde las mujeres puedan expresarse y entretenerse. Se realizarán excursiones y recursos de ocio. Las salidas que realicen se enfocarán a la temática del mes. En dos ocasiones podrá participar la familia o la red de apoyo para fortalecer vínculos y para que, de este modo, hagan redes sociales entre familias y amigos.
 - Crear un espacio propio de entretenimiento.
 - Fortalecer las herramientas sociales y las relaciones.
 - Adquirir distintas herramientas y habilidades.

4.5 Desarrollo de las actividades y temporalización

La temporalización con la que cuenta el proyecto es de un año: el proyecto comenzará en septiembre, siendo ese mes y octubre los meses de gestión y coordinación del equipo, de los materiales y de las distintas entidades. Por este motivo, la intervención con las mujeres tendrá lugar de noviembre a julio, utilizando agosto y septiembre del siguiente año para realizar las respectivas evaluaciones.

A continuación, describiremos las actividades que se realizarán en el proyecto, cada una de las cuales, va destinada a la consecución de los objetivos propuestos anteriormente. Los recursos materiales y personales, además de la consiguiente evaluación quedan recogidos en sus apartados correspondientes.

- **Noviembre, *Nos conocemos:*** actividades dirigidas a crear un buen ambiente de equipo. Será la primera toma de contacto entre las usuarias y, además, podrán conocer también a los profesionales. El objetivo principal será que se conozcan entre ellas y empiecen a relacionarse.
 - *Juegos de presentación:* Como inicio del proyecto se realizarán juegos para que las usuarias puedan conocerse y establecer confianza.
 - *Scape room:* Dicha actividad ha sido elegida la primera para que, desde el primer momento, trabajen en equipo y se fomente la cooperación.
- **Diciembre, *Mi país:*** en este mes se tratará el duelo migratorio, se hablará de manera conjunta de los países de origen, aquello que dejaron atrás... Se realizará el taller en un ambiente íntimo donde se les dará pie a desahogarse. El objetivo es que poco a poco vayan superando el duelo que, por su situación, nunca han podido pasar y, por lo tanto, superar.
 - *Duelo migratorio:* en este taller hablaremos de su país de origen, aquello que han dejado atrás y aquello que quieren conseguir en el país de destino.

- *Teatro*: realizarán, mediante la improvisación, varias escenas que se les irán diciendo. Todas las escenas estarán relacionadas con la inmigración y, por grupos, se deberán interpretar aquellas situaciones que se les expongan.
- **Enero, Autoestima**: a causa de la situación que les ha tocado vivir una de las consecuencias directas es la pérdida de autoestima. Por ello, el mes de enero irá destinado a la recuperación de dicha autoestima en relación al objetivo nº 2 “establecer herramientas en ellas para la mejora de la autoestima personal”.
 - *Me quiero mucho*: al principio de la sesión se hablará de la autoestima, de su importancia y del valor de quererse a una misma. Se realizarán varias dinámicas grupales.
 - *Danza y Expresión corporal*: Se realizará en un centro de danza situado en Moncloa junto a una profesora de baila y una educadora. El objetivo es que a través de los movimientos y el baile entren en contacto consigo mismas y con su cuerpo. Al final de la sesión se realizará una lluvia de ideas sobre cómo se han sentido.
- **Febrero, Hábitos saludables**: uno de los pasos principales para sentirse bien y de este modo poder relacionarte con el entorno es cuidarte a ti misma. Con esta temática se fomentarán aquellos hábitos necesarios para llevar a cabo una vida sana, tanto física como mental.
 - *Somos lo que comemos*: taller sobre la importancia de la alimentación. Veremos una serie de videos sobre el tema y se hablará sobre ello. Nos contarán su experiencia y hábitos de salud.
 - *¡Cocinamos!*: se realizará una salida a una empresa donde realizan cursos de cocina. Allí realizarán tres recetas saludables. La salida acabará en una comida en el establecimiento dónde cada una comerá lo que haya cocinado.
- **Marzo, Mujeres del mundo**: con motivo del 8M, el mes de marzo estará dedicado al feminismo. Se tratarán temas relacionados con las mujeres y su empoderamiento, al igual que se mostrarán mujeres importantes en la historia y la huellas que dejaron y dejan.
 - *Sororidad I*: aprovechando que en el mes de marzo se encuentra el día de la mujer, en este taller se hablará sobre feminismo, su historia y sobre qué es lo que quiere conseguir. También se hablará de lo que es la sororidad y su importancia. Al final del taller deberán escribir una reflexión sobre lo impartido en el taller.
 - *Espacio de igualdad*: realizaremos la salida de ocio en el espacio de igualdad María Zambrano, donde realizarán distintas actividades: *Mindfulness* y danza. También les darán una charla de bienvenida y debatirán sobre el 8M.

- **Abril, Cooperación:** Para poder relacionarse y establecer relaciones cercanas con las personas es necesario desarrollar y trabajar la cooperación. Por este motivo, en este mes se trabajará a través de la empatía y de los juegos grupales con las redes de apoyo y familiares.
 - *Empatía:* trabajaremos la empatía a través de distintas dinámicas, realizaremos también un *roll playing*. La empatía es necesaria a la hora de establecer confianza y relaciones de amistad. Es una herramienta necesaria a la hora de comprender a las demás personas.
 - *Juegos cooperativos con la familia:* se realizará una salida al retiro donde se llevarán a cabo distintas dinámicas con las familias y amigos/as.

- **Mayo, Amistad:** el siguiente al mes de cooperación será el de la amistad. La amistad es necesaria en la vida de las personas, sin ella, estamos vacíos. Con esta temática hablaremos de la importancia de esta. Seguiremos con el tema del feminismo y la sororidad entre mujeres.
 - *Sororidad II:* será una continuación del anterior taller, se profundizará más en el feminismo y su importancia. En este taller diseñarán carteles sobre el feminismo para decorar el aula.
 - *Gym-khana Parque del Oeste:* se realizará una gymkhana de pruebas y pistas por todo el parque. Participarán por equipos por lo que se fomentará el trabajo cooperativo.

- **Junio: Familia y redes de apoyo:** la familia es otro de los pilares más importantes. Muchas de las mujeres no tienen familia directa en el país de acogida, por lo que las amistades cercanas hacen la función de familia. En este mes se hablará de las familias que se dejaron el país de origen y de la familia actual que tienen en España. Este mes estará también relacionado con el tema de duelo migratorio, aquello que dejaron atrás y aquello que ahora tienen.
 - *Árbol genealógico:* cada una de las mujeres deberán dibujar su estructura familiar: padre, madre, hermanas... y su estructura familiar actual: Marido, mujer, hijos/as... Con esta dinámica se irá hablando del pasado y del presente y se realizará con el objetivo de dar valor a la familia.
 - *Parque de atracciones:* salida del ocio al parque, donde compartirán buenos momentos con los seres queridos y se forjarán relaciones más íntimas entre las usuarias y los familiares de estas.

- **Julio, Futuro:** este mes irá proyectado al futuro. Una vez se ha intervenido con el pasado y se ha superado, hay que pensar en el futuro y todo lo bueno que traerá. Las actividades de este mes irán enfocadas en aquello que quieren a corto y largo plazo para ellas, las únicas protagonistas de su vida, por lo que deben ser las que plasmen su existencia.

- *Visión de futuro:* en la última sesión se hablará sobre planes de futuro, sobre recursos a los que pueden acceder en caso de necesidad. También se les realizará un test profesional para que puedan ver aquello que les gusta y las formaciones que podrían realizar.
- *Fin de semana en la sierra:* Como actividad final se realizará una escapada a la sierra, donde se realizarán distintas actividades. El último día acudirán las familias y amigos para hacer una comida conjunta. El objetivo es acabar el proyecto reforzando los lazos de amistad creados durante esos meses.

4.6 Evaluación

El proyecto se evaluará de tres formas: la evaluación inicial, la procesual y la final. Todas ellas contarán con documentos de verificación que nos permitan medir los resultados y la consecución de los objetivos.

La evaluación inicial tiene que objetivo recoger las necesidades de las mujeres y hacer un análisis de la realidad de las usuarias. El fin de esta evaluación es poder ajustar la intervención a cada una de las usuarias y, de este modo, hacerla más personalizada. Para llevarla a cabo se contará con herramientas de evaluación como cuestionarios personales y sobre las expectativas que tiene del proyecto. También se les dejará un documento para que propongan aquellos objetivos que les gustaría alcanzar y poder proponer algún taller o actividad.

La evaluación procesual tendrá como objetivo evaluar la evolución de las intervenciones, poder ir midiendo el número de asistentes en las actividades a través de hojas de registro y para evaluar sobre todo la actuación de los profesionales. Esta evaluación nos permitirá detectar los problemas que vayan surgiendo y darles solución modificando la intervención. La evaluación se verificará mediante las hojas de asistencia, las reuniones semanales del equipo profesional y de registros periódicos de satisfacción que se les pasarán a las usuarias al finalizar alguna actividad.

Por último, con todos los datos recogidos desde el inicio del proyecto, se realizará la evaluación final. Está nos permitirá contrastar datos y ver en cifras el alcance de los objetivos propuestos y si se ha llegado a la meta. Se realizará mediante registros de calidad y de la consecución de los objetivos y las mujeres deberán valorar los ítems que se les proponga.

La evaluación se hará durante el mes de agosto y quedará recogida en la memoria final del proyecto. Durante el mes de agosto se recogerá toda la información a través de los registros mensuales y se hará una comparación de la evaluación inicial y la final. Se realizarán reuniones semanales también para ir agrupando todos los datos.

5. CONCLUSIÓN

Como hemos podido observar, la trata es un hecho muy latente en nuestra sociedad y son muchas las víctimas que siguen siendo abusadas, violadas y explotadas. Al no ser una noticia diaria, si no que discontinuamente aparece en las noticias, creemos que existe solamente en momentos puntuales. Tras realizar esta investigación, me he percatado que son muchas las mujeres que día a día luchan para salir de aquello que les ha tocado vivir por obligación. Son necesarios los proyectos como el expuesto en este artículo para que poco a poco estas mujeres se puedan reinsertar y vivir una vida digna, como cualquier ser humano merece.

Cuando finalicé mi investigación y volví a leer toda la información que poco a poco fui recopilando, transformando y escribiendo, me doy cuenta de la falta de empatía existente, al igual que las desigualdades presentes en pleno siglo XXI.

Son muchas las personas que trabajan y luchan para que la trata de seres humanos se erradique y que, por lo tanto, la esclavitud sea solo un mal recuerdo del pasado. Pero para poder continuar con esta lucha de erradicación del delito, hay que seguir reivindicando los derechos de las mujeres, seguir superándonos y, sobre todo, educar en la igualdad enseñando a los más pequeños el sentido de esa palabra: hablarles de libertad, de empatía y de valores, porque así tal vez sí que se consiga eliminar este mal.

El día que la sociedad esté educada cívicamente y no se contemple el hacer daño a los demás para adquirir un beneficio propio, entonces estaremos haciendo algo bien. Hasta llegar a ese día, queda mucho camino pero, con la educación, no es imposible conseguirlo.

Por último, me gustaría hablar de la equidad haciendo referencia a una cita:

La equidad de género significa tomar conciencia y transformar la posición de desigualdad y subordinación que las mujeres han vivenciado a través de siglos de historia en relación a los hombres en la esfera familiar, económica, social, política, cultural y en la misma historia, teniendo presente las circunstancias de clase social, edad, etnicidad, orientación sexual o identificación religiosa que pueden agravar o acentuar estas desigualdades. La equidad de género implica el estudio de las desigualdades entre los géneros, señalando las causas que las producen (Durante Cruz y García-Horta, 2016, p. 141).

Hasta que no seamos capaces de encontrar y derrocar las causas que producen la desigualdad, hechos como la trata seguirán persistiendo en la sociedad. Es deber de todas las personas hacer de este mundo un mundo mejor, de buscar y hacer posible el bien común. Para ello deberemos centrarnos en la educación de las próximas generaciones y poner énfasis en el concepto de igualdad y equidad porque, hasta que la igualdad sea una realidad, tendremos seguir realizando aquello que por derecho deberíamos tener a través de la equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berlín, A. (25 de mayo de 2018). *¿Dónde es legal la prostitución? El mapa de la industria del sexo en Europa. El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/mundo/2018-05-25/prostitucion-europa-leyes-alemania-holanda-suiza_1568622/ [Consulta: 08/11/2018].
- BOE. (11 de diciembre de 2003). *Instrumento de ratificación del protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional, hecho en Nueva York el 15 de noviembre de 2000* (pp. 44083-44089). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2003/12/11/pdfs/A44083-44089.pdf> [Consulta 12/12/2018].
- Comunidad de Madrid. (2016). *Estrategia madrileña sobre la trata de seres humanos con fines de explotación sexual 2016-2021*. Recuperado de http://www.madrid.org/es/transparencia/sites/default/files/plan/document/657_211_estrategia_madrilena_contra_la_trata_0.pdf [Consulta: 12/12/2018].
- Consejo de Europa. (2005). *Convention on Action against the Trafficking in Human Beings*. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/anti-human-trafficking/about-the-convention> [Consulta: 12/12/18].
- Consejo General del Poder Judicial. (1017). Datos penales, civiles y laborales. Recuperado de <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Estadistica-Judicial/Estadistica-por-temas/Datos-penales--civiles-y-laborales/Trafico-de-seres-humanos/> [Consulta: 12/12/2018].
- De Miguel, A. (s. f.). *La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana*. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2052> [Consulta: 12/12/2018].
- Durante Cruz, J. M., y García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, pp. 107-158. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1960 [Consulta: 07/05/2019].
- Espinosa, M. Santamaría, A y Martínez, B (1997). *La prostitución de las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Fariza, I. (17 de octubre 2014). La trata de seres humanos en la UE aumenta un 28% en tres años. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2014/10/17/actualidad/1413574551_467756.html [Consulta: 24/4/2019]
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Tarea: Revista de Educación y Cultura*. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm> [Consulta: 10/11/2018].
- Lamas, M. (2 de noviembre, 2018). El respeto a otras. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/11/01/opinion/1541092599_253158.html [Consulta: 24/4/2019]

- Ministerio de sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Plan integral de lucha contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual, 2015-2018*. Recuperado de http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/planActuacion/planContraExplotacionSexual/docs/Plan_Integral_Trata_18_Septiembre2015_2018.pdf [Consulta: 10/11/2018].
- Olaguibel, A. (2019). *Trata de niños y niñas en España: las víctimas invisibles*. Unicef. Recuperado de: <https://www.unicef.es/blog/ninos-ninas-victimas-de-trata-Espana> [Consulta: 07/11/2018].
- Policía Nacional. (2019). *Trata de Seres Humanos. Marco normativo*. Recuperado de: https://www.policia.es/trata/marco_normativo.html [Consulta 08/11/2018].
- Proyecto Esperanza. (2019). *Trata de Mujeres. Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.proyectoesperanza.org> [Consulta: 07/ 11/2018].
- Rebollo Catalán, M. Á., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Canto, A., Saavedra Macías, F. J., y Bascón Díaz, M. J. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31370/La%20equidad%20de%20g%C3%A9nero%20en%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta 10/03/2019].
- Sancha, E. M., Pro, J., y González, M. (2010). *Valoración del Nuevo Marco Jurídico contra la Trata de Seres Humanos. Análisis de Casos Reales y Recomendaciones*. Recuperado de http://www.proyectoesperanza.org/materiales/Informe_Nuevo_Marco_Juridico_Documento.pdf [Consulta: 07/ 11/2018].
- UGT. (2006). *La prostitución una cuestión de género*. Madrid. Recuperado de <http://portal.ugt.org/informes/prostitucion.pdf> [Consulta 12/10/2018].
- UNODC. (2012). *Informe Mundial sobre la Trata de Personas. Oficina de Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito*. Nueva York. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/GLOTIP14_ExSum_spanish.pdf [Consulta: 12/12/2018].

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Balanzat González, M. (2020). "Somos una": Proyecto de intervención con ocio para la inserción de mujeres víctimas de trata. *Educación y Futuro Digital*, 21, 37-60.

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE

PREVENTION OF GENDER VIOLENCE AMONGST TEENAGERS

Claudia Alonso Lique

Graduada en Pedagogía y Educación Infantil en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Madrid)

Resumen

En el presente artículo se va a tratar el tema de la violencia de género dentro de la población adolescente, concretamente se va a centrar en la importancia de modificar la educación basada en los roles de género que se recibe desde edades tempranas, tanto en las escuelas como dentro de las familias. En la necesidad de inculcar el valor de la equidad y el respeto, evitando así que un futuro se forjen parejas en cuyas relaciones existan tratos despectivos y faltas de respeto fundamentadas en la idea errónea de la superioridad del hombre frente a la mujer. Esta dominación traerá consecuencias en el desarrollo psicológico y en la autoestima de las jóvenes que muy probablemente le afectará en relaciones futuras, por lo cual en la propuesta práctica se trabajarán conceptos importantes con el fin de que sean afianzados: el control de las emociones, la autoestima, educación en igualdad y educación sexual.

Palabras clave: violencia de género, adolescente, parejas, educación en igualdad, equidad.

Abstract

This paper deals with gender violence amongst teenagers and focuses on the need to change the gender role education from an early age both at school and at home. There is a need to instil the values of equity and respect in our children. In this way, we will prevent future couples which, wrongly based the superiority of men over women, experience a lack of respect and even a derogatory treatment. Men's domination will have consequences on both the psychological development and the self-esteem of girls, thus probably affecting their future relationships. Therefore, the following key elements will be dealt with through this proposal: emotional control, self-esteem, educational equity and sexual education.

Keywords: gender violence, adolescence, couples, educational equity, equity.

Recibido: 20/09/2020
Aprobado: 01/10/2020

Julio - Enero 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
61 - 93

Nº 21

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Desde a una educación fundada en los pensamientos de una sociedad estancada en los roles de género y en la superioridad de los hombres con respecto a las mujeres, se derivan consecuencias en las ideas y conductas que los niños y las niñas adquieren, y que están basadas en el sexismo y en la desigualdad. Tanto es así, que se les educa de forma diferente en función del sexo. Ya desde pequeños se incita a los niños a jugar con pelotas y a las niñas con muñecas. Los niños serán valientes y fuertes, mientras que las niñas deben ser educadas y femeninas. Como es comprensible, esto va a traer consecuencias en la organización y en el comportamiento de la sociedad en la que vivimos, donde todavía hay puestos de trabajo que están previamente indicados para hombres o siguen existiendo un reparto poco equitativo de las tareas del hogar, siendo fundamentalmente el trabajo de la mujer.

Por lo mencionado anteriormente, es necesario cambiar los modelos impartidos por las escuelas y las familias, inculcando desde la primera infancia el concepto de equidad, que será el responsable principal de la eliminación de la violencia de género. Dentro de las parejas adolescentes, cada vez es más común escuchar acerca de la existencia de tratos despectivos y faltas de respeto que, en muchos casos, son permitidos. Esto es a consecuencia de la educación recibida y de los modelos que los adolescentes tienen de referencia, tales como las películas, los libros, las canciones e, incluso, su familia, provocando que no sea visto como algo negativo, y hasta que pueda ser considerado algo normal el control e, incluso, los insultos por parte de su pareja.

El permitir esta dominación puede estar relacionado con conceptos que van a ser tratados, como la autoestima y el desarrollo psicológico de los adolescentes, además del control de las emociones, la autoestima, educación en igualdad y la educación sexual. No se pretende solo enseñar a las mujeres a identificar conductas propias de maltratadores, sino enseñar a los hombres a no maltratar. Considero que esto es una idea muy importante: es necesario demostrar a las mujeres que sufren violencia de género que ellas no son las culpables y, por tanto, no se deben sentir como tal. Este último concepto es la base para sensibilizar a la población adolescente y concienciarles de que no se puede consentir que estos hechos tan graves sigan estando presentes en nuestra sociedad. Visibilizar que el sexo femenino no es el sexo débil y que no se las debe considerar como tal, como un objeto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Desarrollo psicológico de los adolescentes

La adolescencia es una etapa muy importante pero también muy problemática para el desarrollo de los jóvenes. Los acontecimientos que sucedan en esta etapa, determinarán la calidad de su vida futura y el desarrollo de las relaciones con las personas que le rodean, por esto es de vital importancia que se les eduque y se les ayude a construir una imagen fuerte y positiva que les permita tomar decisiones por sí mismos, sin depender de la opinión de otras personas y que además se le inculquen valores de respeto, igualdad y empatía que serán necesarios para su configuración como miembro de la sociedad en la que vive.

Es una etapa de vital importancia donde se producen cambios y donde los sujetos se replantean su definición personal y social, intentan descubrir quiénes son a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de la vida. Empiezan a ser conscientes de los cambios y a interiorizarlos (Krauskopf, 1994).

En muchos casos, los jóvenes, al entrar en la adolescencia, se sienten juzgados por sus progenitores que anteriormente eran considerados como figuras de referencia, se replantean quiénes son y les surgen dudas acerca de sí mismos. Sentirán la necesidad de pertenecer y ser aceptados en un grupo, empezarán a relacionarse con personas más afines a ellos, que también les influirán en su personalidad y desarrollo futuro.

Al ser una etapa tan complicada, es importante tener en consideración las dificultades en la formación de su autoestima, que puede acarrear estar en compañía de personas tóxicas. Es por esto que no se debe trivializar la violencia que se produce en esta etapa; erróneamente, se asume que este tipo de uniones no implican tanto compromiso, que se pueden romper más fácilmente y, al ser adolescentes, no van a constituir un problema para el desarrollo futuro de la persona. Esto no es así, ya que todos los tipos de maltrato, tanto físicos como psicológicos, que se dan en la pareja traen consecuencias devastadoras en la autoestima del sujeto. El problema radica en que los adolescentes y las adolescentes tienen una imagen del amor peligrosamente distorsionada, no relacionan la falta de amor con el maltrato, no identifican conductas de abuso psicológico como violencia y, cuando piensan en maltrato, lo hacen pensando en agresiones físicas graves, además de considerar los celos excesivos como una muestra normal de amor que va a estar presente en todas las relaciones (Cantera, Estébanez y Vázquez, 2009, p. 16).

Por esta razón, es importante que los adolescentes y las adolescentes sean conscientes de que nadie debe tener la posibilidad de poseer a otra persona y la importancia de alejarse de las relaciones tóxicas ya que, muy probablemente, van a terminar en fracaso y van a provocar en la víctima sentimientos de culpa, baja autoestima, dependencia emocional, etc.

2.2 Conceptos relacionados con la prevención de la violencia de género

Existen conceptos que se deben tener en cuenta a la hora de tratar el tema de la violencia de género. Los analizaremos en los siguientes epígrafes.

2.2.1 La autoestima

La autoestima es la idea que tenemos de nosotros mismos, es el ser consciente de nuestro valor y de nuestra capacidad para conseguir nuestros objetivos gozando de un equilibrio personal total. Por lo tanto, no debe depender de lo que piensan los de nuestro alrededor, si esto es así, nos hará frágiles ante cualquier problema, necesitando la aprobación constante de otras personas y reduciendo, por tanto, nuestra libertad y capacidad de decisión.

La autoestima no es un rasgo estático en el tiempo, no es algo permanente, sino más bien un índice dinámico sujeto a cambios, influido por las circunstancias a las que nos vemos expuestos y al estado de ánimo en el que nos encontremos (Baldwin y Hoffmann, 2002, citado en Parra y Oliva, 2004, p. 332).

Aunque este concepto es importante que sea construido por cada uno de nosotros, no se consigue de forma individual, sino que es resultado de múltiples factores, acontecimientos y personas que están en contacto con el sujeto desde su niñez y, por tanto, como es de esperar, es un concepto que va variando. Estos acontecimientos, tanto positivos como negativos, que le vayan sucediendo serán interiorizados y constituirán la idea que el sujeto tiene de sí mismo, es decir, su autoconcepto.

La autoestima es uno de los factores que determina la calidad de nuestras relaciones interpersonales. Branden (1997) explica que “si en una relación la idea que tienes de ti mismo o de ti misma depende de la idea que otra persona tiene de ti, esta idea será siempre temporal y frágil” (p. 46) y, por lo tanto, provocará que no se tenga en consideración las preferencias personales y necesidades de cada uno, dedicando excesivo tiempo a la pareja, preocupándose más en el bienestar de su pareja que en el suyo propio. Por todo lo mencionado anteriormente, es importante considerar que depositar la autoestima propia en la idea que otra persona tiene de ti es un error, ya que esa idea que tienes de ti mismo/a, es efímera, no constituye la imagen que tienes de ti, sino la imagen que esa persona te dice que proyectas. Si rompes con esa pareja, no solo se romperá la relación, sino tu persona, porque dejarás de tener contacto con la persona que te hace ser como crees que eres.

2.2.2 Feminismo

El feminismo es un movimiento que busca conseguir un cambio en el pensamiento social, que las mujeres tengan las mismas posibilidades que los hombres, y que se produzcan cambios en la sociedad. Se ha construido para establecer que las mujeres son demandantes de su propia vida y se pretende que se tome conciencia y se elimine la opresión a la que están sometidas, la explotación que reciben por parte de los varones, los estereotipos sexistas, las relaciones sexuales sin consentimiento, la violencia sobre la mujer y la visión androcéntrica de la sociedad (Nuria Varela, citada en Marañón, 2018, p. 20).

Esta misma autora argumenta que “no se pretende conseguir la superioridad, ni tampoco la igualdad, sino la equidad, porque la igualdad equipara, y no somos iguales, por lo que no necesitamos leyes exactamente iguales, sino leyes justas” (Nuria Varela, citada en Marañón, p. 31).

Por lo tanto, se pretende conseguir, no una lucha contra los hombres, sino una equidad, que se les dé a las mujeres lo que les corresponde. El concepto equidad que tan relacionado está con el feminismo es definido como: “estima conjunta de semejanzas y alteridades incluidas en un género común. Incluye igualdad y diferencia”. Otro concepto muy relacionado, pero connotativamente distinto, es el de igualdad: “base común de derechos y responsabilidades que corresponden a todos los miembros de la sociedad de acuerdo a las pautas que rigen su funcionamiento, en tanto pertenecientes a la misma” (Arrupe, s. f.).

Lo que se pretende con el feminismo es hacer visible las desigualdades a las que las mujeres están sometidas. Abrir los ojos a la sociedad demostrando que no debe haber diferencias entre ambos sexos y la necesidad de luchar por el cambio, por la equidad, porque hay una cosa clara: los hombres y las mujeres no somos iguales, pero eso no significa que deba haber una superioridad del hombre frente a la mujer ni viceversa.

2.2.3 Violencia de género

La definición más empleada de violencia de género es la elaborada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1993) donde se presenta la violencia contra la mujer como:

Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada.
(p. 1).

Fue en España en el siglo XIX cuando la *superioridad* de los hombres respecto a las mujeres se intensificó y se *normalizó* que las mujeres estuvieran en una posición inferior a los hombres, lo cual les permitía ejercer un dominio sobre las mujeres. Con el paso del tiempo, con el empoderamiento de la mujer,

parece que esta situación va avanzando y mejorando poco a poco, aunque todavía siguen existiendo los roles que ligan a la mujer al cuidado del hogar y los niños, en una atmosfera de sumisión, y al hombre como la persona que *manda* y debe *traer dinero a casa*. Cada vez más mujeres independientes que, en contra de los estereotipos presentes en la sociedad, deciden liberarse y elegir por sí mismas.

Dentro de la violencia de género existen diferentes tipos. Infoleg (s.f.), que recoge la Ley de protección integral a las mujeres, redactó las siguientes formas de violencia contra las mujeres:

- La violencia física: es aquella que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física.
- La violencia sexual: cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas
- La violencia psicológica: la que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal.
- La violencia económica: es la que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer.
- La violencia simbólica: la que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad (artículo 5º).

Las relaciones de pareja donde existe violencia de género experimentarán una serie de cambios. Los malos tratos no serán constantes, sino que se producirán de forma intermitente, alternando momento de tensión y violencia con otros de calma, tranquilidad e, incluso, afecto. Para explicar las fases por las que pasa una mujer en este tipo de relaciones tenemos *La teoría del ciclo de la violencia*, formulada por la antropóloga Leonor Walker, (Equipo de Junta de Andalucía, s. f., p. 17).

El equipo de la Junta de Andalucía (s. f.) explica qué características presentan cada fase:

- **Fase 1.** Acumulación de tensión: se caracteriza por enfados ante cualquier problema en la convivencia, reacciones agresivas ante cualquier frustración o incomodidad, la mujer procura no hacer nada que le desagrade, tenderá a minimizar los incidentes a excusarlos o a justificarlos.
- **Fase 2.** Explosión de la violencia: consiste en la descarga de la tensión acumulada en la fase anterior. La motivación del maltratador es castigar los comportamientos de la mujer que él considera inadecuados desde su planteamiento de poder y desigualdad.

- **Fase 3.** Luna de miel: es una fase de manipulación afectiva que se caracteriza por la disminución de la tensión.

Estas tres fases son bastante comunes en las relaciones donde exista un maltrato. Esta última fase tiene una duración temporal limitada, ya que el maltratador en realidad no siente un arrepentimiento, sino que se comportará de esa manera hasta que vea que todo se ha calmado. Después de un tiempo relativamente corto, volverá a comenzar el ciclo pasando por todas las fases.

La violencia de género en las relaciones de pareja en la población adolescente y joven, se ha configurado como uno de los problemas más importantes con que se enfrenta la sociedad de nuestros días, no sólo por la enorme magnitud del fenómeno, sino también por la gravedad de las consecuencias personales y sociales derivadas del mismo. Cada vez son más las jóvenes que reconocen que en sus relaciones de pareja tanto pasadas como presentes han sufrido o sufren maltrato, hasta el grado de ser reconocido como un problema de salud pública (González Lozano, Muñoz Rivas y Graña Gómez, 2003, p. 24).

Muchas veces las relaciones donde existe un maltrato son resultado de un pensamiento machista que sitúa al hombre en un plano superior, por tanto la prevención de la violencia de género radica en la educación, desde la niñez deben interiorizar la idea de que una relación amorosa o de amistad no implica la posesión de una persona, se debe educar a los niños y niñas, jóvenes y adultos en la igualdad, proporcionándoles una educación fundada en unos valores, principios y creencias basadas en el respeto y la libertad, que sepan rechazar la sumisión, el maltrato o la injusticia basada en el género, enseñándoles a controlar la ira y mostrándoles que la violencia no es la solución, que no se maltrata a quien se quiere.

2.3 Confianza en la pareja

La confianza es el fundamento principal sobre la que tiene que estar cimentada una relación, es aquello que hace que a pesar de las discrepancias y de que la pareja tenga una vida ajena a la pareja se tenga la certeza de que no le oculta nada. Es lo que mantendrá a la pareja unida y permitirá razonar sobre diferentes temas y tolerar las diferencias y discrepancias. Es el elemento esencial, junto al amor, para mantener unida a la pareja y que esta sea sana y duradera, aunque se puede perder rápido y es difícil recuperarla.

Es el principal elemento que debe existir en una relación, junto con el respeto, es la posibilidad de libertad de cualquiera de los miembros de la pareja. Si se pierde la posibilidad de poder desahogarse con la pareja y de poder sincerarse a causa de inseguridades se pierde una parte muy importante de la relación. La confianza además permite que exista una libertad a la hora de tener una vida separada de la de tu vida de pareja. Permite que existan *dos vidas*, la que tienes con tu pareja y la que tienes ajena a ella, poder

hacer planes con la convicción de que la otra persona está de acuerdo y confía en su relación. Esto va a fortalecer la relación.

La desconfianza es resultado muchas veces de los celos que son definidos por la RAE (1984) como, “sospecha, inquietud y recelo de que la persona amada haya mudado su cariño o afición poniéndola en otra”.

Marina y López Rivas (1999) argumenta que los celos en una pareja provienen de un sentimiento de inferioridad con el resto de personas, ya que se siente que la pareja va a encontrar a alguien mejor, lo que genera un sentimiento de temor, irritación y envidia. Esto provocará la necesidad de la posesión o el afecto de una persona ante los sentimientos de inseguridad, sospecha y furia (citado en Antón San Martín, 2002, p. 1).

Dentro de una relación, cuando tienes sentimientos hacia otra persona, es normal que exista cierto miedo a perderla. Esto además puede ser visto como algo romántico, pero es distinto cuando los celos se convierten en patológicos. La existencia de una desconfianza constante que derivará, si no se controla, en violencia psicológica. La persona celosa se muestra controladora y obsesiva. Esos celos irán aumentando hasta convertirse en obsesión y producirán conductas de desconfianza generalizada hacia su pareja y hacia cualquier persona que pueda interpretar con posible *rival*. En las relaciones de pareja se pueden detectar muchas veces actitudes iniciales de maltrato a partir de la exteriorización de la necesidad sentida de control y posesión que termina por convertirse en violencia física.

2.4 Control en la pareja

Muy relacionado con el concepto anterior de los celos, existe el control, un elemento muy presente en las parejas adolescentes que tiene que ver con el comportamiento celoso, la necesidad de dominio por parte de maltratador y con la pérdida del lugar propio. Supone dejar de tomar decisiones para que estas dependan de su pareja y perder el espacio propio, la libertad. La confusión estriba principalmente en que casi todas las chicas adolescentes afirman que no todos los celos son malos, que existen celos excesivos y celos normales y que además les gusta que sus parejas demuestren esos celos porque es una forma de demostrar que les quieren (Estébanez Castaño, 2010, p. 57).

En algunos casos será más fácil este control debido a una serie de factores anteriores a este noviazgo como es: la sobrevaloración del amor y la pareja, una excesiva idealización, ideas disfuncionales sobre la pareja que terminan la nociva dependencia emocional. Estos ideales aceptados les puede llevar a aceptar como normales comportamientos o experiencias de control o dominio por parte de sus parejas, justificados todos ellos por el sentimiento pasional del amor (Estébanez Castaño, 2010, p. 12).

Según González y Santana (2001) “una visión excesivamente romántica del amor puede contribuir a que los jóvenes construyan una relación asfixiante y que el control que se ejerza sobre la pareja se justifique por el sentimiento amoroso” (citado en Estébanez Castaño, 2010, p.49).

El Ministerio de Sanidad nos aporta datos que estiman que el porcentaje de jóvenes de entre 16 y 19 años que ha sufrido violencia de control por parte de sus parejas ha ascendido a un 25% en el último año (frente a la media de la población en general, que es del 9,6%; Timotel, 26 de noviembre, 2018, párr. 6). Estos datos tienen su explicación por la gran relevancia que han adquirido las redes sociales gracias a la evolución de las nuevas tecnologías, gracias a las cuales podemos estar en contacto constantemente, además de colgar gran cantidad de información, fotos y videos. Esto permite que la pareja sepa qué movimientos hace en todo momento o con quién está, lo que incrementa la posibilidad de control.

3. Propuesta de intervención

3.1. Destinatarios

Este proyecto, se ha creado por la necesidad de educar a los jóvenes con el fin de prevenir la existencia de conductas violentas y faltas de respeto hacia sus parejas y para que, además, aprendan una serie de valores consiguiendo que, en sus relaciones, tanto familiar como de pareja o de amistad, sean capaces de ser consecuentes con sus actos y desarrollar sentimientos de empatía y respeto.

A pesar de que el sentimiento de *amor romántico* se despierta a los 14-15 años, por lo general, las relaciones de pareja propiamente comienzan a los 16 años. Por tanto, consideramos que esta edad es la ideal para impartir esta formación. Es una etapa en la que se aumenta la incidencia de problemas relacionados con tres áreas: los conflictos con los padres y madres, la inestabilidad emocional y el conflicto consigo mismo y, por tanto, es importante desarrollar una regulación emocional y un control en sus impulsos.

3.2 Objetivos

Esta propuesta de prevención tiene como principal finalidad que los jóvenes adquieran conductas de respeto y tolerancia, que sean capaces de controlar y reprimir las emociones negativas constituyendo una idea positiva sobre sí mismos. Para ello, les daremos elementos para que tomen conciencia de la necesidad de eliminar los estereotipos de género. Además, también se busca que sepan discriminar las situaciones de violencia de género dentro de sus relaciones de pareja. Para ello, hay una serie de objetivos específicos que permitirán cumplir con los objetivos generales:

- Ser capaz de gestionar los propios sentimientos y reconocer los sentimientos de otras personas.
- Expresar la opinión propia y de respetar las opiniones de los otros.
- Construir su autoimagen y aportarles elementos para mejorar su autoestima.
- Identificar situaciones de violencia y ser capaz de reaccionar positivamente ante ellas.
- Identificar los roles preestablecidos en cuanto al género y promover la concepción de la equidad.
- Reconocer las características principales que debe tener una relación de pareja sana de aquella que no lo es.
- Estimular el aprendizaje bidireccional entre adolescentes y familia.

3.3 Proceso de ejecución

El proyecto consiste en cinco sesiones en las cuales se tratarán conceptos que estarán muy relacionados con el tema central a desarrollar: autoestima, emociones, educación en igualdad, educación sexual y violencia de género en la sociedad. Impartido en cinco semanas, cada sesión se dividirá en dos partes de 50 minutos cada una. Las actividades a realizar serán dinámicas y variadas ya que se busca motivar al alumnado y que estén comprometidos con los temas a tratar, interiorizándolos y siendo capaces de llevarlos a la práctica. Pretenden promover la participación tanto de las familias como del alumnado. De esta manera podemos conseguir que lo aprendido en los talleres y actividades tenga mayor permanencia gracias a la implicación familiar. Las actividades serán principalmente prácticas, aunque todas ellas estarán fundamentadas en una base teórica, ya que se pretende que el alumnado conozca el tema del que se va a tratar para que después sean capaces de interactuar y participar en las actividades. Se pretende que estas sean útiles para prevenir la violencia de género y tomen conciencia de los valores de empatía, respeto, control de las emociones, etc.

Tabla 1. Propuestas de intervención.

Fuente: elaboración propia.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	2 Inteligencia emocional ¡Aprendemos las emociones! ¡Contrólate!	3 Dinámica familias-alumnado Role playing.	4 Autoestima Autoconcepto Ovillo de lana	5 Cuestionario de autoconocimiento Obra de arte. Dime tú secreto.
8	9 El mundo al revés. Conocer el feminismo. ¡Las mujeres también han hecho cosas!	10 Decora al muñeco. Video de Disney.	11 Aprendiendo algunos conceptos. Mi pareja ideal. Desmontando mitos	12 Obra de teatro. Noticia periodística.
15	16 ¿Qué es la violencia de género? Eso sí que no. DetectAmor.	17	18 Ciclo de la violencia de género. Cuestionario violencia de género Kahoot	19

SESIÓN I: LAS EMOCIONES.**Actividad 1:** Inteligencia emocional.**Recursos materiales:** Presentación de PowerPoint, video de YouTube.**Temporalización:** 20 minutos.**Objetivos:**

- Conocer qué son las emociones.
- Diferenciar las diferentes emociones en ellos mismos y en los otros.

Desarrollo:

En la primera actividad, la orientadora preguntará qué saben acerca de las emociones y se realizará una lluvia de ideas. Tras esto, se llevará a cabo una explicación de qué son las emociones y que tipos de emociones experimentamos a lo largo del día. Cuando los asistentes sean capaces de comprender e identificar

cada emoción, se procederá a la visualización un video de YouTube de la película *Inside out*, realizado por Vanessa López, en el cual se explican las diferentes emociones de una forma más visual: https://www.youtube.com/watch?v=4_6Cp043qQg. Se les explicará la importancia que tiene que sean capaces de controlar las emociones sobre todo el enfado, la ira, el rencor, emociones que son comunes dentro de las parejas sobre todo en discusiones y el no control de estas pueden derivar en episodios de violencia de género.

Actividad 2: ¡Aprendemos las emociones!

Recursos materiales: Fichas de emoticonos, cartulinas con frases.

Temporalización: 10 minutos.

Objetivos:

- Identificar las emociones propias y en los demás que produce cada situación.
- Diferenciar las diferentes emociones propias y de los demás.

Desarrollo:

La orientadora repartirá a algunos alumnos y alumnas un emoticono que representa una emoción positiva o negativa y a otros les repartirá unas frases con situaciones tanto positivas como negativas. Los participantes deberán desplazarse por la clase buscando la situación que corresponda al emoticono y viceversa. Cuando las encuentren deberán decir la frase y seguidamente representar la emoción para que sus compañeros sean capaces de adivinar que emoción les provoca dicha situación. Tras esto la orientadora mostrará una emoción y ellos deberán inventar una situación en la que le produzca esa emoción.

1. Mi madre me ha castigado a no salir con mis amigos porque he sacado un 3 en el examen de matemáticas.
2. Mis amigos me han preparado una fiesta sorpresa por mi cumpleaños.
3. Me robaron el móvil en la fiesta a la fui el sábado.
4. Mi novio me ha dejado en ridículo delante de mis amigos.
5. Mis amigos y yo vamos a hacer una barbacoa después de los exámenes
6. He estudiado mucho para el examen de historia pero aun así he suspendido.
7. Echo mucho de menos a mi mejor amiga/o, no sé por qué hemos discutido.
8. El chico/ la chica que me gusta me ha mandado un WhatsApp y quiere quedar conmigo.
9. ¡Mi hermano/hermana pequeño/a no me deja de molestar!
10. Estoy harta/o de que mis padres me obliguen a fregar los platos.
11. Me encanta estar con mis amigos/as, siento que me comprenden a la perfección.

Actividad 3: ¡Contrólate!

Recursos materiales: Caja con frases que susciten emociones negativas.

Temporalización: 20 minutos.

Objetivos:

- Conocer los mecanismos de pensamientos erróneos.
- Identificar las emociones que se producen en cada situación.
- Gestionar y expresar de manera adecuada las emociones negativas.

Desarrollo:

En esta actividad se les explicará los mecanismos de los pensamientos erróneos. Se les explicará cada mecanismo y se pondrá ejemplos y se buscará que ellos también hagan ejemplos con experiencias personales. En la última actividad de la primera sesión los alumnos deberán ponerse en situaciones en las que les suscite emociones negativas: tristeza, ira, enfado... En una caja habrá unos papeles y cada papel tendrá una situación que genere en los alumnos situaciones negativas. Se pedirán voluntarios que deberán coger una situación, cuando lean la situación deberán decir que emoción les ha suscitado y crear un pensamiento positivo asociado a cada suceso.

1. El chico o la chica que me gusta ha empezado a salir con otra persona, su nuevo/a novia/o es mucho mejor que yo en todo lo que hace y nunca me va a querer.
2. Es imposible que apruebe historia soy demasiado tonto/a para aprobarlo.
3. Mi novio/a está hablando con el chico/a guapo/a del colegio, seguro que se gustan.
4. Mi mejor amiga/o ahora habla mucho con Mónica/Pedro, seguro que ahora le prefiere a él/ella como mejor amigo/a, seguro que me quedo solo/a.
5. Hoy en clase me he tropezado y me he caído y todo el mundo se ha reído, soy el hazmerreír de mi clase y jamás se van a olvidar.
6. Los chicos/as más mayores del curso me han llamado friki, me lo merezco porque soy muy raro/a.
7. En la exposición de mañana seguro que me trabo y no soy capaz de hablar delante de tanta gente, lo voy a hacer fatal, soy un fracaso.
8. ¡Odio que me manden!

Evaluación: Con el fin de la primera sesión dedicada al estudio de las diferentes emociones y a controlar los diferentes impulsos y para comprobar que han aprendido acerca de las emociones colocaremos papel continuo en el suelo, los asistentes deberán dibujar y pintar los personajes de *Inside out* (alegría, tristeza, miedo, ira y asco) y tras esto escribir frases que se asocien a cada emoción, explicando por qué han puesto cada frase, luego ese mural se colocará en la clase.

SESIÓN I (DÍA 2).

Actividad 1: *Role playing*.

Recursos materiales: Presentación Prezi, caja con papeles en las que habrá situaciones de la vida diaria.

Temporalización: 50 minutos.

Objetivos:

- Conocer por parte de los padres y las madres los cambios que se sufren en la
- adolescencia.
- Conseguir suscitar la empatía de padres y madres con sus hijos.
- Ayudar a gestionar los conflictos dentro del núcleo familiar.

Desarrollo:

La dinámica comenzará explicando a los padres y madres que asistan a la reunión, sirviéndose de la presentación de Prezi, los cambios por lo que pasan sus hijos e hijas en la adolescencia para así comprender algunas de las reacciones que pueden tener estos. También permitirá a los alumnos saber las razones que pueden tener los padres para tomar ciertas decisiones. Además, se les aportará algunas pautas que pueden utilizar tanto los padres, las madres como los niños para gestionar los posibles conflictos que se den en casa.

1. Tengo una fiesta con todos mis amigos a la que va a asistir el chico/a que me gusta pero he suspendido cuatro asignaturas.
2. Quiero el nuevo iPhone que ha salido a la venta cuesta mucho dinero y mis padres no me lo quieren comprar.
3. A mi padre y a mi madre no le gustan las compañías con las que voy ya que beben y fuman.
4. Quiero que me suban la paga porque con la que me dan no puedo hacer los planes que hacen mis amigos.
5. Quiero quedarme a dormir a casa de mi novio porque hoy hacemos 4 meses.
6. Tengo que estar en casa a las 23:30 y mis amigos se quedan hasta las 00:30.

Tras explicar a los padres y madres los cambios por los que pasan sus hijos e hijas, y dejar que sean los propios alumnos quienes puedan explicar cómo se sienten en ciertas ocasiones, se realizará un *role playing* en el que habrá diferentes situaciones metidas en una caja.

El padre/madre hará de hijo/a y viceversa, deberán actuar en función de lo que piensan metiéndose en el papel de la situación escrita y sirviéndose de las estrategias de resolución de conflictos explicadas anteriormente. Estas situaciones no deben crear disputas entre ellos sino servirles para comprender como se pueden sentir para así mejorar la relación entre ellos y la confianza. Tras la realización de cada situación se

le harán unas preguntas para conocer cómo se han sentido poniéndose en el papel del otro:

Los padres y las madres deberán haberse puesto en el papel de su hijo y viceversa para comprender que puede pasar por su mente e intentar empatizar con los cambios que se están produciendo en él, esta actividad a la hora de diseñarla consideramos que es algo diferente para además de comprender que tipos de problemas pueden tener sus hijos e hijas, pero también para mejorar la relación con la familia, indispensable para la mejora de la confianza.

1. ¿Entiendes de la reacción de tu hijo/a?
2. ¿Entiendes la reacción de tu madre/padre?
3. ¿Cómo os habéis sentido poniéndoos en el papel del otro?
4. ¿Crees que es fácil ser madre/padre?
5. ¿Crees que es fácil ser hijo?

SESIÓN II: AUTOESTIMA.

Actividad 1: Autoestima.

Recursos materiales: Presentación de Videoescribe.

Temporalización: 20 minutos.

Objetivos:

- Importancia del autoconcepto positivo.
- Ser conscientes y asumir las cualidades propias.
- Conocer la valía propia y la de los demás.

Desarrollo:

Al comienzo de la actividad se hablará de qué es la autoestima. Primero se buscará conocer que saben acerca del concepto autoestima, por tanto, pediremos que digan palabras que les sugiera la palabra autoestima, las escribiremos en la pizarra y con estas se intentará crear una definición utilizando la lluvia de ideas. Tras esto, utilizando el programa *Videoescribe*, la psicóloga hablará de qué es la autoestima, la importancia de la autoestima y de los factores que influyen en esta.

Además, explicará por qué es importante trabajar la autoestima hablando de la violencia de género y tratando el tema de la dependencia emocional.

Actividad 2: Autoconcepto.

Recursos materiales: Preguntas.

Temporalización: 10 minutos.

Objetivos:

- Importancia del autoconcepto positivo.
- Ser conscientes y asumir los defectos y las virtudes propias.
- Ser conscientes de su propia valía y de los demás.

Desarrollo:

El alumnado deberá cerrar los ojos y contestar a las preguntas mentalmente, esto les hará analizarse y pensar en aquellas cosas que no les gustan y que les gustan de sí mismos, además de aprender a convivir con aquello que no les gusta y aprender respetarse.

- 1) ¿Soy alto/a, bajo/a? ¿Soy gordo/a, flaco/a?
- 2) ¿Cómo es mi cuerpo de espaldas, de perfil?
- 3) ¿Cómo es mi pelo?
- 4) ¿Cómo es mi cara: ojos, nariz, orejas, boca,...?
- 5) ¿Cómo es mi cuello?
- 6) ¿Cómo son mis hombros, mis pechos,..?
- 7) ¿Cómo es mi abdomen?
- 8) ¿Cómo son mis brazos, mis manos?
- 9) ¿Cómo son mis caderas?
- 10) ¿Cómo son mis muslos, mis piernas, mis pies?
- 11) ¿Qué cambiaría de mi cuerpo?
- 12) ¿Qué parte de mi cuerpo creo que a la gente les gusta más?
- 13) ¿Qué parte de mi cuerpo me gusta más?

Actividad 3: Ovillo de lana.

Recursos materiales: Ovillo de lana.

Temporalización: 20 minutos.

Objetivos:

- Desarrollar una imagen positiva de sí mismo.
- Conocer que virtudes son percibidas por sus compañeros.

Desarrollo:

Se despejará la clase permitiendo que todos los miembros de la clase puedan hacer un círculo. Se elegirá una persona al azar que comenzará la dinámica, cogerá un extremo de un ovillo de lana, deberá lanzarle el ovillo a otra persona diciendo lo que más le gusta de sí mismo y lo que más le gusta de su compañero tanto física como de personalidad. El ovillo debe pasar por todos los miembros de la clase. Con esta actividad los alumnos y alumnas reforzarán su autoestima gracias a los comentarios positivos.

Evaluación:

Tras la finalización de la primera sesión sobre autoestima, se les dirá a los asistentes que escriban en un papel de forma anónima para que así no se cohíban, tres virtudes y tres defectos de sí mismos y que han aprendido acerca de la autoestima, es decir, acerca de cómo afrontar esos defectos, para así aprender a quererse.

SESIÓN II: AUTOESTIMA (DÍA 2).

Actividad 1: Cuestionario de autoconocimiento.

Recursos materiales: Cuestionario, video de YouTube.

Temporalización: 15 minutos.

Objetivos:

- Autoanalizar las virtudes y defectos.

Desarrollo:

Antes de comenzar con la actividad el/la psicólogo/a pondrá un video de YouTube para recordar aquello que aprendieron el día anterior acerca de la autoestima.

El video es un corto de Pixar, publicado por Jeannette R. Goikotxeta <https://www.youtube.com/watch?v=S-1LEhmhXS0g>. Tras esto se repartirá un cuestionario (Anexo VI) sobre sí mismos y se les dejará un tiempo para que contesten. Tras esto y al azar se le preguntará a alguna persona que deberá responder que ha contestado y por qué, si la respuesta ha sido “no”, deberá decir algo bueno de sí mismo/a relacionado con esa habilidad. Por ejemplo: mi respuesta ha sido que no soy bueno/a atleta, pero, aunque no sea bueno/a me divierte jugar al tenis.

Habilidad física	Si	No	NS/NC
Me gusta practicar deporte.			
Soy hábil en todos los deportes.			
Juego al fútbol/baloncesto para sentirme integrado/a en clase.			
Apariencia física			
Estoy contento con mi cuerpo.			
Tengo una cara agradable.			
Soy tan atractivo como la mayoría de las personas.			
Tengo unos ojos bonitos.			
Tengo uno pelo bonito.			
Necesito que me digan continuamente que soy guapo/a para que me lo crea.			
Me gustaría perder peso para verme bien.			
Tengo un gran complejo físico que me operaría si tuviera la oportunidad.			
Rendimiento escolar			
Me gusta estudiar todas o casi todas las asignaturas.			
Soy muy bueno/a en una asignatura.			
Estoy satisfecho/a con mis notas.			
Mis padres están satisfechos con mis notas.			
Sé que si me esforzase más sacaría mejores notas.			
Mis padres me exigen demasiado en mis estudios.			
Me siento "tonto/a" en algunas asignaturas porque las no entiendo.			
Me pongo un poco nervioso/a cuando me pregunta el profesor.			
Relaciones sociales			
Tengo amigos y amigas con los que puedo contar siempre.			
Soy popular dentro de mi clase.			
Me encuentro a gusto hablando con persona del sexo opuesto.			
Me siento en un plano de igualdad hablando con persona del sexo opuesto.			
Puedo expresarme con libertad con personas del sexo opuesto.			

Actividad 2: Obra de arte.

Recursos materiales: Cartulinas, pinturas, rotuladores, tijeras, pegamento, pegatinas...

Temporalización: 20 minutos.

Objetivos:

- Dar a conocer sus características a la clase.
- Explorar su persona.
- Mejorar el autoconocimiento y estimular su autorreflexión.

Desarrollo:

Dividiremos la clase creando grupos pequeños y daremos una cartulina grande dividida en cuatro partes, a cada uno le corresponderá un cuadrado. Utilizando, recortes de periódicos, dibujos, papel de seda, deberán pegarlo en su trozo de cartulina, recogiendo palabras, colores, imágenes que les representen, así favorecerá el autoconocimiento y la autorreflexión. Tras esto cada uno expondrá su cuadrado de la cartulina hablando del por qué ha realizado esa composición y por qué ha usado esos colores.

Actividad 3: Dime tú secreto.

Recursos materiales: Caja con papeles.

Temporalización: 15 minutos.

Objetivos:

- Ser capaz de afrontar los problemas personales.
- Visibilizar los complejos, problemas, miedos ajenos y propios.

Desarrollo:

El orientador/a le dará a cada persona un papel, cada uno escribirá de forma anónima un secreto, complejo, problema... que le apetece contar pero que nunca ha contado por miedo o vergüenza. Lo escribirá en un papel, se doblará y se meterá en una caja. Tras esto, cada persona se levantará y cogerá un papel al azar, esta persona deberá leerlo en voz alta como si fuese suyo y ponerle solución, esto hará que los alumnos y alumnas sean capaces de ponerse en la piel de otra persona y aprendan a empatizar. Por ejemplo: Yo Juan tengo miedo de que mis padres se divorcien porque discuten mucho, y el podrá, con la ayuda de sus compañeros ponerle solución, esto le servirá al dueño de ese papel como forma de ayudar a superarlo.

Evaluación:

Como evaluación de esta sesión, con lo aprendido sobre la autoestima se realizará otra lluvia de ideas, podrán aportar frases, palabras y ejemplos. Se podrá comparar con la hecha al principio de la sesión como forma de ver la evolución que han hecho desde el principio de la sesión, además les servirá de autoevaluación en función de las palabras u oraciones que sea capaz de aportar cada uno.

Sesión III: Educación en igualdad.

Actividad 1: El mundo al revés.

Recursos materiales: video de YouTube.

Temporalización: 15 minutos.

Objetivos:

- Ser conscientes del machismo existente en nuestra sociedad.

Desarrollo:

Al comienzo de la sesión se escribirá en la pizarra en grande la palabra feminismo y se les repartirá unos pósitos de diferentes colores (verde, amarillo y azul) en cada post-it deberán responder a cada una de las preguntas ¿Qué sé?, ¿Qué quiero saber?, ¿Qué aprendí? Acerca del concepto feminismo, excepto la última que se responderá al final de la sesión. Cuando terminen se levantarán uno a uno leyendo lo que han escrito y pegando la respuesta a las dos preguntas en una parte de la clase.

Tras esto se procederá a la visualización de un cortometraje d'Eléonore Pourriat <https://www.youtube.com/watch?v=SpycNoki0Jk> en el cual el protagonista vive situaciones por las que las mujeres pasan frecuentemente. Se trata de concienciar a los chicos y de que estos empaticen y sean conscientes de los incómodo de las situaciones.

Tras la visualización del video deberán responder a unas preguntas.

1. ¿Notas algo raro en el video?
2. ¿Alguna vez te has sentido como el protagonista del video?
3. ¿Alguna vez has piroleado a algún hombre/mujer por la calle?
4. ¿Cómo crees que se puede sentir la persona piroleada?
5. ¿Cuál creéis que es la solución para que esto acabe?
6. ¿Consideráis que si las mujeres fuesen más "tapadas" los piropos y faltas de respeto se acabarían?
7. ¿Consideráis que la mayoría de los piropos callejeros están destinados a mujeres? ¿Si la respuesta ha sido sí, por qué creéis que es así?

Actividad 2: Conocer el feminismo.

Recursos materiales: Presentación de PowerPoint.

Temporalización: 20 minutos.

Objetivos:

- Conocer el significado de los términos feminismo, machismo, hembrismo.
- Reflexión acerca del concepto de machismo, feminismo, género, entre otros.

Desarrollo:

El orientador/a escribirá en la pizarra tres columnas con la palabra feminismo, machismo y hembrismo. Los alumnos podrán decir aquello que les sugiera cada palabra y así llevar a cabo una lluvia de ideas. En ningún momento será penalizada ninguno de las aportaciones. Cuando haya suficientes palabras se preguntará a los alumnos si están de acuerdo con todas las palabras dichas. Tras esto la orientadora sirviéndose de una presentación de PowerPoint definirá, qué es el machismo, feminismo, hembrismo, entre otras.

- ¿Qué diferencia existe entre el machismo y el feminismo?
- ¿Qué se pretende conseguir con el feminismo?
- ¿Qué figuras defensoras del feminismo conocéis? Busca alguna frase que defina el feminismo (internet).
- ¿Creéis que un hombre puede ser feminista o solo lo pueden ser las mujeres?
- ¿Consideráis que el feminismo es malo? ¿Por qué hay gente que lo considera una amenaza para los hombres?
- ¿Creéis que las redes sociales son una buena forma para difundir pensamientos feministas?

Preguntas roles:

- ¿Quién realiza el mayor número de tareas?
- ¿Qué tarea te gusta más hacer? ¿Y la que menos?
- ¿Crees que las tareas realizadas en casa las puede llevar a cabo cualquier miembro de la familia?
- ¿Cuánto tiempo le dedica cada uno a realizar las tareas?
- ¿Quién tiene más tiempo libre en casa?

Tras esto, realizará una serie de preguntas para así abrir debate entre los participantes de la sesión.

Evaluación:

Con la realización de esta actividad los alumnos y las alumnas serán conscientes de los “micromachismos” que existen en la sociedad y en la vida diaria de las mujeres. Con la respuesta a las preguntas anteriores serán conscientes de que, en la mayoría de los casos son las mujeres quienes se dedican al cuidado de la casa, la compra, la limpieza, y en muchos casos, lo compaginan con un trabajo fuera de casa, esta actividad se realiza para hacer conscientes a los alumnos y a las alumnas de la incongruencia de este hecho.

Actividad 3: ¡Las mujeres también han hecho cosas!

Recursos materiales: Cartulinas, rotuladores, bolígrafos..., video de YouTube.

Temporalización: 15 minutos.

Objetivos:

- Concienciar a los alumnos de las aportaciones realizadas por las mujeres.
- Visibilizar la importancia de las aportaciones de las mujeres.

Desarrollo:

Esta actividad comenzará con una pregunta: ¿Por qué no existe apenas visibilidad de mujeres en los ámbitos de la ciencia, del arte, de la literatura, deporte, de las ciencias naturales etc.? Tras la respuesta de los alumnos, se explicará la siguiente actividad que consiste en visibilizar las aportaciones de las mujeres. La clase se divide en grupos de cuatro y deben investigar acerca de las aportaciones que las mujeres han hecho al ámbito de la ciencia, del arte, de la literatura, deporte y de las ciencias naturales. Cada grupo deberá buscar información acerca de por lo menos una mujer de cada categoría, luego deberán exponer la información acerca de esas mujeres escribiéndolo en una cartulina para que puedan decorar la clase e intentar reflexionar por qué creen que las mujeres han sido invisibilizadas a pesar de las grandes aportaciones que han hecho, lo realizado se pondrá por los pasillos del colegio para visibilizar las valiosas aportaciones que han realizado las mujeres a lo largo de la historia.

Para cerrar esta dinámica pondremos un video de Alejandra Martínez de Miguel, una estudiante de psicología que realiza poemas feministas. Este poema se reivindicativo busca conseguir la libertad de las mujeres https://www.youtube.com/watch?v=b_g1hHC-EXQ

Evaluación:

Tras la finalización de esta sesión, y a modo de evaluación, se completará la rutina de pensamiento, colocando cada alumno el post-it respondiendo a la pregunta ¿Qué he aprendido? En el cual deberán escribir que han sacado en claro de la teoría y de las actividades y que han aprendido.

Bloque III: Educación en igualdad (día 2).**Actividad 3:** Decora al muñeco.

Recursos materiales: cartulinas, pinturas colores, cintas de colores, pegamento, papel de seda, revistas de jugueterías...

Temporalización: 25 minutos.

Objetivos:

- Concienciar de los estereotipos de género impuestos por la sociedad.
- Conocer conceptos relacionados con la igualdad.

Desarrollo:

En la primera actividad dividiremos la clase en grupos y les daremos el mismo dibujo a cada grupo, un dibujo de una silueta de una persona en una cartulina grande. A cada grupo le diremos que sexo el dibujo que van a tener que realizar. A partir de esto le tienen que vestir, pintar la ropa, colocar los juegos que le pueden gustar utilizando recortes de una revista de juguetes y pensar a que les gustaría dedicarse, cuáles son sus hobbies... Se explicará cómo influye el sexo biológico de los niños al nacer, cómo se esperan socialmente cosas diferentes para chicos y para chicas. Qué es el género, qué es el sexo y qué son los roles de género además de qué estereotipos de género existen en la sociedad. Se pedirá la participación de los alumnos para que aporten ejemplos de la vida diaria sobre los estereotipos de género para que sean conscientes de la existencia de estos en la vida cotidiana.

Actividad 2: Video Disney.

Recursos materiales: video de YouTube.

Temporalización: 25 minutos.

Evaluación:

Tras la finalización de esta sesión, y a modo de evaluación, se completará la rutina de pensamiento, colocando cada alumno el post-it respondiendo a la pregunta ¿Qué he aprendido? En el cual deberán escribir que han sacado en claro de la teoría y de las actividades y que han aprendido.

Bloque III: Educación en igualdad (día 2).

Actividad 3: Decora al muñeco.

Recursos materiales: cartulinas, pinturas colores, cintas de colores, pegamento, papel de seda, revistas de jugueterías...

Temporalización: 25 minutos.

Objetivos:

- Concienciar de los estereotipos de género impuestos por la sociedad.
- Conocer conceptos relacionados con la igualdad.

Desarrollo:

En la primera actividad dividiremos la clase en grupos y les daremos el mismo dibujo a cada grupo, un dibujo de una silueta de una persona en una cartulina grande. A cada grupo le diremos que sexo el dibujo que van a tener que realizar. A partir de esto le tienen que vestir, pintar la ropa, colocar los juegos que le pueden gustar utilizando recortes de una revista de juguetes y pensar a que les gustaría dedicarse, cuáles son sus hobbies... Se explicará cómo influye el sexo biológico de los niños al nacer, cómo se esperan socialmente cosas diferentes para chicos y para chicas. Qué es el género, qué es el sexo y qué son los roles de género además de qué estereotipos de género existen en la sociedad. Se pedirá la participación de los alumnos para que aporten ejemplos de la vida diaria sobre los estereotipos de género para que sean conscientes de la existencia de estos en la vida cotidiana.

Actividad 2: Video Disney.

Recursos materiales: video de YouTube.

Temporalización: 25 minutos.

Objetivos:

- Concienciar acerca de las conductas machistas aceptadas dentro de nuestra sociedad.

Desarrollo:

Antes de comenzar con la actividad se le realizarán unas preguntas acerca de las películas Disney:

- ¿Qué pensáis de las películas de Disney?
- ¿Consideráis que las películas como la sirenita, Blanca Nieves... son buenos referentes para educar a los niños y a las niñas?
- ¿Sois conscientes de las ideas tanto negativas como positivas que aportan estas películas?

Tras la reflexión sirviéndonos de las preguntas, se reproducirá un video con fragmentos de películas de Disney, <https://www.youtube.com/watch?v=ynLKCKo9rvc>, publicado por Violencia De Genero 2.0. Después de cada fragmento se parará el video y se comentará acerca de cuál es su opinión acerca de esa parte del video, señalando aquello que no ven correcto. Tras la visualización del video se realizarán las mismas preguntas realizadas al inicio de la sesión para que sus respuestas sean fundamentadas en lo visto en el video.

Evaluación:

La clase se dividirá en grupos pequeños y hablarán sobre lo que han aprendido de esta sesión y sacarán conclusiones acerca de que piensan acerca de los roles de género y de lo normalizado que están en la sociedad en la que vivimos. Tras esto, cada grupo en alto, expondrá su opinión y se abrirá un pequeño debate con las opiniones expuestas.

SESIÓN IV: EDUCACIÓN SEXUAL.

Actividad 1: Aprendiendo algunos conceptos.

Recursos materiales: Presentación de Prezi y video de YouTube.

Temporalización: 25 minutos.

Objetivos:

- Intentar romper el tabú que supone hablar de sexo.
- Ser conscientes de los conceptos que envuelven las relaciones de pareja: respeto, autoestima, cariño.

Desarrollo:

Se empezará esta rutina con la pregunta: ¿Qué es la sexualidad? El alumnado llevará a cabo una “lluvia de ideas” sobre sexualidad. Se trata de que sean capaces de definirlo, utilizando todas las ideas que tienen respecto al tema. Pueden aportar todas palabras que imaginen al oír la palabra sexualidad, pareja, relación... a partir de esto se debe crear una definición utilizando palabras que lleven implícita la palabra, respeto, cariño, igualdad, confianza, etc.

La orientadora explicará conceptos relacionados con las relaciones de pareja y con la sexualidad utilizando una presentación de Prezi, donde se remarcará la necesidad de que exista un respeto y un trato igualitario en la pareja. Para clarificar lo mencionado anteriormente se reproducirá un video en relación con lo mencionado anteriormente, publicado por Modulo Atlixnac Servicios Amigables <https://www.youtube.com/watch?v=TJqHxjwS2M>. Con esta primera actividad se pretende que conozcan qué es la sexualidad y que le den a esta el valor que tiene, se pretende romper el tabú que supone hablar de este tema y que relacionen las relaciones con su pareja como algo que tiene implícito una actitud de respeto, cariño y amor.

Actividad 2: Mi pareja ideal.

Recursos materiales: Caja con características físicas y de personalidad.

Temporalización: 10 minutos.

Objetivos:

- Conocer y discernir las cualidades positivas que deben tener su pareja.

Desarrollo:

Habrà una caja y dentro de esta habrà papeles con cualidades físicas y de personalidad: refiriéndose a su comportamiento, su actitud respecto a diferentes temas, la libertad que puedan tener dentro de la pareja, que les gustaría que su pareja tuviese. Por ejemplo: mi novio/a tiene que estar la mayoría de su tiempo libre conmigo, mi novio/a tiene que animarme cuando estoy triste... Se irán leyendo y los alumnos deberán escoger aquellos que consideran positivos para así construir su “pareja ideal” y escribirlos en una carta, luego se escogerán voluntarios que leerán aquellas cualidades que debe tener una “pareja ideal” y que comportamientos consideran que son negativos en una pareja.

Actividad 3: Desmontando mitos.

Recursos materiales: Cuestionario.

Temporalización: 15 minutos.

Objetivos:

- Conocer los mitos y estereotipos entorno a la sexualidad.

Desarrollo:

La psicóloga les entregará un cuestionario en el que deberán responder a preguntas relacionadas con sexualidad. Tras contestarlo individualmente, la psicóloga será quien vaya preguntando a los alumnos y responda a las dudas o a las preguntas que hayan generado más errores en los alumnos.

MITOS DE LA SEXUALIDAD	V	F
El sexo no se habla, se actúa.		
Considero innecesarias las formaciones en temas de relaciones sexuales, todo lo que necesito está en internet.		
Un chico siempre está dispuesto a tener relaciones sexuales.		
Si empiezas a liarte con alguien tienes que llegar hasta al final. Si no es así, mejor no empezar.		
Los homosexuales se sienten atraídos por todos los miembros de su mismo sexo.		
Cuando una chica dice que NO, muchas veces quiere decir que SI.		
Las lesbianas tienen manía a los hombres.		
En una relación de pareja no puede existir una violación.		
Hay que perder la virginidad cuanto antes.		
Hay mujeres y hombres que pueden tener alguna ETS sin presentar ningún síntoma.		
Los preservativos tienen un 100% de efectividad en la protección de embarazo.		

Evaluación:

La evaluación de esta sesión se hará mediante la observación, la primera actividad mediante la justificación de por qué consideran que las cualidades que han elegido son las mejores para su pareja ideal, demostrarán si han comprendido qué es una relación sana y diferenciarla de una tóxica. Con la última actividad, tras su realización los alumnos irán contestando si las afirmaciones son verdaderas o falsas y argumentando su respuesta, la psicóloga dirá si han acertado o no y esto nos servirá para conocer que saben acerca de los mitos.

SESIÓN IV: EDUCACIÓN SEXUAL (DÍA 2).

Actividad 5: Noticia periodística.

Recursos materiales: Texto periodístico.

Temporalización: 10 minutos.

Objetivos:

- Conocer que sentimientos genera en la víctima una agresión sexual.
- Conocer estrategias para ayudar a la víctima.

Desarrollo:

En esta actividad se leerá una noticia de una niña que fue abusada con 14 años, noticia que ha sido obtenida de UNICEF, (2013). Tras leer el texto y reflexionar sobre él, se les preguntará cuáles creen que son las pautas o los consejos que pueden asumir o se les puede dar a una persona que ha sido abusada sexualmente como es el caso de Perla. Se debe intentar remarcar que lo sucedido nunca es culpa de la víctima, que no existe nada que haya provocado esa violación. También es muy importante remarcar la importancia de contárselo a alguien y que muchas veces no se cuenta por la autculpabilidad que sienten. Se les debe decir que no crean que la agresión que le ha sucedido, es normal, porque es habitual, porque les ha pasado a otras chicas. Y que deben evitar sentir vergüenza o miedo a contarlo.

Los alumnos deberán escribirle una carta “a Perla”, intentando poner en práctica todo lo que se ha aprendido acerca de las estrategias de presión, la necesidad de contar lo sucedido y de que la culpa de la violación no es de la víctima sino del violador, esta actividad será una forma de condensar todo lo aprendido en esta sesión y además de empatizar con la víctima.

Perla tiene 14 años y vive cerca de la playa, en uno de los tantos barrios pobres de Puerto Plata al norte de la República Dominicana. Desde su casa, durante las noches, se puede percibir el olor del mar y escuchar el sonido de las olas.

Hasta hace poco, ella iba a la escuela, jugaba con sus amigos y amigas; llevaba una vida normal como cualquier adolescente de su edad. Un día, en la escuela, unas amigas le hablaron de una persona que había ayudado a otra amiga a “salir de la pobreza”, y la invitaron a conocerla.

Esa persona le ofreció apoyo económico, con la condición de dejarse grabar en video, garantizándole que nadie se iba a enterar. Perla aceptó la propuesta y asistió al lugar acordado, pero ese día no sólo la grabaron en video, sino que también abusaron de ella.

Luego de vivir ese “aterrador” episodio, Perla quería ocultarse por miedo a lo que pudiera sucederle. Sin embargo, a pesar de que nunca sería la misma, siguió asistiendo a la escuela tratando así de volver a la normalidad. Un día, al llegar a la escuela, notó cómo todos sus compañeros y compañeras, con quienes había compartido todo un año, se reían de ella y comentaban “estás en Internet”. Esto fue devastador pues Perla nunca pensó que aquellos hombres que le abusaron, fueran a “colgar” videos en la web, que cambiaría su vida por

SESIÓN V: VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTES.**Actividad 1:** ¿Qué es la violencia de género?**Temporalización:** 25 minutos.**Objetivos:**

- Conocer qué es la violencia de género.
- Conocer que tipos de violencia de género existen.

Desarrollo:

Antes de comenzar con la explicación teórica se reproducirá un video sobre la violencia de género, un cortometraje de Cristina Barón protagonizado por Marina Copado y Alejandro García <https://www.youtube.com/watch?v=cQwJxhIF4DI> para conocer qué es, de una forma más visual, durante la visualización del video deberán escribir aquello que más les llame la atención para después ponerlo en común con toda la clase. Tras esto se explicará su caso y qué consecuencias trajo consigo la violencia de género que ella sufrió. Tras esto explicará los tipos de violencia de género existentes: física, emocional o psicológica y sexual y que consecuencias psicológicas tiene para las personas que lo sufren. Se tratarán también el tema de los celos, de los problemas de pareja, del alcohol y las drogas que pueden ser los causantes de la violencia contra su pareja y de la educación recibida necesaria para la prevención de esta. Con esta primera actividad se quiere hacer conscientes a los alumnos y alumnas que la violencia de género es una realidad más común de lo que ellos creen y que ninguno de los presentes están exentos de que les pase, por eso es importante trabajar en la prevención para conocer que estrategias pueden ser usadas por la pareja, que aparentemente los quiere.

Actividad 2: Eso sí que no (Violencia psicológica).**Recursos materiales:** caja con palabras.**Temporalización:** 15 minutos.**Objetivos:**

- Conocer que tipos de violencia de género se pueden dar en la pareja.
- Conocer las reacciones no aceptables dentro de una pareja.

Desarrollo:

La clase se colará formando círculo, se pasará una caja donde hay posibles frases que le pueden decir sus parejas: “Te vistes como una puta, no quiero que salgas así”, “No sé por qué tienes que hablar con él si sabes perfectamente lo que quiere”, “No sé por qué quieres salir con tus amigas pudiéndote quedar conmigo”, entre otras. Cada alumno cogerá un papel y deberá leerlo exponiendo su opinión acerca de ese comentario y poniéndose en la piel de la chica pensando en qué harían. Tras esto deberán transformar la frase para que sea una reacción propia de una relación sana.

Actividad 3: DetecAmor (Aplicación de móvil).

Recursos materiales: Aplicación DetecAmor.

Temporalización: 10 minutos.

Objetivos:

- Conocer y detectar de forma dinámica conductas propias de la violencia de género.

Desarrollo:

Esta actividad, servirá como evaluación de las actividades anteriores, les dividiremos en grupos de 4 personas, a cada grupo se le presentará una Tablet donde estará instalado una aplicación DetectAmor: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/coeducacion/appDetectamor>. Es una herramienta que pone especial énfasis en la educación afectivo-amorosa de la juventud. Para que de una forma lúdica puedan reflexionar acerca de sus ideas sobre el amor, sobre cómo son las relaciones de pareja que establecen, si éstas son en igualdad o son relaciones de abuso. Podrán realizar los diferentes test (mitógrafo en el cual los alumnos deberán afirmar o desmentir las afirmaciones que aparecen, test del amor, en el cual deberán señalar que frases no representan el amor, entre otras).

SESIÓN V: VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTES (DÍA 2).

Actividad 4: Ciclo de la violencia de género.

Recursos materiales: Video de YouTube.

Temporalización: 20 minutos.

Objetivos:

- Conocer el ciclo de la violencia de género.

Desarrollo:

Se reproducirá un video publicado por la Universidad Central de Ecuador, <https://www.youtube.com/watch?v=yt1uebqFIV4&t=43s> en el cual se mostrarán las diferentes etapas que tienen lugar durante las relaciones donde existe violencia de género. La encargada de dar la charla irá parando el video para explicar las diferentes etapas y luego lo reproducirá para que se sean capaces de entenderlo de una manera más práctica. Tras esto se realizarán unas preguntas para que sean capaces de pensar acerca de que puede mover a un maltratador a ejercer violencia tanto física como verbal.

- ¿Por qué pensáis que la violencia pasa por diferentes ciclos?
- ¿Por qué pensáis que la mujer del video no pide ayuda tras el primer grito o primera bofetada?
- ¿Qué creéis que mueve a la protagonista del video a perdonarle?

Actividad 5: Cuestionario violencia de género.

Recursos materiales: cuestionario.

Temporalización: 15 minutos.

Objetivos:

- Conocer que concepto tienen los adolescentes acerca de las relaciones de pareja.
- Desmitificar los conceptos erróneos.

Desarrollo:

La encargada de dar la charla, entregará a los alumnos y alumnas un cuestionario que deberán rellenar individualmente acerca de que concepción tienen del amor, deben responder libre y sinceramente, cuando respondan. Se explicará una por una todas las preguntas.

Evaluación:

Como evaluación los alumnos y alumnas deberán escribir en un *pos-its* que han aprendido de la violencia de género tras las actividades realizadas, y tras esto, deberán entre todos crear una definición completa de la violencia de género.

Actividad 6: Kahoot.

Recursos materiales: Kahoot.

Temporalización: 15 minutos.

Objetivos:

- Conocer que han aprendido los alumnos acerca de los conceptos de: autoestima, emociones, igualdad, sexualidad, violencia de género.

Desarrollo:

Los alumnos podrán utilizar las tabletas disponibles en el colegio para descargarse la aplicación de kahoot <https://create.kahoot.it/login>, en la cual se habrán creado unas preguntas acerca de lo visto en este mes. Se registrarán y deberán contestar a estas preguntas. Utilizando esta aplicación se evaluará lo que han aprendido cada uno de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón San Martín, J. M. (2002). Reflexiones a partir de una casuística. *Systemica*, 9, 1-7. Recuperado de <http://www.cetresmalaga.com/descargas/57.pdf> [Consulta: 16/03/2019].

Arrupe, O. E. (s. f.). *Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación*. Recuperado de campus-oei.org/equidad/Arrupe.PDF [Consulta: 8/11/2018].

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/04.pdf> [Consulta: 05/11/2018].

Cantera, I., Estébanez, I., y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Recuperado de <http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Resumen-violencia-contra-mujeresjovenes-noviazgo.pdf> [Consulta: 01/11/2018].

Estébanez Castaño, I. (2010). "Te quiero... (sólo para mi)" relaciones adolescentes de control. *Tabanque: Revista pedagógica*, 23, 45-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3829792.pdf> [Consulta: 11/11/2018].

González Lozano, M. P., Muñoz Rivas, M. J., y Graña Gómez, J. L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: una revisión. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(3), 23-29. Recuperado de <http://masterforense.com/pdf/2003/2003art14.pdf> [Consulta: 18/11/2018].

- Infoleg. (s. f.). *Ley de protección integral a las mujeres*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm> [Consultado: 11/11/2018].
- Junta de Andalucía. (s. f.). *Documentación de la violencia de género*. Recuperado de https://www.junta-deandalucia.es/export/drupaljda/Violencia_Genero_Documentacion_Red_Ciudadana_folleto.pdf [Consulta: 18/11/2018].
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 2(1). Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004 [Consulta: 01/11/2018].
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Barcelona: Plataforma actual.
- Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx> [Consulta: 16/11/2018].
- Parra, A. y Oliva, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de psicología*, 35(3), 331-343. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61794/96259> [Consulta: 06/11/2018].
- Timotel, C. (26 de noviembre de 2018). Violencia de control entre adolescentes, al alza por las nuevas tecnologías. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20180525/443804609557/violencia-controlnuevas-tecnologias-relacion-conflictiva-brl.html> [Consulta: 19/11/2018].

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Alonso Liquete, C. (2020). Prevención de la violencia de género en la población adolescente. *Educación y Futuro Digital*, 21, 61-93.

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MENCIONES

■ Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

■ Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

■ EDUCACIÓN SOCIAL

■ PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



■ TÉCNICO SUPERIOR EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA (TSEAS)

■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

www.cesdonbosco.com

COMPROMISO EDUCATIVO ENTRE FAMILIA Y ESCUELA: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORA DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

EDUCATIONAL COMMITMENT BETWEEN SCHOOL AND FAMILY: ANALYSIS AND IMPROVEMENT PROPOSAL BASED ON SOCIAL PEDAGOGY

Claudia Díez Cercadillo

Graduada en Pedagogía en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Madrid)

Resumen

Conocer en qué estado se encuentra la relación entre la escuela y la familia, así como el grado de implicación de ambos agentes educativos, es una tarea que un gran número de autores y profesionales han hecho a lo largo de décadas. En este sentido, el presente documento trata de conocer la realidad educativa a través de técnicas de investigación cualitativas, que pretenden ir más allá de lo teórico, recogiendo diversas interpretaciones y diferentes puntos de vista. Como elementos novedosos, este artículo analizará dicha relación desde la perspectiva de la Pedagogía Social, además de lanzar una propuesta personal para una posible aplicación en la intervención educativa.

Palabras clave: implicación, investigación cualitativa, compromiso, escuela, familia, reto.

Abstract

Becoming aware of what state the family-school relationship is in, as well as knowing the degree of their involvement in education is a task that a large number of scholars have been researching on for several decades now. This paper aims to reach the educational reality through qualitative research techniques, thus going beyond theory and gathering a set of diverse interpretations and viewpoints. The originality of this paper lies on two elements: 1) the Social Pedagogy perspective from which the family-school relationship will be analysed, and 2) the design of an educational intervention proposal.

Key words: involvement, qualitative research, commitment, school, family, challenge.

Recibido: 28/05/2020
Aprobado: 03/06/2020

Julio - Enero 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
95 - 123

Nº 21

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre escuela y familia y todos los aspectos que abarca es un tema ampliamente estudiado durante muchos años y desde diversas perspectivas. Pero, ¿ha sido objeto de estudio para la Pedagogía Social? ¿Conocemos todas las iniciativas posibles para mejorar el nivel de implicación de ambos agentes educativos?

Con este artículo daremos respuesta a estas cuestiones. Antes de abordar más concretamente las Escuelas de Familias, se precisará llevar a cabo una breve revisión sobre origen, rasgos, evolución y situación actual de la Pedagogía Social, ámbito que establece las bases fundamentales sobre las que se consolida la formación de las familias por parte de la escuela.

Con el objetivo de conseguir mayor fluidez en la lectura del documento, me gustaría señalar que, a lo largo de todo el trabajo, el uso de redacción será en masculino. Este hecho no va en menoscabo de la igualdad o del tratamiento del género, si no que se usará por norma lingüística.

2. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Pedagogía Social

A continuación, se expone un breve repaso a la historia y evolución de la Pedagogía Social en Europa en general y en España en particular.

2.1.1 Historia y evolución

En el análisis del origen de la Pedagogía Social (en adelante PS), es posible remontarse a autores como Platón, Plutarco o Pestalozzi, quienes, como bien recuerdan Caride, Gradaílle y Caballo (2015), consideraban que la educación era vocacionalmente social. En general, sus aportaciones afirmaban que había que educar a la ciudad o pueblo para que se consiguiera una educación verdadera y plena en el individuo. Cabe recordar que la plaza pública, comúnmente conocida como ágora, era junto con la casa y la academia uno de los espacios pedagógicos más reconocidos y valorados.

En el origen concreto de la disciplina debe ser destacado el papel de Paul Natorp, considerado como el máximo representante de la Pedagogía Social en Alemania en el siglo XIX. Según de Haro (1991), este autor recalca que esta disciplina era la teoría de la pedagogía general, ya que para él lo individual era incompleto y lo social abarca necesariamente a lo individual. Su idea era resumida en la siguiente frase: “Educación en la sociedad, por la sociedad y para la sociedad (Arroyo, 1985, pp. 206-207, citado en Haro, 1989).

Otro autor que se puede destacar es Nohl, que, tras la Primera Guerra Mundial, trató de conseguir aumentar la eficacia en los programas de Pedagogía Social para perseguir el bien del sujeto. Más tarde, su aprendiz Baumer definía la Pedagogía Social como tercer pilar fundamental en la educación de los individuos, en colaboración con la escuela y la familia (Haro, 1991). De este modo comenzaba la concepción de la Pedagogía Social como “teoría y praxis del conjunto de actividades educativas fuera de la escuela”, aspecto que supuso un gran avance en relación a las anteriores etapas. Fue en los años setenta cuando la Pedagogía Social alemana lograba su etapa de madurez ya que “la actuación de los pedagogos sociales se orienta hacia la asistencia preventiva, planificación, diagnosis, orientación, problemas de la infancia, formación extraescolar, educación de adultos, problemas comunitarios y de tiempo libre...” (Arroyo, 1985, pp. 208-211, citado en Haro, 1989).

Por otro lado, Italia ha sido uno de los países en los que se ha desarrollado esta ciencia de manera más fructífera y junto con Alemania, la que más ha influido en el devenir de la Pedagogía Social en España. En primer lugar, es imprescindible nombrar a Carlo Perucci, defensor de la idea de que la Pedagogía debía implicarse más en la sociedad, detectando y uniéndose a sus verdaderas necesidades. Por tanto, proponía un modelo a través del estudio de la familia y el sindicato (Haro, 1989).

Desde los años ochenta hasta la actualidad, la concepción de Pedagogía Social en este país va encaminada a la acción educativa en relación con los medios de comunicación. En este sentido, cada vez son más los autores que consideran que esta ciencia debe ocuparse de ello y vincular educación escolar con educación extraescolar.

Tras lo anteriormente comentado, se puede afirmar que estos acontecimientos en los países vecinos influyeron en gran medida al devenir de la Pedagogía Social en España. En esta línea, se considera al proceso de reconstrucción de ésta, como uno de los hechos más relevantes en el campo académico y profesional de las ciencias de la educación en los años noventa. Tras la influencia de las nuevas ciencias de la educación que iban surgiendo con otras historias y planteamientos, la Pedagogía que entonces dominaba quedaba obsoleta. (Cerdà, Socías y Brage, 2016).

Se puede recalcar que no fue hasta el principio de los años ochenta cuando se percibió un aumento de interés y, por tanto, de trabajos más detallados sobre la Pedagogía Social. Entre otros, destacaremos las Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación celebrada en 1981 en Sevilla, los numerosos encuentros de profesores y demás colectivos interesados en Pedagogía Social y el reconocimiento en 1985 de la Sección Científica de Pedagogía Social dentro de la Sociedad Española de Pedagogía.

Hoy en día, la Pedagogía Social sigue constituyendo una novedad en los saberes pedagógicos de las

Ciencias de la Educación, siempre sujetos a un cambio continuo. Pese a encontrarse en una cierta situación de paralización y provisionalidad (Carreras y Díaz, 2013), va definiendo su camino de manera progresiva debido a varios factores. En primer lugar, ha habido una notable expansión en la formación y profesionalización de la PS en España en las últimas décadas. Para ello, es necesario mencionar la aparición de títulos y diplomas gracias al Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, publicado en el BOE del 10 de octubre, y al Espacio Europeo de Educación Superior, se crearon el título propio de la profesión de Educador Social y la Licenciatura, ahora Grado, de Pedagogía, al que corresponde el profesional de la pedagogía social. Estos hechos han permitido que la PS constituya una realidad profesional a través de postgrados y cursos de especialización por parte de las universidades. De todos modos, cabe mencionar que no en todos los grados de España, la Pedagogía Social se incluye como asignatura esencial de estudio.

Todo ello permitió diferenciar ambos profesionales, aunque como afirman Esteban, Gómez y Martínez (2013), la Pedagogía Social está llamada a colaborar con la Educación Social a veces previendo sus reflexiones y propuestas y otras veces aprendiendo de su puesta en práctica. Esto cobra sentido con la definición de Pedagogía Social, recogida por numerosos académicos como Estébanez (2003), Cerdà et al. (2016) que la conciben como “la ciencia de la educación social”.

Un hecho a destacar en la consolidación de la PS es la aparición de la SIPS, cuya función que es la de construcción y reivindicación de esta disciplina y la Educación Social, dentro y fuera de las aulas universitarias.

A partir de la creación de la *sociedad científica*, han ido apareciendo diferentes logros entre los que Esteban et al. (2013) entre los que destacan: la convocatoria y celebración de veinticinco ediciones de los Seminarios Interuniversitarios de PS, diversas colaboraciones con la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, con los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales y su Consejo General y la revista de PS desde 1986 dirigida actualmente por Gloria Pérez Serrano.

Para finalizar la síntesis sobre la evolución de la disciplina, es importante mencionar la creación de entidades como Asociaciones Profesionales de Pedagogos Sociales. Entre ellos, se puede destacar el Colegio de Pedagogos de Catalunya, que apuesta por la incorporación de la Pedagogía Social como ámbito de ampliación de conocimientos en la intervención pedagógica existente.

Como se ha podido comprobar, este ámbito ha vivido diversos momentos de transformación. Estos cambios han creado lo que se conoce en la actualidad como Pedagogía Social, que continúa siendo un destacable referente para contribuir al análisis de la relación entre escuela y sociedad.

2.1.2 Concepto y objeto de la pedagogía social

En el estudio del concepto y objeto de la PS hay que comenzar destacando al autor alemán Natorp quién defendía que la causa de las diferencias sociales y políticas habría que buscarlas en los desniveles educativo-culturales. Por ello, el objetivo fundamental de la Pedagogía para este autor es: “la educación social de todas las clases para superar las desigualdades” (Escarbajal de Haro, 1991, p. 131).

Por otro lado, los autores italianos más destacables exponen que estos conocimientos más que estar enfocados a contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política y cívica del contexto y los destinatarios que actúan como protagonistas de la acción educativa. En consonancia, afirmaban que el objeto de la P.S. es “el análisis de los factores sociales de la educación presentes en las instituciones que tienen señalada alguna intencionalidad educativa, o pueden tenerla, cara a una adecuada actuación pedagógica, y la puesta en práctica de servicios sociales entroncados en la filosofía de Societá Educante y desarrollo comunitario” (Santelli, 1979, citado en Escarbajal de Haro, 1991, p. 131).

Por su parte, Caride, Gradaílle y Caballo (2015), propone que la Pedagogía Social es un saber que tiene por objeto formal, material y abstracto: la educación social. Pero al profundizar más en la perspectiva profesional, de entre las 3 que propone Caride et al. (2015), nos surge el interés por las funciones que tienen los profesionales de las Ciencias de la Educación Social.

En líneas generales, el pedagogo social abarcará problemas de la infancia y juventud, marginados, orientación familiar, asistencia a la tercera edad y problemas de drogodependencias. En este caso, el enfoque de orientación familiar es el que más se adecúa a la temática que se tratará a lo largo del documento. De manera más concreta sus funciones en un centro educativo serán, entre otras (Tejada, J. 2001, p. 5):

- Coordinar y promover la elaboración del PEC y PCC.
- Diagnosticar de necesidades de formación a nivel de escuela.
- Diseñar de planes de formación individual, de grupo y de centro.
- Desarrollar programas de formación a nivel individual o grupal.
- Gestionar la formación: tiempos, espacios, recursos...
- Propiciar la reflexión y la innovación y la investigación sobre la práctica.

La PS como ciencia social, está condicionada por el cambio permanente y continuo de la sociedad. Núñez (1999, citado en Caride et al., 2015) expone que, debido al contexto lleno de incertidumbres, la acción educativa debe estar basada en el respeto mutuo que ponga a la disposición de todos los elementos culturales. Al hilo de esta idea, Bauman (2007, citado en Caride et al., 2015) señala que no será fácil ya que

además de aprender a vivir en un mundo saturado de información, resultado de las situaciones nuevas que comienzan a surgir; se debe aprender a preparar las generaciones próximas para que puedan sobrevivir en este mundo.

Con todo ello, cabe destacar que al hablar de pedagogía desde motivaciones y posturas diversas como las de Hegel, Kant Dilthey o Herbart, se ha ido adaptando el concepto a los significados que surgen de los numerosos y variados contextos o realidades existentes. De estos ámbitos de reflexión y acción son consideradas como prioritarias la familia y la escuela.

Para finalizar, es interesante destacar la definición de Estébanez (2003) que la explica como una disciplina empírica sin querer clasificarla como experimental, que está basada en la observación; es práctica y aplicada; se recoge en el ámbito educativo no formal; que además comprende pero no explica, ya que fundamenta y justifica las bases pero no las causas y la conducta. Añade más tarde que, es la ciencia social que previene, ayuda o resocializa a los individuos y a las comunidades, ya que dirige el aprendizaje social de las personas de modo individual y de las comunidades. Asimismo, la Pedagogía Social debe satisfacer las necesidades básicas de la sociedad durante todo su Ciclo Vital (Lifelong Education).

Por tanto, se concluye este apartado afirmando que la figura del pedagogo social será necesaria para intervenir en numerosos sectores y que, además, la relación entre el ámbito escolar y familiar será el núcleo de la presente investigación, a partir del cual se llevará a cabo la propuesta de intervención.

2.2 Relación entre escuela y familia: reto educativo

La acción educativa va modificándose a medida que van aconteciendo cambios en la sociedad. Hoy en día, tal y como aporta Ramón Flecha (2006, citado en Segovia, Titos y Martos, 2016), el aprendizaje parece depender cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en la familia y en la calle a diferencia de la habitual concepción de que es en el centro educativo en el único lugar donde se da el aprendizaje.

2.2.1 Aspectos socioeducativos

Lo cierto es que, aunque sea una meta altamente deseable no es menos complicada de lograr, en otras palabras, hay un largo camino de la teoría a la práctica. La tarea de alcanzar una relación óptima entre la escuela y la familia puede ir encontrándose con obstáculos ya que se está hablando de dos contextos muy diferentes. Pese a estar haciendo referencia a dos ámbitos distintos, se trata de un solo niño y es por ello que se hace necesaria la unidad entre padres y maestros para coordinarse y conseguir el desarrollo óptimo de los hijos y alumnos.

Por un lado, se ha de ser conscientes sobre la creciente percepción que se tiene sobre la escuela en los últimos años, que se ve, por diversas razones, como una institución quebrada y en un momento de crisis (Bolívar y Domingo, 2007, citado en Segovia et. al, 2016). En esta línea, se está generando cierta desconfianza en la capacidad para alcanzar el éxito en la sociedad, además de poner en entredicho su autoridad. Es por ello que la actitud hacia ella parece ser, en ocasiones, distante y exigente.

Unido a este hecho, se puede afirmar que se está produciendo un notable crecimiento de la escuela, mientras que, por otro lado, hay una tendencia creciente de las familias a delegar la responsabilidad en el centro educativo, dimitiendo, en cierta medida, de sus funciones educativas primarias en este terreno (Bolívar, 2006). Las familias piden que sea el colegio el encargado de rellenar esos espacios que ellas no cubren, tales como la comprensión o los cuidados. Esto ocurre ya que la escuela ha perdido la exclusividad y la prioridad en la transmisión de aprendizajes y se concibe como una institución a la que se puede exigir y reclamar cuando no satisface sus demandas (Pérez Díaz et al., 2001; López et al., 2006, citados en Segovia et. al, 2016).

Por su parte, Fernández y Pérez (1999, citados en Segovia et. al, 2016) exponen que los padres suelen definir la calidad en función del grado de la calidad de los profesores, la presencia de características como la disponibilidad para atender a las familias, la información que se les proporciona sobre los alumnos, su control y seguimiento, entre otros.

Además, como podemos imaginar, la sociedad actual y, más concretamente la familia, cambia de manera rápida y progresiva. En esta línea, se puede comentar que otro de los factores que es posible considerar como reto en esta relación es el cambio en las estructuras familiares.

Numerosos informes sociológicos recogen estos cambios producidos en España el último cuarto de siglo XX (Pérez-Díaz, Chulea y Valiente, 2000; Flaquer, 2000; Meil, 1999, citados en Bolívar, 2006), tales como la disminución de matrimonios, el aumento de uniones libres, cierta fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, aumento de familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio, la escasa conciliación de vida laboral y familiar con la lucha por la igualdad de estatus entre hombre y mujer, etc. Esto se traduce en que la familia con la que la escuela debe lidiar no es solo aquel tradicional núcleo donde el hombre desempeña el papel instrumental y la mujer el expresivo, dedicada completamente a la crianza y cuidado de los hijos.

En consonancia con lo anterior, otro aspecto que puede considerarse problemático es el cambio notable en los estilos parentales. González Gavaldá (2016) habla de tres tipos de estilos parentales: autoritario,

relacionado con un alto nivel de control y de exigencias de madurez, presentando bajos niveles de comunicación y afecto implícito; permisivo, caracterizado por un nivel bajo de control y de exigencias de madurez, pero con un nivel alto de comunicación y afecto; y autoritativo, determinado por la comunicación bidireccional y desarrollo de la autonomía imponiendo roles y conductas maduras pero utilizando el razonamiento y la negociación.

Se ha de destacar el aumento del estilo permisivo en la educación de los padres. Este estilo, pese a establecer como base de la relación el afecto y el apoyo mutuo y renunciar por completo a la disciplina como herramienta, puede desembocar en consecuencias no deseadas como una considerable pérdida de autoridad y una ausencia de límites claros que demarquen el comportamiento de sus hijos.

Al hilo de ello, tanto profesores como padres defienden que la implicación de ambos agentes debe ser una de las principales prioridades del sistema educativo. Pero, ¿cuál es la situación real de esta implicación? Según Oliva y Palacios (1998), la colaboración entre padres y docentes son únicamente del 19% en los docentes y un 5.5% de los padres. En secundaria, un 80% de padres no participan en absoluto en las actividades de sus hijos, e incluso un 22% no se han entrevistado nunca con el tutor de sus hijos.

Ante esta imagen dada, en la que las familias delegan toda la responsabilidad educativa a los centros, o de escuelas que no cumplen con lo que los padres demandan, se deben aunar esfuerzos por parte de los dos agentes educativos para transmitir la idea de coparticipación. Consecuentemente, Segovia et al. (2016) propone elaborar *pactos educativos* locales, a nivel de proyecto de centro, tratando de avanzar y fortalecer el progreso conseguido.

Se puede concluir este apartado con la cita de Cecja (2006, citado en Segovia et al., 2016, p. 70):

La implicación de las familias en la educación de los hijos e hijas es un derecho del menor, implicarlos en la educación dentro del sistema educativo es una necesidad para éste, que no se da espontáneamente, ni se produce por el simple hecho de proclamarla. Es pues, una relación... que los centros tienen que provocar y construir, creando una cultura de colaboración que la Administración educativa debe facilitar y estimular mediante campañas formativas.

2.2.3 Situación actual

Resulta imprescindible en el análisis de la relación entre familia y escuela partir de la realidad actual percibida desde diferentes puntos de vista.

En primer lugar, conviene tener en cuenta qué aspectos recoge la legislación sobre ello. Se puede comenzar comentando que la primera ley relativa a la educación, que fue desarrollada en el artículo 27 de la Constitución (LOECE), no favorecía lo suficiente a la cogestión de los centros educativos entre profesores,

padres y alumnos. Más adelante, con la LODE, tampoco se mostraba entusiasmo participativo de la comunidad escolar y, especialmente, de los padres.

Por su parte, la LOE hace referencia la necesidad de que todos los miembros de la comunidad hagan un esfuerzo compartido para conseguir una educación de calidad y, con ella, el éxito escolar de todo el alumnado. En este sentido menciona la importancia de la colaboración de las familias con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.

Sin embargo, tal y como plantea Feito (2015, p. 103) “en la práctica estamos en presencia de un fiasco ya que la participación del sector padres/madres alcanza cotas ridículas”, y añade, “da la sensación que por muchas intenciones que se tengan para conseguir una correcta coordinación se queda en papeles mojados en la realidad educativa”.

Y, ¿qué ha ocurrido para llegar a esto? El autor asegura que, de algún modo, los padres y madres no tienen muy clara cuál es su función en la comunidad educativa y, además, se apoya en las aportaciones de la Confederación Estatal de Padres de Alumnos para comentar que uno de los factores principales de la escasa participación es la pasividad de este colectivo. Una gran parte de padres y madres creen que la educación es una labor exclusiva de profesores y consideran que su participación es una intromisión en su actuación. Asimismo, Lerena (1986, citado en Feito, 2015) sostiene que hay cierta diferencia entre la implicación educativa de familias pertenecientes a clase media alta, mucho mayor que las familias pertenecientes a la clase obrera. En este sentido, se lanza a suponer que el hecho puede ser debido al número de horas trabajadas a diario, los turnos irregulares que impidan la asistencia a eventos y reuniones de la comunidad educativa, los factores culturales y socio demográficos que influyen en esta situación, entre otros.

Por otro lado, es imprescindible destacar cuál es la situación actual en cuanto a actividades colaborativas se refiere. Los autores Heward y Orlansky (1992, citados en Segovia et. al, 2010, p. 220), justifican la necesidad de que se lleve a cabo una formación para los padres y familias ya que necesitan adquirir estrategias que les capacite para ejercer los roles y desafíos a los que se enfrentan.

Para ello, aparecen propuestas de cursos, programas y acciones de formación que están orientados a conseguir fortalecer las relaciones familiares, optimizar las rutinas, aconsejar sobre prácticas y patrones de vida y comunicación, o expectativas y apoyos a sus miembros hasta hacer que las familias tengan una actuación *profesional* como padres. Asimismo, servirán como implicaciones para llevar a cabo un aprendizaje, producido de manera colaborativa y como proyecto común. De este modo, surgen y se expanden las escuelas de padres dirigidas por expertos en conocimiento desde la perspectiva de la colaboración, la igualdad de status y la participación responsable (Domingo, 2000, citado en Segovia, 2016).

Existen iniciativas innovadoras como la llevada a cabo por el Instituto de Secundaria Doctor Balmis de Alicante, con la puesta en marcha de una Escuela de familias Virtual. Se trata de un nuevo servicio de orientación a las familias de los alumnos del primer ciclo de la ESO a través de la famosa aplicación de mensajería: WhatsApp. Teniendo en cuenta la situación actual de escasa conciliación, y con el objetivo de llegar a todas las familias, esta escuela virtual se encarga de recoger todo el material útil y organizarlo en un temario pausado. De este modo, se envía directamente por la aplicación a los padres y los tutores de los alumnos. Esta iniciativa ha obtenido resultados muy positivos, según la Revista Educación 3.0 (2018).

Por su parte, José Antonio Marina, comenzó el proyecto pedagógico de la Universidad para Padres, con su plataforma en la web ya que considera que las familias son uno de los grandes motores protagonistas para llevar el cambio educativo. Se trata de un plan con el cuál, mediante cursos anuales, seminarios y cátedras, las familias recibirán información sobre recursos educativos a su alcance, ayuda para diseñar su Proyecto Educativo de Familia, asesoría para desempeñar de la mejor manera sus responsabilidades, así como acceso a una plataforma para crear comunidad de padres y madres para compartir inquietudes y experiencias. Resulta esencial comentar que los procesos formativos tienen un impacto muy positivo en las familias. Primeramente, se auto descubren como importantes, se sienten más cómodos a la hora de comunicarse con sus hijos y con el profesorado; asimismo, descubren claves para comprender la educación y el funcionamiento de la escuela y se sienten más integrados en el proyecto educativo.

Este proyecto común debe estar basado en relaciones de igualdad, de implicación, confianza, respeto y compromiso cívico con la comunidad educativa.

En definitiva, pese a existir iniciativas recientes, la relación entre ambos colectivos puede verse mejorada notablemente. Un intento muy destacado fueron las escuelas de madres y padres, la comúnmente conocida como AMPA que, aunque vislumbra en cierta medida una participación familiar, claramente no se consigue una colaboración conjunta de la comunidad educativa. Es por esto que nace la necesidad de analizar y conocer más sobre el proyecto tan poco conocido de las escuelas de madres y padres.

3. METODOLOGÍA

En el presente apartado se hará referencia a cada uno de los procesos que han facilitado alcanzar nuestro propósito.

3.1 Fundamentación

Para poder recoger la información más apropiada sobre la realidad actual de la relación familia y escuela, se ha optado por realizar a cabo una *investigación cualitativa*. Este tipo de investigación reconoce de

manera abierta la implicación del investigador, ya que no es un actor ajeno a la realidad observada, sino que participa activamente en la producción y análisis de la información. Las técnicas cualitativas son consideradas como el único instrumento para captar el significado auténtico de los fenómenos sociales. El propósito principal de estas es mejorar la comprensión del objeto de estudio, teniendo en cuenta siempre la vivencia y opinión de personas que tengan una relevante vinculación con el mismo.

Entre todas las características de los métodos cualitativos que Herrera (2017) menciona, caben destacar que la persona que investiga tiene limitaciones de tiempo, pretendiendo esclarecer experiencias humanas subjetivas. Además, utiliza múltiples fuentes de datos y, por tanto, no se conforma ni depende de una sola fuente.

Es interesante comentar que el diseño de la investigación cualitativa es *emergente*, ya que nace de la propia actividad investigadora, y se van tomando decisiones a partir de la información obtenida. Conviene saber que no es sinónimo de improvisación, sino que requiere de una planificación inicial, aunque se pueda ir modificando más adelante (Casilimas, 1996).

Se ha considerado que la herramienta más adecuada para realizar el análisis de la situación de las escuelas padres es la *entrevista en profundidad*. A través de ella se recabará la información necesaria para poder contrastar las diversas posturas en la realidad educativa actual.

Por tanto, en base a la clasificación de Rubio y Varas (2004), el tipo de entrevista según el objetivo que se pretende alcanzar es de investigación social, ya que este modelo consiste en llevar a cabo un análisis de la realidad. Se trata de un análisis tanto descriptivo, al indagar los comportamientos en torno a un tema, como interpretativo, al recoger las cuestiones valorativas sobre ello. Lo que Alonso describe como “un decir sobre el hacer” (1994, citado en Rubio y Varas, 2004, p. 411). La figura del entrevistado servirá como *informante clave* quien, debido a su amplio conocimiento sobre el fenómeno a tratar, nos permitirá descubrir los objetivos de la investigación aquél con información clave.

Con respecto al grado de estructuración y directividad, las entrevistas que se realizarán serán de tipo *semiestructurada*, es decir, parte de un guion de temas y aspectos a tratar, pero no con la organización previa y la rigidez de la entrevista estructurada (Rubio y Varas, 2004). Ha de tenerse en cuenta que, en esta clase de investigación, es la persona entrevistada la que tiene mayor peso y protagonismo en la conversación, por ello, el entrevistador ha de intervenir lo menos posible, encargándose únicamente de animar a seguir hablando, asociando ideas o recordando sucesos. Para que esto ocurra, el entrevistador deberá tener cierto conocimiento del tema a investigar para conseguir un discurso extenso, detallado y en profundidad.

Al hilo de las técnicas cualitativas, resulta imprescindible añadir a lo anteriormente comentado que la presente investigación puede ser considerada como un *estudio de caso* significativo. Con este término se hace referencia a “la estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989, citado en Martínez Carazo, 2011, p.174). De acuerdo con esto, Chetty en 1996 comentaba que la metodología del estudio de caso es rigurosa y que, además da acceso al estudio de un determinado tema, indagando de una manera más profunda y de este modo ampliando conocimiento.

Con respecto a las entrevistas realizadas a ambos colegios, es imprescindible comentar que, con el objetivo de facilitar el proceso de entrevista, ambas se realizaron por internet. En relación a ello, Hine (2004) afirma que, internet es un artefacto cultural, y es por ello que las metodologías de investigación cualitativas tienen que profundizar en adaptar sus técnicas al medio online.

3.2 Procedimiento

En primer lugar, se buscó e investigó sobre una iniciativa sólida que fomentara de un modo diferenciador la colaboración con las familias en la Comunidad de Madrid. El proyecto más idóneo para ello es el de la *Escuela de familias* y, afortunadamente, fue posible concertar una cita presencial con Miguel Ángel Blanco, iniciador de la *Escuela para Padres* en el colegio M^ª Inmaculada de Hijas de la Caridad.

Tal y como se ha indicado con anterioridad, este autor es el informante clave de la investigación, ya que es la persona que nos aporta información sobre el fenómeno en relación a todo y que posee amplio conocimiento de ello (Izquierdo, 2015). Por tanto, se trata de obtener conocimiento e información relevante para el presente estudio, conociendo de un modo más preciso la realidad educativa de éste.

Este autor dio la oportunidad de presenciar una de sus sesiones de tarde junto con los padres de alumnos del centro educativo. El coordinador desde hace 25 años de la Escuela de familias se mostró abierto y con mucho entusiasmo por compartir su experiencia y ser partícipe de la investigación.

Asimismo, es importante recalcar que este modelo de colaboración es considerado como pilar fundamental de la investigación, ya que a partir de él se pretende analizar el nivel de colaboración de las familias en diferentes tipos de centros educativos. En este caso, se realizan entrevistas a representantes de un colegio concertado y otro público para, de este modo, percibir si se presentan contrastes según el tipo de gestión.

Previo a acudir a la entrevista, se revisaron en profundidad ciertos conocimientos teóricos sobre la Escuela de familias y, en base a ello, se realizó un guion de temas a tratar en la entrevista.

Como se puede observar en la *tabla 1*, se pretende recoger información clave para comprobar cuál es el estado actual de una iniciativa tan difícil de encontrar a día de hoy.

Tabla 1. Guion de entrevista en profundidad.

Fuente: elaboración propia.

<p>Nombre de entidad:</p> <p>Nombre del profesional:</p> <p>Puesto del profesional en la entidad:</p> <p>Nombre del programa:</p> <p>Tiempo que lleva en práctica:</p> <p>Horas que se lleva cabo:</p> <p>Número de destinatarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo surge la escuela de familias? • Imagino que como con cualquier comienzo, ¿había miedos, incertidumbres, expectativas...? • ¿Cuáles son los objetivos generales que persigue? • ¿Qué áreas, contenidos, información... se abordan? • ¿Cree que se satisfacen las necesidades de los destinatarios? • ¿Qué dificultades ha supuesto su aplicación? • ¿Qué logros se han conseguido? • ¿Cree que es necesario llevar a cabo dicho programa? ¿Por qué? • ¿El pedagogo social tiene lugar en proyectos de esta índole? • Observaciones/algo importante que crea que es necesario aportar
--

Por otro lado, se pusieron en marcha dos entrevistas a un colegio público y otro concertado. Se comenzó tomando un primer contacto con el Colegio Público Doctor Federico Rubio a través del correo electrónico, mostrando interés y solicitando colaboración para la presente investigación. Inicialmente, resultó un tanto complicado contactar con la institución educativa, ya que en su web figuraba un mail antiguo. Tras investigar en ella, se logró el número de teléfono y fue posible la comunicación con ellos. Una vez transmitido el principal objetivo de la investigación, se dio paso a enviarles el cuestionario de la entrevista siguiendo el guion detallado en la *tabla 2*.

Tabla 2. Guion para entrevistas vía mail.

Fuente: elaboración propia.

<p>Nombre de entidad:</p> <p>Nombre del profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen iniciativas que acercan la familia a la escuela en su Centro educativo? • ¿De qué modo se produce este acercamiento? • ¿Qué profesional del centro lo coordina? • ¿Se lleva a cabo alguna actividad de formación para las familias? • En caso afirmativo, ¿Qué actividades? ¿Qué contenidos? • ¿Cuál es el perfil de los asistentes? • ¿Consideras que la colaboración de las familias es la deseable? • ¿Conoce el centro del concepto de escuela para familias? • ¿En algún momento se ha propuesto la idea de llevar a cabo un proyecto similar? • Si no es el caso, ¿por qué motivo no se ha planteado la posibilidad de realizarlo? • ¿Consideras que sería útil poner en marcha este proyecto? • Observaciones que aportar al respecto.
--

Asimismo, han sido escogidos dos centros de la Comunidad de Madrid, que servirán como informantes generales para contrastar diferentes puntos de vista de la situación educativa en torno a las familias. Como con el informante clave de la investigación fue imprescindible preparar previamente los contenidos a abordar para conseguir la información necesaria.

A continuación, se exponen los contenidos a modo de guion tratados en ambos tipos de entrevista.

4. DESARROLLO, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente apartado se llevará a cabo una contrastación entre los resultados obtenidos de la investigación y las fuentes.

4.1 Desarrollo

Miguel Ángel Blanco, el informante clave de la presente investigación, ha sido orientador durante muchos años y ha formado parte de la AMPA del colegio de sus hijos, siempre con un objetivo clave: tratar de conseguir que haya una implicación activa por parte de las familias en el marco del proyecto educativo que éstas han elegido para sus hijos.

La Escuela de familias nace de la inquietud de sistematizar un plan formativo para las familias y de este modo, aportar cierta consistencia. Miguel Ángel añade que existe un principio dentro del carácter propio del ideario de las Hijas de la Caridad, que es extrapolable a este contexto: la importancia de “saber más para servir mejor”.

Además, el informante clave cree que, teniendo en cuenta los retos que hay que enfrentar y lo difícil que es educar a día de hoy, es imprescindible dotar a las familias de los recursos, herramientas y estrategias necesarios para ello. En este sentido, menciona el concepto de formación permanente de los padres a lo largo de la vida. Para ello, será necesario revisar la psicología evolutiva, debido al cambio de numerosos factores externos en la sociedad. Asimismo, comenta la necesidad de educar en corresponsabilidad de la mano de la escuela con unos criterios comunes y ofreciendo referentes educativos que ayuden a comprender la etapa evolutiva y los factores externos que pueden acontecer.

En referencia a los contenidos que se han ido trabajando en la extensa trayectoria de esta Escuela para Padres, existe una amplia variedad de temáticas. El programa cuenta con la colaboración de administraciones, fundaciones, ONG, ponentes externos y entidades como Policía o Guardia Civil para desarrollar temas y talleres como la prevención de la drogadicción, prevención de abusos sexuales en la infancia y/o preven-

de educación en valores y educación vial, estrategias educativas para la EI y la EP, prevención de dificultades de aprendizaje. Por otro lado, cuentan con padres que por sus hobbies altamente desarrollados ofrecen charlas, talleres y sesiones sobre contenidos como reciclaje, astronomía o informática. Como se puede observar, en la *tabla 3*, se reflejan algunos de los temas que en el curso 2018/2019 se programaron, tales como el valor de la esperanza, la convivencia, derechos humanos o el cambio climático.

Tabla 3. Programación de sesiones para primer trimestre.

Fuente: Padilla, Blanco, Hoz Velasco y Nadal (2005).

Fecha	Tema	Ponente
30 octubre 2018 15.15h/16.30h	Presentación del programa de Escuela de Familias. Reflexiones en torno a Cine y educación.	Miguel Ángel Blanco Coord.Escuela de Familias
6 noviembre 2018 15.15h/16.30h	¡No te calles, cuéntalo! Contra los abusos sexuales a menores	Arturo Cavanna Fundación Edelvives
13 noviembre 2018 15.15h/16.30h	Ayudar, atender y fortalecer a la familia . Promover la protección de la infancia y los menores.	ONG Acción Familiar
20 noviembre 2018 15.15h/16.30h	Un camino por la Esperanza. Reflexiones en torno al desarrollo del valor de la esperanza en la familia.	Miguel Ángel Blanco Coord.Escuela de Familias
26 noviembre 2018 15.15h/16.30h	Cineforum: Red de Libertad Proyección 1ª parte de la película	Departamento de Pastoral Colegio María Inmaculada
27 noviembre 2018 15.15h/16.30h	Cineforum: Red de Libertad Proyección 2ª parte de la película	Departamento de Pastoral Colegio María Inmaculada
4 diciembre 2018 15.15h/16.30h	Historia y Análisis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la celebración del 70 ANIVERSARIO	Fernando Sánchez Novo Prof. Historia Col. María Inmaculada
11 diciembre 2018 15.00h/16.30h	XIV Taller de Cocina	José Romero Postiguillo Asesor Gastronómico Carmen González Álvarez Lda. en Biología
18 diciembre 2018 15.15h/16.30h	El Camino que lleva a Belén. Una celebración por etapas	Departamento de Pastoral Colegio María Inmaculada

Por otro lado, la dificultad con la que más se han enfrentado en el proyecto es la notable, aunque progresiva, disminución de la asistencia y participación por factores que la obstaculizan. Según Miguel Ángel, comenzaron teniendo tres grupos simultáneos agrupados por etapas (infantil, primaria y secundaria), esto se traducía en un número aproximado de 10 a 14 familias en cada grupo. En la actualidad, tal y como se puede observar en las fotografías realizadas en la sesión (*figuras 1 y 2*), asiste una media de 6 familias. Afirma que, en ocasiones, la asistencia depende de las temáticas, ya que algunas de ellas, despiertan más interés. Comenta que hay diversos factores que dificultan la participación. Además de ello, el coordinador considera que hay cierta desinformación por parte de las familias pese a haber realizado grandes esfuerzos para comunicar as temáticas semanales a través de la plataforma educativa LCiberica.

Figuras 1 y 2. Imágenes de la sesión del 26 de febrero de 2019.

Fuente: elaboración propia.



Aun así, el proyecto ha obtenido grandes logros como una oferta muy consolidada de formación para padres. Asimismo, los participantes tienen el deseo de continuar y se muestran muy motivados y contentos. Consideran estas sesiones como una manera de compartir problemáticas similares, dar pie al diálogo intercambiando situaciones y creando un clima muy dinámico y homogéneo. Es por ello que Miguel Ángel se muestra satisfecho con el alcance del proyecto.

Al finalizar el desarrollo del programa de Escuela de familias, se aplica un cuestionario con el fin de recoger información sobre los temas que se hayan tratado y, simultáneamente, se pretende recoger el conjunto de sugerencias para las mejoras que pudieran aportar las familias.

Además, como reconocimiento se les entrega un Diploma a los participantes, que muestra su colaboración como asistente y en el caso de haber llevado a cabo una de las sesiones, uno como ponente. Sin embargo, Miguel Ángel querría ir más allá y conseguir que esta formación se valorara y se certificara para que los participantes puedan ser reconocidos socialmente en las competencias adquiridas.

Figura 3. Diploma tipo entregado a los asistentes 2017/2018.

Fuente: Miguel Ángel Blanco.



4.2 Resultados

Como se ha comentado anteriormente, la Escuela de familias de Miguel Ángel Blanco conforma el modelo a partir del cual se realiza más indagación. Este modelo de colaboración es considerado como pilar fundamental de la investigación, ya que a partir de él se pretende analizar el grado de colaboración de las familias en diferentes tipos de centros educativos.

En este caso, se realizan entrevistas a representantes de un colegio concertado y otro público para, de este modo, percibir, si se presentan, contrastes según el tipo de gestión.

Por su parte, el Colegio Público Doctor Federico Rubio realiza iniciativas para acercar la familia a la escuela mediante talleres para padres relativos a la educación de sus hijos y dirigidos por Equipo Directivo y Servicios Sociales. Además, según la directora del centro, M^ª José, cuentan con parte del profesorado que colabora en alguna actividad escolar. Los talleres y actividades giran en torno a las emociones, normas y límites, así como estimulación del lenguaje y nuevas tecnologías. Todas estas actividades están dirigidas a un perfil determinado, como es el de los padres y madres de los hijos escolarizados en el centro. Sobre el grado de colaboración de estos destacan el bajo número de asistentes. No obstante, en referencia a Proyectos similares a la Escuela de Familias muestran un total desconocimiento de su existencia y por tanto, no ha cabido la posibilidad de ponerlo en marcha.

Por otro lado, en el colegio San Juan Bautista se intentan realizar diversas actividades en las que las familias participen. La orientadora del centro menciona numerosas actividades, eventos y talleres como son: el día de carnavales, el día de las castañas, los padrinos lectores, festivales, conferencias para las familias por parte de profesionales especializados etc. Además, a través del AMPA se impulsa la participación en las actividades que proponen tanto el centro educativo como las familias. Según la actividad que se proponga o bien la coordina el equipo directivo, AMPA, equipo docente o departamento de orientación. Asimismo, el centro considera que la formación y orientación a las familias es clave para el desarrollo integral de los alumnos. Por esta razón, se organiza cada año jornadas específicas de formación por parte de profesionales especializados para que las familias puedan ser asesoradas en temas de especial interés para ellas como por ejemplo cómo ayudar a sus hijos a ser verdaderos expertos de gestión emocional o como ayudarle si presenta necesidades asociadas a TEA o TDAH. Se tratan de formaciones dirigidas a todas las familias de alumnos desde infantil a bachillerato y grado medio. Otro aspecto comentado es el deseo de aumentar la implicación de las familias, que, aunque va siendo mayor que en cursos anteriores, las circunstancias familiares y personales de estas, a veces, son la principal razón por la que no es posible que participen todo lo que a las madres y a los padres les gustaría.

Como aspecto positivo, Vanesa confirma que el centro conoce el concepto de Escuela de familias puesto que hasta hace dos años, llevaban a cabo una dirigida a todas aquellas familias que tenían hijos con necesidades educativas especiales, aunque estaba abierta a cualquier padre o madre interesado en formarse. De hecho, tanto el departamento de orientación como el Equipo de Pastoral están valorando la posibilidad de llevarlo nuevamente a cabo ya que tienen el convencimiento de que es fundamental para prevenir problemas futuros en los niños y adolescentes y sus familias y sobre todo para dotar a los padres de mayores herramientas y estrategias que les pueda dar seguridad en una labor tan difícil y crucial como es la educación de sus hijos y futuros ciudadanos de la sociedad.

Tras la recogida de datos a través de las diferentes entrevistas, se ha considerado interesante realizar un registro de las categorías de observación más cruciales a través de la cual se puede percibir el contraste de la realidad actual en los dos contextos (tabla 4). Como se puede comprobar, en ambos contextos se realizan iniciativas para que se de un acercamiento y colaboración con las familias.

Tabla 4. Registro de categorías de observación de colaboración de las familias.

Fuente: elaboración propia.

	Colaboración con las familias	Modo de colaboración	Quién lo coordina	Contenidos	Implicación deseable	Perfil de asistentes	Consciencia de E.E.P.P.
COLEGIO SAN JUAN BAUTISTA	Sí	Padrinos lectores, festivales, conferencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipo Directivo ▪ AMPA ▪ Equipo Docente ▪ Departamento de orientación 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gestión emocional ❖ Desarrollo evolutivo ❖ Apego ❖ Orientación vital 	No	Padres y madres con hijos con NEAE, principalmente.	Sí
COLEGIO PÚBLICO DOCTOR FEDERICO	Sí	Talleres y actividades escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Directivo • Profesorado • Servicios sociales de zona 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Emociones ❖ Normas y límites ❖ Estimulación al lenguaje ❖ Nuevas tecnologías 	No	Padres y madres	No

Con respecto al modo de colaboración, los colegios tratan de añadir en su planificación escolar iniciativas como programas de lectura, talleres, actividades y conferencias. Tratan de trabajar contenidos como inteligencia emocional, desarrollo evolutivo, nuevas tecnologías, conductas disruptivas, o diversos trastornos y dificultades de aprendizaje, para poder transmitir los conocimientos básicos que servirán de guía a las familias para dar respuesta de la mejor forma.

No obstante, como se puede observar, la implicación de las familias de los alumnos no es la deseable en ninguno de los dos tipos de centros educativos. Aspecto que aporta información significativa y va en consonancia con lo reflejado por el informante clave. Resulta interesante comentar la consciencia de la existencia del Proyecto de Escuela de familias. Por un lado, el Colegio Público Doctor Federico Rubio transmite el completo desconocimiento sobre esta iniciativa, contrastando con el Colegio San Juan Bautista que muestra un amplio conocimiento de sus funciones debido a sus anteriores experiencias con este programa.

4.3 Discusión

En el presente apartado se tratará de contrastar las bases teóricas en las que el trabajo se apoya y los datos e información resultantes del proceso de investigación.

Para comenzar, es necesario abordar la Pedagogía Social, como cuestión que conforma la base de esta línea de investigación. Tal y como se hacía mención en el marco teórico, el objetivo de esta disciplina según (Santelli, 1979, citado en de Haro, 1991, p. 131) es:

El análisis de los factores sociales de la educación presentes en las instituciones que tienen señalada alguna intencionalidad educativa, o pueden tenerla, cara a una adecuada actuación pedagógica, y la puesta en práctica de servicios sociales entroncados en la filosofía de Societá Educante y desarrollo comunitario.

Por su parte, Estébanez (2003) explicaba la Pedagogía Social como una disciplina empírica sin querer clasificarla como experimental, que está basada en la observación y es práctica y aplicada. Añade además que, es la ciencia social que previene, ayuda o resocializa a los individuos y a las comunidades, ya que dirige el aprendizaje social de las personas de modo individual y de las comunidades. Asimismo, la Pedagogía Social debe satisfacer las necesidades básicas de la sociedad durante todo su Ciclo Vital (Lifelong Education).

En este sentido, tras las entrevistas llevadas a cabo, se ha podido comprobar que la presente investigación forma parte de manera plena en este ámbito pedagógico. La temática de colaboración familiar se encuentra dentro del objetivo de la Pedagogía Social ya que se trata de un factor con intencionalidad educativa y que lucha por conseguir una adecuada actuación pedagógica en la familia. Asimismo, al hilo de lo comentado por Estébanez (2003), los resultados de esta investigación han sido alcanzados a través de la práctica para ayudar a los individuos, en este caso, a los alumnos de los contextos escolares, dirigiendo el aprendizaje social a los padres para satisfacer las necesidades educativas en, como el autor denomina: su Ciclo Vital, conocido como LifeLong Education. Además, se comentaba, junto a la idea de

Bauman (2007, citado en Caride et al., 2015), el cambio permanente tan notable que sufre la sociedad, por lo que no será fácil conseguir el objetivo ya que además de aprender a vivir en un mundo saturado de información -resultado de las situaciones nuevas que comienzan a surgir- se debe aprender a preparar las generaciones próximas para que puedan sobrevivir en este mundo.

Una idea similar transmitió Miguel Ángel Blanco, el informante clave, cuando afirmaba que teniendo en cuenta los retos que hay que enfrentar y lo difícil que es educar a día de hoy, es imprescindible dotar a las familias de los recursos, herramientas y estrategias necesarios para ello. Por otro lado, con la clasificación que Caride et al. (2015) realizó sobre las tres perspectivas de la PS, es imprescindible destacar dos de ellas. Primeramente, la dimensión académica, que abarca en gran medida el propósito de esta investigación, ya que como refleja, es imprescindible trabajar los aprendizajes con el objetivo de mejorar la calidad de vida y la participación social. Además, la dimensión profesional (Esteban, Gómez y Martínez, 2013), expone los diversos perfiles profesionales que puede haber relacionados con la PS, aplicando su *saber hacer* a áreas o ámbitos de la intervención social. Ello da una idea de funciones que tienen los profesionales de las Ciencias de la Educación Social. Concretamente, Miguel Ángel daba gran peso a la figura del pedagogo social en el acompañamiento de las familias, destacando la necesidad de que todos los elementos que conforman el sistema educativo realicen un trabajo colaborativo en el que cada uno realiza la función propia para conseguir eficacia en el proceso educativo

Cabe destacar que un gran número de profesionales afirma que la colaboración de los padres en la educación debería ser una de las principales prioridades del sistema educativo (Fundación IDEA, 2004, citado en Feito, 2010).

A este argumento se le unían autores como Oliva y Palacios (1998) que recogían que tanto maestros de educación infantil como los padres de estos alumnos opinaban que colaborar supone un aspecto fundamental para la práctica profesional. No obstante, la realidad educativa no era del todo la deseable ya que como reflejaba el INCE (1998), únicamente el 19% de los docentes y un 5,5% de los padres llevan a cabo actividades de participación. Con datos mucho más insatisfactorios en la participación de los padres del alumnado en secundaria.

Esta misma perspectiva se puede ver reflejada de manera más concreta en los contextos del presente estudio. A parte de los beneficios reflejados en el caso principal de la investigación, Miguel Ángel también destacaba la escasa participación en las actividades formativas de la Escuela de Familias.

Del mismo modo, en ambos colegios entrevistados, privado y público, mostraban el descontento sobre el grado de implicación de las familias en las actividades que requieren colaboración. Como Segovia et al.

(2010), añadían que da la sensación de que, por muchas intenciones que se tengan para conseguir una correcta coordinación, se queda en papeles mojados en la realidad educativa. Las causas que supone han provocado este hecho son debidas al número de horas trabajadas a diario, los turnos irregulares que impidan la asistencia a eventos y reuniones de la comunidad educativa, los factores culturales y socio demográficos que influyen en esta situación, entre otros.

En relación a lo anterior, transmiten la necesidad de que los dos agentes educativos trabajen en conjunto para transmitir la idea de coparticipación. Elaborar “pactos educativos” locales, a nivel de proyecto de centro, que pueden pasar a ser un impulso para avanzar y fortalecer el progreso y los logros conseguidos. Resulta interesante para el estudio comentar al respecto la importancia que Miguel Ángel Blanco da en la educación en corresponsabilidad. Asimismo, considera que la clave para tener un impacto importante en la dinámica se basa en implicar, ilusionar y motivar para la colaboración con el colegio por parte de las familias.

Por todo ello, es conveniente considerar una formación motivante para padres y familias con el propósito de adquirir estrategias que les capacite para ejercer los roles y desafíos a los que se enfrentan (Segovia et. al, 2010) idea que justifica y apoya la iniciativa de Escuela de Familias que Miguel Ángel Blanco coordina.

5. PROPUESTA PERSONAL

Después de realizar un exhaustivo trabajo de investigación, se ha recopilado información suficiente para presentar un modelo sencillo de propuesta personal.

5.1 Justificación

El ritmo de las familias en la actualidad muestra una gran disminución en el contacto entre padres y madres. Factores como la conciliación familiar, la ampliación de los tipos de familias o los estilos parentales, entre otros, han ido influyendo en el grado de colaboración entre el ámbito familiar y escolar. El trabajo se apoya en argumentos afirmados por autores como Feíto (2015) que asegura que en cierta medida, los padres y madres no tienen muy clara cuál es su función en la comunidad educativa y, además, se apoya en las aportaciones de la Confederación Estatal de Padres de Alumnos para comentar que uno de los factores principales de la escasa participación es la pasividad de este colectivo. Una gran parte de padres y madres creen que la educación es una labor exclusiva de profesores y consideran que su participación es una intromisión en su actuación. Por tanto, para cambiar esa concepción y actitud tan poco favorecedora para la comunidad educativa, nacen las ganas de crear una herramienta que trata de incentivar y mejorar

la situación educativa actual. Asimismo, los argumentos de Garreta y Llevot (2015) ayudan a justificar esta idea el consenso entre la comunidad educativa en que la participación de madres y padres es necesaria e imprescindible para la consecución del éxito escolar. Además, también se hace referencia a la importancia de los canales de comunicación, que se encuentren abiertos y que sean bidireccionales, que no contengan ruidos ni interferencias

Como se menciona en diferentes apartados del documento, ya se ha abogado en cierta medida por iniciativas adaptadas a los cambios del momento. Entre otros, el proyecto pedagógico de la Universidad para Padres de José Antonio Marina que considera que las familias son uno de los grandes motores protagonistas para llevar el cambio educativo. Se trata de un plan con el cual, mediante cursos anuales, seminarios y cátedras, las familias reciben información sobre recursos educativos a su alcance y ayuda para diseñar su *Proyecto educativo de familia*. O la *Escuela de familias virtual* puesta en marcha por el Instituto de Secundaria Doctor Balmis de Alicante, que se encarga de recoger todo el material útil y organizarlo en un temario pautado. De este modo, se envía directamente por la aplicación a los padres y los tutores de los alumnos. Por su parte, Miguel Ángel Blanco señalaba que las comunicaciones a través de la plataforma usada en el colegio de M^a Inmaculada, como se puede observar, es el medio de comunicación más utilizado en los últimos años. Esto es posible gracias a Internet como herramienta principal, debido a su accesibilidad y eficacia. A pesar de que ya existen plataformas que ponen en contacto las dos instituciones comentadas y coordinan a los profesionales, la creación de esta propuesta trata de aplicar mejoras a través de la innovación. Es decir, mediante el fenómeno de innovar se trata de generar una idea para resolver un problema, pero no supone inventar algo desde cero, sino que se puede partir de conceptos e iniciativas que ya existen y adaptarlo a la necesidad de mejora que se haya planteado. Estos son los principales motivos que empujan a la creación de la presente propuesta.

5.2 Objetivos

Justificados los principales motivos por los que se realiza esta propuesta, es interesante detallar los objetivos generales que se pretenden conseguir con ella:

- Garantizar una plataforma accesible para padres y profesores.
- Ofrecer formación, cursos y talleres para padres y profesores.
- Fomentar la implicación y compromiso de las familias.
- Aumentar la motivación en las familias por participar y contribuir en la educación de los niños.
- Realizar un acompañamiento a las familias en su labor educativa

5.3 Destinatarios

Las personas que se beneficiarían de esta propuesta serían todos los padres y profesionales de la educación pertenecientes a un grupo de colegios de la Comunidad de Madrid. De manera indirecta, esta iniciativa aportaría una gran ayuda a los alumnos e hijos de estos agentes.

5.4 Desarrollo

En base a lo reflejado anteriormente, en la actualidad todas las personas tienen acceso a un dispositivo móvil. Por tanto, consiste en un prototipo de aplicación móvil que trata de aumentar la implicación y el compromiso de ambos agentes educativos. ¿Cómo se pretende conseguir los objetivos marcados? FamiliApp es una aplicación a través de la cual, padres y profesores crearán comunidad. Se trata de una herramienta que proporcionará a las familias y profesores una actualización a tiempo real de todo lo que ocurra alrededor del alumno en cuestión. Cada padre y madre tendrá una cuenta individual donde tendrá acceso a las noticias del día, sin perderse detalle de fechas de entrega próximas, exámenes, tutorías o asuntos importantes que abarcar con alguno de los profesionales. Primeramente, deberán seleccionar el Colegio que corresponda, para poder iniciar sesión en la siguiente pantalla.

Figura 4. Logo App.

Fuente: elaboración propia.

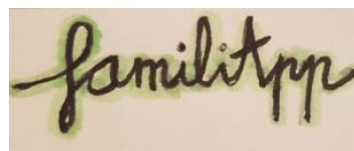


Figura 5. Selección de Colegio.

Fuente: elaboración propia.

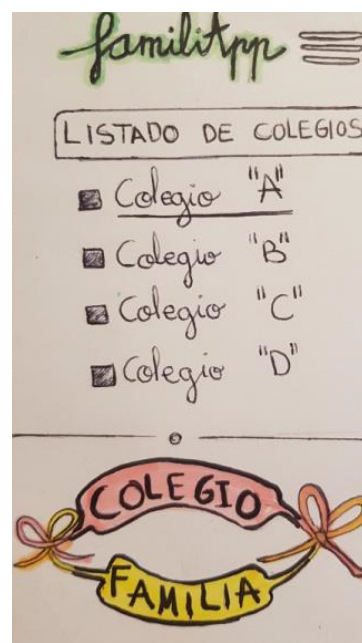
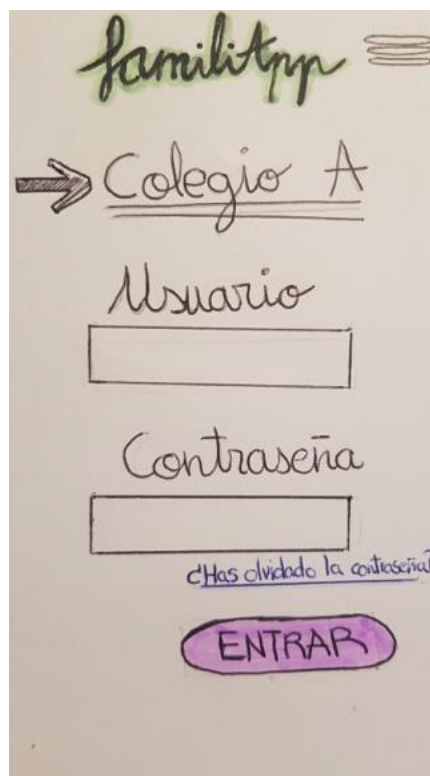


Figura 6. Acceso.

Fuente: elaboración propia.



Contarán con notificaciones en el dispositivo móvil personal para estar al día de todos los asuntos que se traten u ocurran en el contexto escolar.

Los principales apartados con los que cuenta la aplicación serán:

Figura 7. Sección de noticias: Noticias diarias.

Fuente: elaboración propia.

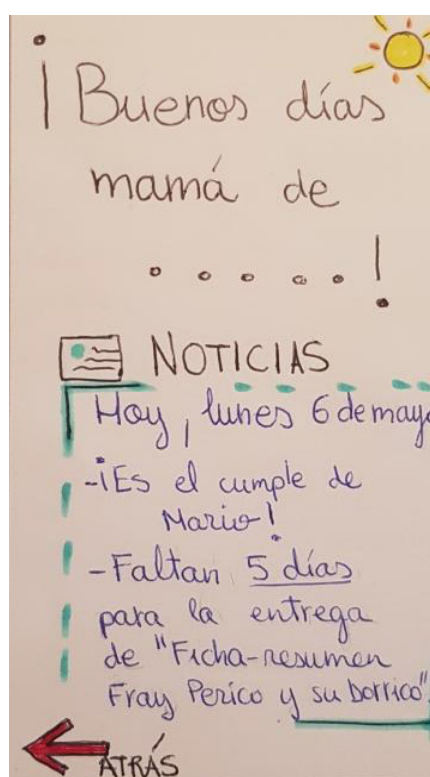


Figura 7. A través de la plataforma, se irán recordando tareas tanto del alumno como de los padres. Así como eventos del colegio o cumpleaños de alumnos de la misma clase de sus hijos.

Figura 8. Cuenta personal. Rincón del alumno.

Fuente: elaboración propia.

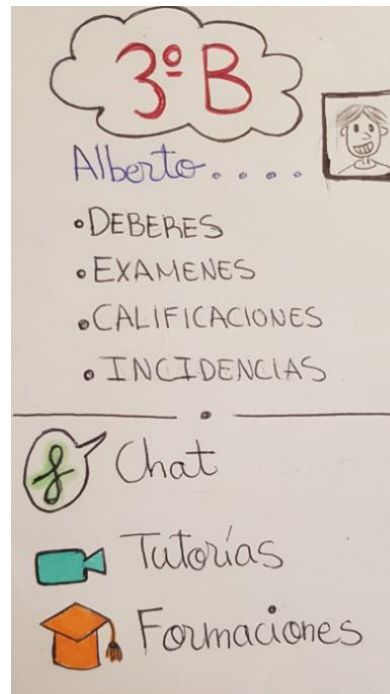
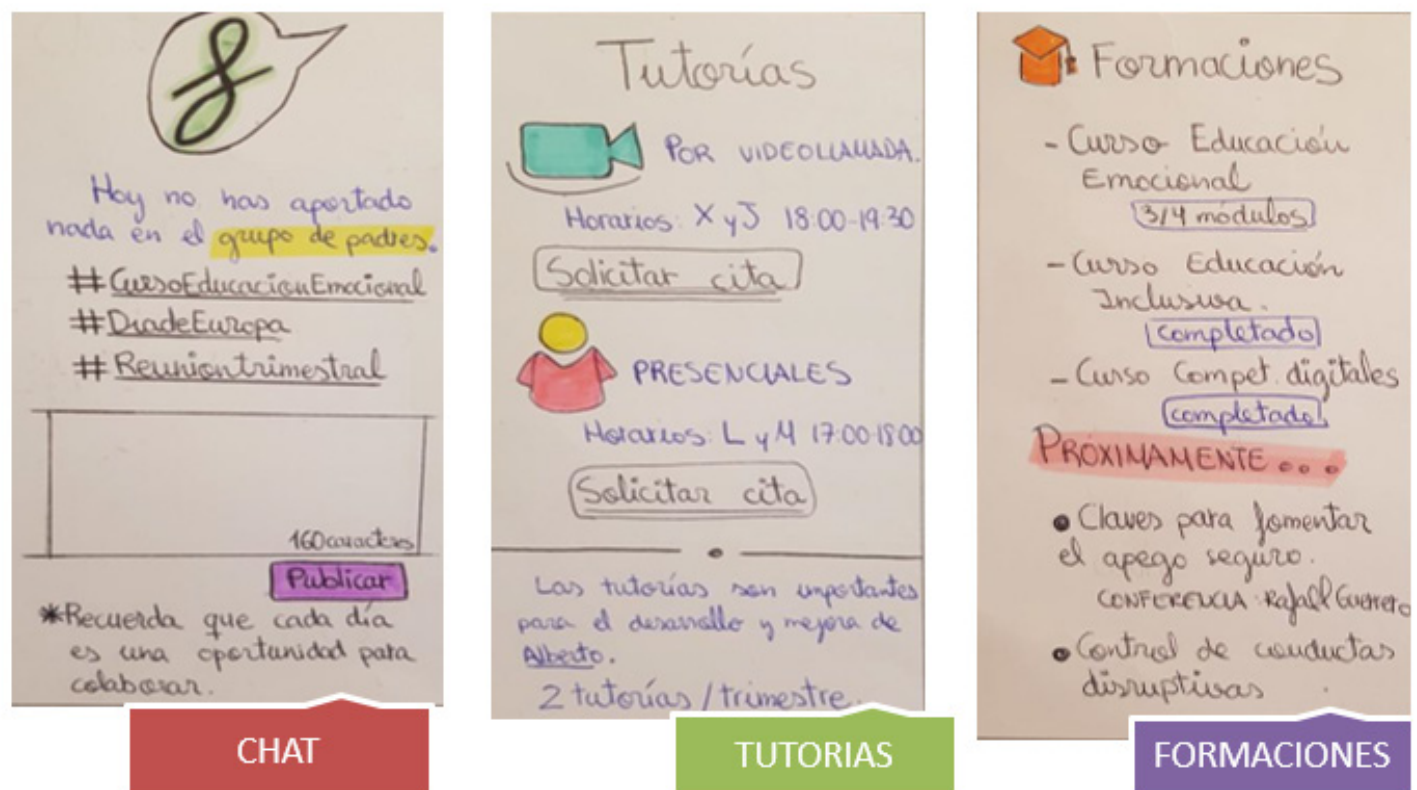


Figura 8. Dónde se reflejarán los deberes o tareas a realizar, exámenes fijados, calificaciones de trabajos y exámenes e incidencias ocurridas.

Figura 9. Funciones exclusivas para padres. Pantallas prototipo FamilApp.

Fuente: elaboración propia.



A. Chat

El chat o foro funcionará a diario e irá clasificado por clases, gracias al uso de hashtags (#). Participar en él mensualmente será una de las funciones a cumplir por los progenitores, aportando ideas y opiniones sobre diversos temas.

Para la intervención en este foro, existe un límite de caracteres y de publicaciones diarias. De este modo, se evitará el exceso de intervenciones y de longitud de comentarios

B. Tutorías

La manera más directa de estar en contacto con la realidad educativa de sus hijos es a través de las tutorías. Es una manera de colaboración entre la escuela y la familia y, por tanto, forma parte de una de las funciones a completar cada trimestre.

Debido a las dificultades que en la actualidad se presentan en cuanto a la conciliación familiar por trabajo u otras tareas, se ofrece la posibilidad de solicitar una cita con el profesor tutor a través de video llamada. Pero no solo existirá esa posibilidad, sino que también pueden solicitar para concertar un encuentro presencial.

Con respecto al número de tutorías, el requisito serían dos trimestralmente, significando un límite para aquellas familias que pueden ser insistentes en aspectos poco relevantes en la educación y, por el contrario, un incentivo para que se dé la colaboración en las familias que les puede faltar un pequeño empujón.

En la aplicación, el profesorado puede añadir excepciones a ese límite dependiendo de las necesidades que se den en los alumnos.

C. Formaciones

Evidentemente, la aplicación tendrá su parte de Escuela de Familias. Contará con un apartado de formaciones, tanto cursos como conferencias que deberán ser superados satisfactoriamente.

Entonces, ¿de qué manera se conseguirán los objetivos marcados? Como se ha señalado previamente, la idea que persigue esta plataforma es asignar a los padres unas responsabilidades. Estas funciones deberán cumplirse trimestralmente. Como se ha indicado en el ejemplo, los logros propuestos para cada familia son cinco: tutorías trimestrales, participación en el chat, aportación de sugerencias de mejora para el centro, superación de cursos y conferencias y, no se debe olvidar, la participación presencial, la cual apuesta por la implicación de los miembros de la familia en alguna actividad del *cole* (decoración de pasillos o aulas, participación en el día de la familia y demás días señalados para los centros educativos, etc).

De este modo, se pretende conseguir aquello que Miguel Ángel Blanco apuntaba como clave: certificados expedidos por alguna institución validada que demuestran la disposición y demostrada colaboración de cara a demostrar destrezas adquiridas en el ámbito educativo-familiar.

Además, en la barra desplegable se añaden diferentes apartados que darán aún más juego a la propuesta. Tendrán información del centro educativo, una sección de orientación y un calendario general del curso académico con todas las fechas importantes señaladas de manera personalizada.

Otro de los logros a alcanzar, integrado en el desplegable, es el de sugerencias de mejora, dedicadas a todo el centro educativo en general.

Por último, la aplicación ofrece un apartado con todos los datos de contacto disponibles en el centro.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, hemos podido comprobar a lo largo del documento que la relación entre escuela y familia es muy significativa en el aprendizaje y desarrollo del alumnado. Sin embargo, tras todos los datos recabados, podemos afirmar que es difícil de llevar a la práctica debido, principalmente, a la escasa motivación y/o participación de los padres.

Por ello, resulta muy interesante poner en relieve la importancia de estudiar y dar a conocer un tema tan poco abordado entre los profesionales de educación: las escuelas de familias.

Además, conocer los beneficios de este proyecto es imprescindible para tomar conciencia de lo adecuado que resulta para toda la Comunidad Educativa. Toda iniciativa requiere de sacrificios y esfuerzos. Sin ir más lejos, en el proceso de elaboración de esta investigación, me he encontrado con diferentes y diversas situaciones a partir de las cuales he tenido que adaptarme, modificando, añadiendo o eliminando algunos de los elementos de la estructura, como objetivos, metodologías o recursos. En otras palabras, he ido tomando decisiones conforme iban surgiendo problemáticas a lo largo de la elaboración. Aunque conlleve superar ciertas dificultades, debemos ser conscientes de que toda iniciativa requiere de esfuerzos y sacrificios y en este caso, merece la pena intentar llevarlo a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.

Bolívar, A., y Domingo, J. (eds.). (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.

Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27.

- Caride, J. A., Gradaílle, R., y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
- Cerdà, M. X. M., Socias, C. O., y Brage, L. B. (2016). La Pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 27, 45-82.
- Díez, E. J., y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294.
- Educación 3.0. (2018). *Una escuela de familias vía WhatsApp*. Recuperado de <https://www.educacion-trespuntocero.com/experiencias/whatsapp-escuelafamilias/81480.htm> [Consulta: 01/03/2020].
- Esteban, J. O. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Esteban, J. O., Gómez, J. A. C., y Martínez, X. Ú. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES: Revista de Educación Social*, 17, 1-24.
- Estébanez, P. F. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social?. *Revista interuniversitaria*, 10, 61-84.
- Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87-107.
- Fernández Mellado, R. (2014). *Referencia y cita de fuentes de información: Manual de publicaciones APA 6ª ed.* Manuscrito inédito, Biblioteca CES Don Bosco. Madrid, España.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- González Gavaldá, B. (2016). *La influencia de los estilos parentales en los niños. Escuela para padres* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Jaume I, Castellón de la Plana. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/165141/TFG_2016_GonzalezGavaldaBeatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 09/04/2020].
- Haro, A. E. de. (1991). El futuro de la Pedagogía Social en España a la luz de las aportaciones de Alemania e Italia. In *Anales de Pedagogía*, 9, 115-138.
- INCE. (1998). *Familia y escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

- Izquierdo, G. M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Marina, J. A. (2017). *Universidad de Padres*. Recuperado de <https://universidaddepadres.es/conocenos/nuestro-modelo-up/> [Consulta: 09/04/2020].
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20.
- Rubio, M., y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Segovia, J. D., Titos, M. A. M., y Martos, L. D. (2016). Colaboración familia–escuela en España: retos y realidades. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Díez Cercadillo, C. (2020). Compromiso educativo entre familia y escuela: análisis y propuestas de mejora desde la pedagogía Social. *Educación y Futuro Digital*, 21, 95-123.

MÁSTER
INEAE

Intervención en
Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo

Modalidad Online
Talleres prácticos presenciales
un sábado al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**METODOLOGÍA
DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA MATEMÁTICA**
**EDUCACIÓN INFANTIL*
**EDUCACIÓN PRIMARIA*

Sábados: 9:30 a 14:00
y 16.00 a 20:30
Domingos: 9:30 a 14:00
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**DIVERSIDAD
SOCIOEDUCATIVA**

Viernes 9:00 a 14:00
y 15:30 a 20:30
Sábados 9:00 a 14:00
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**SISTEMA
PREVENTIVO**

Martes y Jueves
18:00 a 21:00



SUECIA Y ESPAÑA: MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS EMPLEADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL (5 AÑOS)

SWEDEN AND SPAIN: MATERIALS AND EDUCATIONAL RESOURCES USED IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION (5 YEARS)

Javier Alonso Macarro

Graduado en Educación Infantil en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (Madrid)

Resumen

El presente artículo surge a partir de la experiencia adquirida dos de mis prácticas educativas, desarrolladas en la etapa de educación infantil y llevadas a cabo en España y Suecia. El objetivo que se persigue es investigar y dar a conocer, a través de un estudio de casos, los diferentes materiales y recursos didácticos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de educación infantil. Como profesionales de la educación es necesario que escojamos bien dichos recursos y materiales ya que constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo y enriquecimiento de nuestros alumnos de cara a la construcción de los aprendizajes significativos.

Palabras clave: materiales, recursos didácticos, enseñanza-aprendizaje, educación infantil.

Abstract

This paper is the result of my personal experience during the two teaching placements in early childhood education carried out in Spain and Sweden. The objective is to research and make known, through a case study, the different materials and didactic resources used in the early childhood education classroom. As education professionals, it is necessary that we choose well these resources and materials, since they constitute a fundamental tool for the development and enrichment of our students in order to build meaningful learning.

Key words: materials, didactic resources, teaching-learning, infant education.

Recibido: 27/09/2020
Aprobado: 01/10/2020

Julio - Enero 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
125-150

Nº 21

EFd
digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio de casos tiene su origen en la curiosidad e interés que suscitan los diferentes materiales y recursos didácticos empleados en culturas diversas con concepciones muy distintas sobre lo que es, implica y/o significa *educación*. Es por ello que, aprovechando la estancia en el extranjero, concretamente en Suecia, como estudiante del programa Erasmus me centraré en dicho entorno, así como en mi país de origen.

La educación es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de la sociedad, es por ello que los profesores y profesoras deben comprometerse e implicarse en el aprendizaje de los discentes.

A su vez, el profesorado debe presentar total disposición a la hora de utilizar diferentes materiales y recursos didácticos, ya sean innovadores o tradicionales, siempre y cuando piensen que su uso va a favorecer el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos en los educandos. De esta manera se estará más cerca de ofrecer una educación de calidad.

Por medio de la educación se pretende alcanzar el desarrollo integral del niño a la vez que su incorporación activa a la vida en sociedad. De acuerdo con ello, el docente, de manera planificada y estructurada, ha de proporcionar al niño una gran variedad de materiales y recursos. Los recursos didácticos que se empleen en educación infantil deben ser una herramienta para enriquecer el aprendizaje del alumno. Por ello, durante los primeros años, la experimentación de distintas situaciones y la manipulación de diferentes materiales y elementos constituirá uno de los principales medios de aprendizaje. Como menciona Alsina (2004, p. 14), María Montessori afirmó que “el niño tiene la inteligencia en la mano”. A su vez, como señala Gassó (2005, p. 81), “los materiales deberían ser bien variados para que los niños puedan tener experiencias distintas y ricas, de manera que fomentaran el aprendizaje de todo tipo de contenidos, la autonomía y la interacción”.

Continuando con esta idea, es necesario que los maestros y maestras estén en continua formación y actualización y tengan la capacidad de hacer frente a las necesidades que presentan los niños y niñas, logrando de esta manera un aprendizaje significativo.

A su vez, los centros educativos deben proporcionar al profesorado materiales y recursos adecuados para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo de manera exitosa, así como el acceso a las nuevas tecnologías facilitando y potenciando su formación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Materiales y recursos didácticos: concepto y definición

El uso de materiales y recursos didácticos, ha supuesto un gran apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos términos han sido utilizados indistintamente en numerosas ocasiones por diferentes autores.

Como señala Díaz (1999), “los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos útiles o estratégicos que el profesor utiliza, o puede utilizar como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente”.

Por su parte, Bravo (2004) define a los medios y recursos didácticos como “los componentes activos en todo proceso dirigido al desarrollo de aprendizajes”.

Sin embargo, para otros autores, estos dos términos no significan lo mismo, por lo tanto, presentan distintas acepciones, lo cual ha originado que se haga una diferenciación entre materiales y recursos didácticos.

En este sentido nos encontramos a Marqués (2011), para el que los conceptos de medio didáctico y recurso educativos se distinguen en que, los medios didácticos, desempeñan una función facilitadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que, los recursos educativos, son aquellos elementos que, en el ámbito pedagógico, tienen fines didácticos y formativos. En definitiva, un recurso educativo puede ser, a su vez, un medio didáctico.

Marqués (2011) distingue los conceptos de medio didáctico y recurso educativo, y los define de la siguiente manera: “un medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.” Por contra, “un recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.” Aclara, asimismo, que “los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos.”

2.2 Materiales y recursos didácticos: Origen y evolución

La historia de los materiales y recursos didácticos se remonta al surgimiento del hombre, el cual buscaba el medio de comunicarse y compartir con sus descendientes la información necesaria para su supervivencia y el desempeño de su labor en el mundo por medio de un proceso de aprendizaje espontáneo y por imitación. Primeramente, aparecieron los gestos, luego las acciones, posteriormente los sonidos y, finalmente, las palabras.

Los materiales didácticos son tan antiguos como la propia enseñanza. Los primeros vestigios encontrados fueron hallados a través de huellas en las piedras. Estos, pretendían dejar registro con expresiones tales como el arte rupestre.

Más adelante, en torno al 2000-3000 a. C., por medio de la escritura, se posibilitó el conocimiento de los escritos a una minoría, ya que solo era accesible a las clases más privilegiadas. Esto originó que en la Antigua Grecia, durante el Imperio Romano y a lo largo de la Edad Media, la enseñanza se transmitiera por medio de explicaciones orales y demostraciones llevadas a cabo por el maestro. Se transmitía el saber popular, las propias experiencias y conocimientos personales que el adulto había adquirido a lo largo de su vida.

Con la invención de la imprenta a finales del siglo XV, se expandieron las ideas y se democratizó el conocimiento, lo cual fue un gran avance para los educadores en el contexto escolar.

La obra *Orbis Sensualium Pictus* de J. A. Comenio, elaborada en el siglo XVII, supuso un gran salto en el proceso de la enseñanza debido a que ésta tenía la intención facilitadora de transmisión de conocimiento comprensible para un público amplio y diverso. En ella, se combinan, para cada tema, imágenes con textos en latín y lengua vernácula, a diferencia de los otros libros, los cuales estaban escritos únicamente en latín.

La aparición de los sistemas escolares, coincidiendo con el surgimiento del lenguaje audiovisual a finales del siglo XIX, supuso un fenómeno histórico ya que, gracias al lenguaje audiovisual, se permitió codificar el mensaje almacenando los recuerdos. Su fácil comprensión -y que no requería de una alfabetización previa- facilitó que llegara a más población.

A finales del siglo XX -principios del XXI-, a través de la digitalización de la información o TIC, se accedió a representar la información por medio de sonidos, imágenes, textos, etc.

2.3 Condiciones previas a tener en cuenta a la hora de seleccionar materiales y recursos didácticos

Uno de los factores claves a la hora de desempeñar la labor docente en el aula, es saber seleccionar los materiales y recursos didácticos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de la manera más óptima. Para ello, se deben tener en cuenta las características y las funciones que los materiales deben poseer y, a su vez, el profesor, debe tener unos criterios pedagógicos preestablecidos los cuales concuerden con sus principios metodológicos y las necesidades que presente el alumnado. En definitiva, tal y como señalan Latorre Román y López Sánchez (2008), los recursos y materiales deben estar vinculados con unos objetivos planteados, relacionados con los contenidos, el nivel de desarrollo y las capacidades, intereses y

actitudes de los alumnos.

Moreno (2004, p. 6), señala que “prácticamente en casi todas las situaciones de enseñanza aparece el empleo de materiales didácticos de todo tipo y en cualquier soporte”. Es así, que los materiales didácticos constituyen herramientas esenciales para el desarrollo y fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual es fundamental elegirlos y utilizarlos en forma pertinente.

2.4 Criterios de selección del material

A la hora de seleccionar y emplear los diferentes materiales y recursos didácticos, se deben tener en cuenta los proyectos educativos y curriculares, a la vez que los conocimientos, capacidades, ritmos, actitudes, motivaciones y necesidades del alumnado (Rosales, 2009).

Hemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, tutorización, etc.) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo (Marqués, 2005):

- Los objetivos que pretendemos lograr en el ámbito educativo. Considerando en qué medida el material nos puede ayudar.
- Los contenidos a tratar empleando el material, deben estar en sintonía con los contenidos de la materia que estamos trabajando.
- Las características del alumnado: teniendo en cuenta las capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para su empleo.
- Las características del contexto (físico, curricular...) en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando.
- Las estrategias didácticas que podemos diseñar y qué deben contemplar la secuenciación de los contenidos, las actividades que se pueden proponer, la metodología asociada a cada una, los recursos que se pueden emplear, etc.

2.5 Ventajas e inconvenientes del uso de materiales didácticos

Cada recurso didáctico se caracteriza por ofrecer unas determinadas prestaciones y modos de empleo en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En función del contexto en el que las actividades con los diferentes recursos didácticos se lleven a cabo, estas ofrecerán una serie ventajas o desventajas frente a otro recurso alternativo. Es por ello que, para poder determinar las ventajas y desventajas en la

aplicación de un medio sobre otro, siempre debemos considerar el contexto en el que nos encontramos.

2.5.1 Ventajas

Algunos autores como González Marí (2010) concretan una serie de ventajas en el uso de los materiales didácticos:

- Los materiales didácticos permiten progresar con eficacia a la mayoría de alumnos/as mejor que otros procedimientos, técnicas o medios.
- Permiten al alumnado participar activamente y realizar actividades de manera autónoma.
- El trabajo con dichos materiales contribuye a proporcionar un entorno idóneo para la implantación de situaciones problema, así como situaciones de aprendizaje significativas y entretenidas.
- Los materiales didácticos son flexibles, es decir, se pueden adaptar a cualquier nivel, grupo de alumnos/as e, incluso, a cualquier actividad.
- Permiten el trabajo en grupo o en equipo por parte de los alumnos/as, lo que genera que se produzca la interacción entre el alumnado posibilitando el dialogo, el debate y la colaboración entre docente y discente.

Para que se lleven a cabo las diferentes ventajas y se pueda disfrutar de los múltiples beneficios que los materiales didácticos proporcionan, es necesario que el docente desempeñe su labor, cumpliendo con una serie de capacitaciones tales como: conocer los recursos didácticos a emplear, adaptar éstos a las necesidades de los distintos alumnos, ser consciente y estar preparado para las múltiples circunstancias que se pueden generar, estableciendo como requisito fundamental la previa planificación y programación de los objetivos para alcanzar los fines propuestos.

A su vez, en el libro *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, Edgardo O. Ossanna et al. (1984) se enumeran una serie de ventajas ocasionadas por el uso de los materiales didácticos. Algunas de ellas son:

- Promueven la enseñanza activa, haciendo que el acto didáctico sea un proceso didáctico.
- Incentivan el aprendizaje, acercando al niño a la realidad.
- Fortalecen el proceso de aprendizaje, por medio de la vivencia de diversos estímulos y experiencias.
- Facilitan la construcción del conocimiento, debido a sus múltiples posibilidades a la hora de percibir la realidad sensorialmente.
- Fomentan la comunicación entre profesor y alumno.

- Favorece el desarrollo de operaciones de análisis, síntesis, relación, generalización y abstracción.
- Capacita la experimentación por parte del alumno.
- Posibilita que los alumnos alcancen su propio aprendizaje, a partir de la experimentación.

2.5.2 Inconvenientes

Es evidente que, a su vez, existen una serie de desventajas originadas a partir del uso de los materiales didácticos, las cuales dificultan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera óptima.

González Marí (2010) nos da a conocer algunas de las dificultades y limitaciones que conlleva el uso de materiales y recursos didácticos en el aula:

- Económicas: debido al elevado coste que representan; no obstante, se puede optar por la elaboración propia.
- Estructurales: por un lado, las condiciones físicas de las clases pueden dificultar el agrupamiento, por otro, la división en tiempos el desarrollo de una clase adecuada.
- Grupo de clase muy numeroso.
- Concepciones previas de alumnos/as, profesores y padres “los juegos se realizan en el patio”, “los juegos generan mucho ruido”, “las buenas clases son aquellas donde reina el silencio”.
- El desarrollo curricular: los programas, que hay que acabar; pueden suponer una cortapisa en el uso de los materiales didácticos.
- Exigencias al profesorado, en el sentido que trabajar con materiales didácticos requiere una mayor cualificación, por lo que necesitarán más tiempo para la preparación de las clases.
- En el libro *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, Edgardo O. Ossanna y otros (1984) se nombran una serie de ventajas y desventajas a la hora de usar los materiales educativos, éstas influyen en el docente como en los propios alumnos y alumnas. Algunas de ellas son:
 - Exhibir el material educativo sin explorar sus características, falsa creencia de que por el mero hecho de mirarlo se producirá el aprendizaje.
 - Presentar los materiales conjuntamente o sucesivamente, produciendo cansancio en los educandos.
 - No emplearlos conjuntamente debido a una falta de planificación curricular.
 - No verbalizar los resultados obtenidos a partir del uso de los materiales didácticos.
 - No seleccionar los recursos adecuados atendiendo a unos criterios preestablecidos.

3. OBJETIVOS

Por medio del presente proyecto de investigación pretendemos alcanzar la consecución de una serie de objetivos generales y específicos.

3.1 Generales

- Conocer los diferentes materiales y recursos didácticos utilizados en Suecia y España a la edad de 5 años.
- Comparar los materiales y recursos empleados en Educación Infantil (5 años) en los dos países estudiados.

3.2 Específicos

- Analizar las diferentes funciones que tienen los materiales y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Clasificar los materiales y recursos atendiendo a su utilidad en el aula de infantil.
- Valorar las ventajas y los inconvenientes de los diversos materiales y recursos didácticos empleados en educación infantil.
- Determinar los materiales y recursos más adecuados para garantizar el aprendizaje significativo de nuestros alumnos.

4. METODOLOGÍA

1.1 Conceptualización del método de estudio de caso

La metodología escogida para la elaboración de este artículo es un estudio de casos, un método de investigación que se ha utilizado para entender en profundidad la realidad social y educativa.

El paso previo para comenzar con este trabajo ha consistido en la lectura y revisión de la documentación existente sobre este concepto.

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que puede ser aplicado en cualquier área de conocimiento.

El objetivo fundamental de los estudios de caso es conocer y comprender la particularidad de una situación para distinguir cómo funcionan las partes y las relaciones con el todo.

Para Yin (1994), el estudio de caso consiste en una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto de la vida real, donde los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

4.2 Fases a seguir en el estudio de caso

Para desarrollar un estudio de caso es necesario seguir un orden lógico para no omitir ningún aspecto de la investigación. Montero y León (2002) hacen una clasificación en cinco fases:

1. Selección y definición del caso: debemos seleccionar un caso apropiado y relevante, definir el problema y los objetivos, y determinar el contexto y los sujetos que pueden resultar interesantes como objeto de estudio.
2. Elaboración de una lista de preguntas: seguidamente, será necesario elaborar una serie de preguntas variadas y específicas que nos aporten datos significativos para la investigación.
3. Localización de las fuentes de datos: por medio de la observación, entrevistas con los sujetos y la aplicación de pruebas obtendremos la información necesaria para el desarrollo de la investigación.
4. Análisis e interpretación de la información: se trata de la fase más delicada del estudio de caso. Una vez recopilados los datos, el siguiente paso sería la comparación de éstos con las hipótesis formuladas al inicio. Seguidamente, se elaboran las conclusiones y se determina si los resultados obtenidos resultan extrapolables a otros casos.
5. Elaboración del informe: finalmente se procede a la elaboración de un informe, que de manera cronológica detalle las situaciones más relevantes del estudio. Resulta necesario indicar cuáles han sido los pasos seguidos, cómo hemos obtenido la información y el porqué de las conclusiones finales.

Todo ello deberá redactarse en un lenguaje claro y comprensible para el lector.

5. DESARROLLO Y RESULTADOS

Partiendo de la evidencia de que los alumnos de los países nórdicos, según los Informes PISA, obtienen mejores resultados a nivel académico, cabe interpretar, como hipótesis de trabajo, que esos buenos resultados tienen su origen en el trabajo que se hace en todos y cada uno de los niveles educativos.

En nuestro caso, vamos a abordar el empleo de los diferentes materiales y recursos didácticos como elementos relevantes y necesarios en el aprendizaje en las edades más tempranas (Educación Infantil). En este

sentido, nos planteamos como objetivo determinar qué materiales y recursos didácticos de los utilizados en España y en Suecia, a la edad de 5 años, se consideran más adecuados para garantizar el aprendizaje significativo de los educandos.

El presente estudio de caso sobre el uso de los materiales y recursos didácticos en la etapa de educación infantil se desarrolla con alumnos de 5 años en dos centros educativos.

El primer centro se encuentra en la Comunidad de Madrid, España, donde tuvieron lugar mis prácticas educativas. El otro centro está situado en la región de Kronoberg, Suecia, donde he realizado las prácticas correspondientes a la asignatura *Using a Reflective Approach - School-based Training*, que formaba parte de mi programa Erasmus.

Una vez establecidas las ideas generales, vamos a definir las diferentes variables consideradas para el desarrollo del estudio.

5.1 Centros educativos sobre los que se realiza el estudio de caso

En España, la educación obligatoria comprende el período de los 6 a los 16 años. La etapa entre los 3 y los 6 años se corresponde con el 2º ciclo de Educación Infantil y, aunque se trate de una etapa de enseñanza no obligatoria, su extensión es prácticamente universal, encontrándose generalizada entre la población de esas edades.

El primero de los centros educativos es un colegio en San Fernando de Henares con un horario lectivo de 9:00 a 14:00 horas. Es un centro público de Educación Infantil y Primaria, donde el contexto socioeconómico de las familias es de nivel medio y la mayoría de los alumnos son de nacionalidad española, aunque hay un número importante de inmigrantes (sobre todo de origen rumano).

El edificio del colegio tiene 3 plantas. En la planta inferior se ubican las aulas de Educación Infantil. El centro dispone de un comedor, una cocina, una biblioteca, un gimnasio, un aula de música, además de patios diferenciados para los niños de Educación Infantil y Primaria. Se cuenta con un profesor por aula, en la que hay entre 24 y 26 alumnos.

En el caso de Suecia, la educación obligatoria abarca el período de los 6 a los 15 años. La etapa de infantil (*förskola*) se extiende desde 1 hasta 5 años y, a la edad de seis años, los niños empiezan la clase preescolar obligatoria (*förskoleklass*), que actúa como fase de transición entre las escuelas preescolares y de educación primaria.

Este segundo centro escolar, en Ljungby, lo forman dos edificios: uno para los alumnos de Educación Infantil y el otro para los estudiantes de Educación Primaria. Aquí, la mayoría de los alumnos son de nacionalidad sueca, aunque hay niños de diferentes nacionalidades, principalmente finlandeses y polacos. El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto.

El colegio consta de un edificio de una planta, que cuenta con un amplio recibidor con percheros y casilleros donde los alumnos pueden dejar sus abrigos y zapatos, una cocina, una sala de usos múltiples, diferentes patios con toboganes, columpios y un área verde. Además, en cada clase hay dos profesores, que trabajan conjuntamente, para un número de entre 10 y 12 alumnos por aula. Los niños suelen tener un horario flexible en función de la disponibilidad horaria de sus padres, siendo el horario lectivo de 9:00 a 15:00 horas.

5.2 Grupos de investigación y cuestionario presentado a los docentes

Los docentes implicados en el estudio son seis profesionales de la educación española y sueca.

El colegio español es de línea tres, con lo cual hemos entrevistado a los tres tutores que están en tercero de Educación Infantil.

El centro sueco cuenta con dos clases de cinco años y hemos entrevistado a tres de los cuatro docentes que imparten clase, para así contar en el estudio con el mismo número de profesionales de cada país.

Con el fin de no revelar su identidad, por la Ley de protección de datos, hemos asignado números del 1 al 6 a cada sujeto.

La manera de entrevistar a los docentes será de forma dinámica e intentando en todo momento que se encuentren cómodos en la entrevista. Les indicaremos que su identidad será preservada y en ningún momento aparecerán nombres o información ni de ellos ni de otras personas a las que se pueda aludir (alumnos, compañeros, padres, etc.).

Por tanto, el plan de acción de este estudio consistirá en entrevistar a los sujetos implicados y solicitarles que cumplimenten un cuestionario para así obtener información sobre el caso que estamos investigando.

El cuestionario ha sido traducido al inglés para los docentes suecos.

En el *anexo I* se incluyen las encuestas presentadas a los docentes.

5.3 Recogida de información

En primer lugar, vamos a presentar los resultados obtenidos a través de los cuestionarios realizados a cada

uno de los sujetos del estudio. Asimismo, se ha incorporado información obtenida a través de las entrevistas efectuadas a los profesionales. De acuerdo con ello, y para facilitar la comprensión del estudio, hemos escrito una a una cada pregunta, así como las respuestas de las personas encuestadas.

- Pregunta nº 1. Indique el sexo y rango de edad en el que se encuentra.

Todos los docentes preguntados son de sexo femenino. El rango de edad varía estando los docentes españoles en un rango de entre 45 y 55 años y los docentes suecos entre los 35 y los 45 años.

- Pregunta nº 2. ¿Qué significa para usted el concepto “materiales didácticos”?

En las respuestas a esta cuestión los docentes españoles han manifestado por unanimidad la importancia que tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje como medios que lo facilitan, asimismo, valoran su aportación para realizar la labor educativa de manera más motivadora y atractiva. Los docentes suecos, en cambio, aunque los consideran importantes, ven en ellos un elemento más práctico y funcional por lo que no le dan ese matiz de motivador.

- Pregunta nº 3. ¿Ha recibido formación sobre el uso de materiales y recursos didácticos?

Todos los docentes manifiestan que han recibido formación en la materia, aunque les gustaría seguir formándose y aprendiendo más.

A pesar de que buena parte de estos docentes tienen más de 50 años, la edad no representa en este caso un obstáculo en su proceso de mejora continua. Lo que se pone de manifiesto en el empleo de los medios de los que hacen uso, basados en las nuevas tecnologías. Esto evidencia su interés por el aprendizaje, el reciclaje y la innovación para completar su formación e intentar ser mejores profesionales cada día.

- Pregunta nº 4. Valore la frecuencia con que utiliza diferentes materiales didácticos.

En el caso de los docentes españoles el resultado para cada material fue:

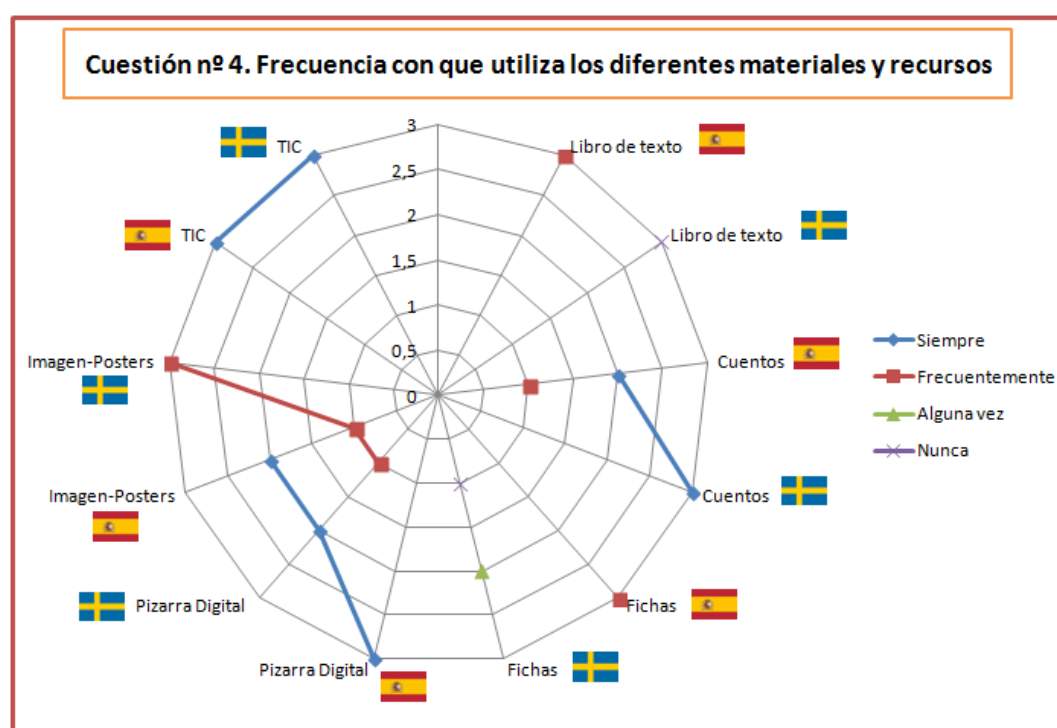
- Libro de texto: frecuentemente 3 de 3.
- Libros (cuentos, etc.): siempre 2 de 3. Frecuentemente 1 de 3.
- Fichas: frecuentemente 3 de 3.
- Pizarra digital: siempre 3 de 3.
- Imágenes/posters: siempre 2 de 3; Frecuentemente 1 de 3.
- TIC: siempre 3 de 3.

En el caso de los docentes suecos el resultado para cada material fue:

- Libro de texto: nunca 3 de 3.
- Libros (cuentos, etc.): siempre 3 de 3.
- Fichas: alguna vez 2 de 3; Nunca 1 de 3.
- Pizarra digital: siempre 2 de 3; Frecuentemente 1 de 3.
- Imágenes/posters: frecuentemente 3 de 3.
- TIC: siempre 3 de 3.

Gráfico 1. Frecuencia con la que se utiliza los diferentes materiales y recursos.

Fuente: elaboración propia.



- Pregunta nº 5. ¿Considera usted que el uso de materiales y recursos didácticos facilita el aprendizaje de los alumnos?

La respuesta es unánime en todos los docentes considerando que lo facilita bastante.

- Pregunta nº 6. ¿Utiliza usted los recursos tecnológicos con que cuenta el centro educativo?

La respuesta de todos es que siempre utilizan esos recursos.

- Pregunta nº 7. ¿Elabora usted su propio material didáctico? ¿En qué porcentaje?

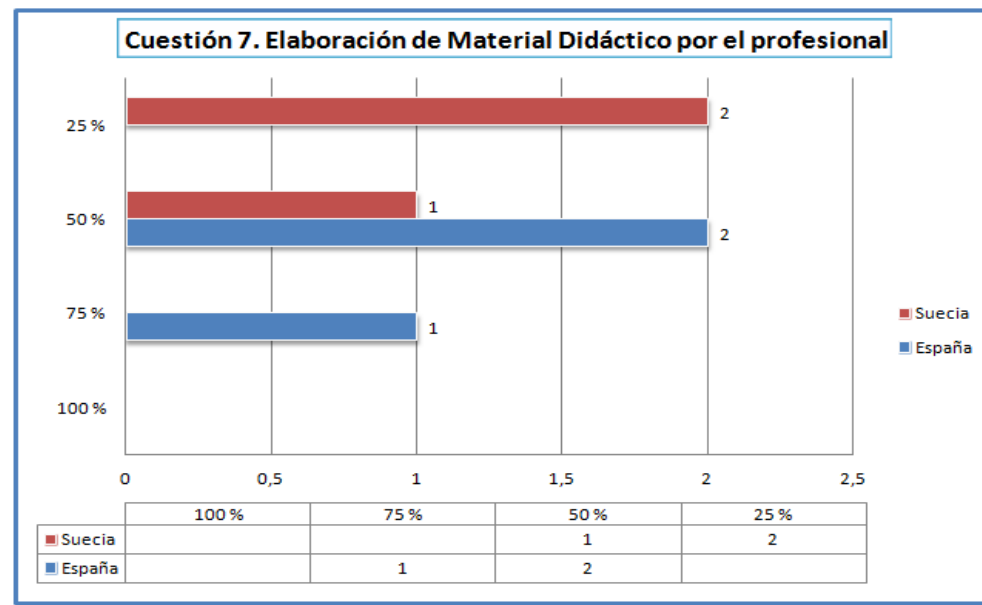
Todos los docentes manifiestan que crean su propio material didáctico, en mayor o menor porcentaje.

En el caso de los docentes españoles 1 persona elabora el 75 % del material que emplea, mientras que el porcentaje en las otras 2 maestras es del 50 %.

Respecto de los docentes suecos el porcentaje de empleo de material didáctico de elaboración propia es en 1 caso del 50 % y en 2 del 25 %.

Gráfico 2. Elaboración de Materiales Didácticos por el profesional.

Fuente: elaboración propia.



- Pregunta nº 8. ¿Considera que los materiales didácticos que utiliza en el aula, en ocasiones, no despiertan el interés de los alumnos?

La respuesta a esta pregunta es generalizada mostrándose en desacuerdo, considerando pues que esos materiales didácticos si despiertan interés en los educandos. Hay que matizar que el primer contacto con el nuevo material genera un mayor interés, sin embargo, a medida que los alumnos se van familiarizando con ese material el interés decrece.

El caso de la pizarra digital merece una mención aparte. Como se pudo entresacar en las entrevistas a los docentes, los alumnos muestran un gran interés por las imágenes que visualizan por medio de las PDI. Toda aquella actividad que se desarrolla con el apoyo de imágenes resulta más atractiva para los niños, por ejemplo, un cuento, una canción, donde las palabras y los contenidos cuentan con el soporte de las imágenes.

- Pregunta nº 9. La experiencia docente me dice que es mejor utilizar material didáctico que se ha probado, en lugar de innovar y probar con otros.

Igualmente, se manifiestan en desacuerdo con este planteamiento, mostrando su interés por la innovación, el descubrimiento y la experimentación con nuevos materiales.

- Pregunta nº 10. ¿Realiza usted adaptaciones de los materiales y recursos didácticos a los alumnos con N.E.E.?

Todos los docentes lo tienen en cuenta, sobre todo si son alumnos con alguna discapacidad física ya sea de tipo motórica, visual o auditiva, adaptando el espacio físico a las características de estos alumnos.

Los profesores españoles manifiestan además que reducen el nivel de exigencia en el caso de estos niños, por ejemplo, a la hora de colorear, repasar letras, etc.

Además, si el niño está diagnosticado recibe apoyo de los especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

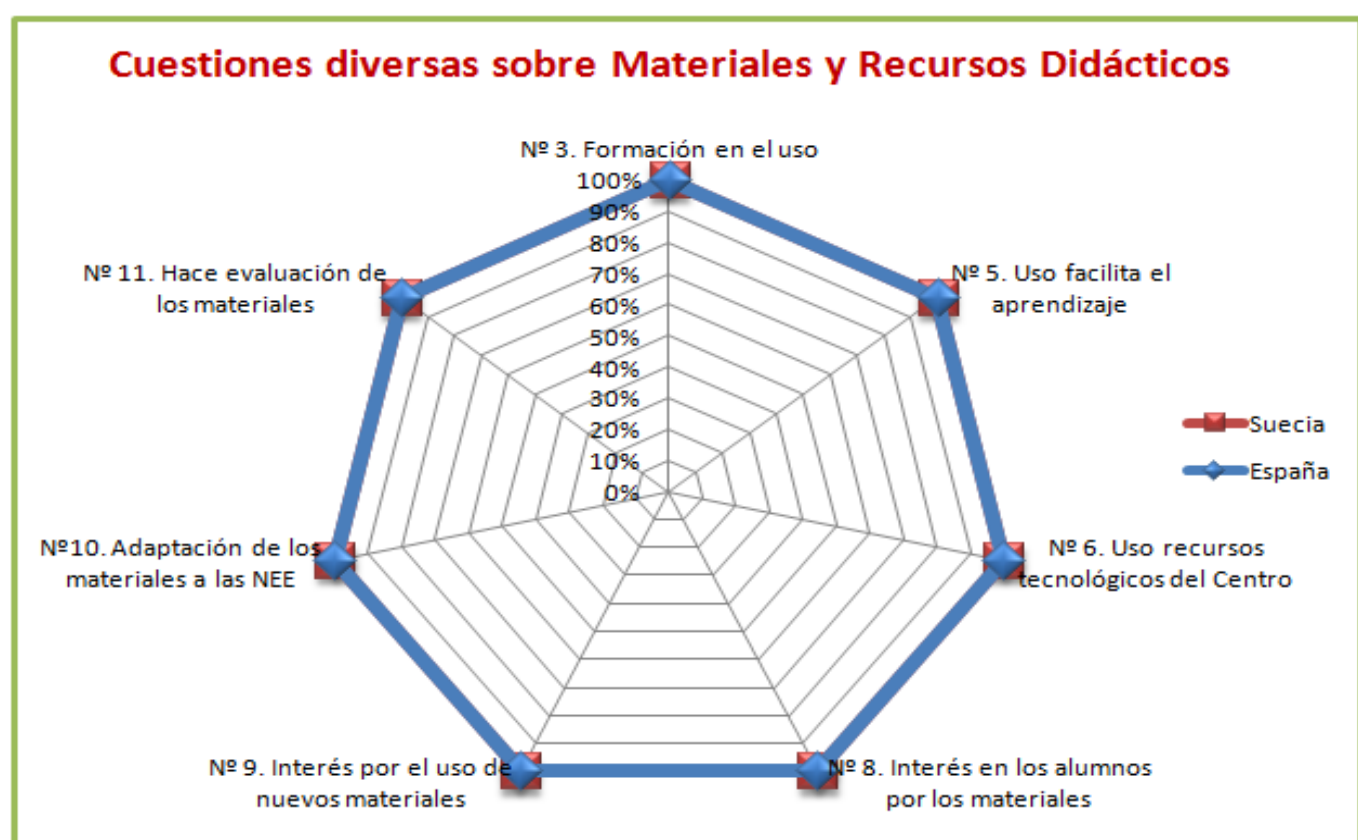
Los profesores suecos indican que, aunque se tiene en cuenta a estos alumnos, al trabajar mucho con objetos reales apenas requieren adaptación.

- Pregunta nº 11. ¿Realiza usted una evaluación de los materiales una vez utilizados?

En general todos los docentes dan una respuesta afirmativa, ya que, si un material o recurso no ha funcionado, lo intentan adaptar para que el resultado obtenido resulte favorable. Si una vez adaptado sigue sin conseguir unos resultados aceptables se descarta.

Gráfico 3. Cuestiones diversas sobre Materiales y Recursos Didácticos.

Fuente: Elaboración propia.



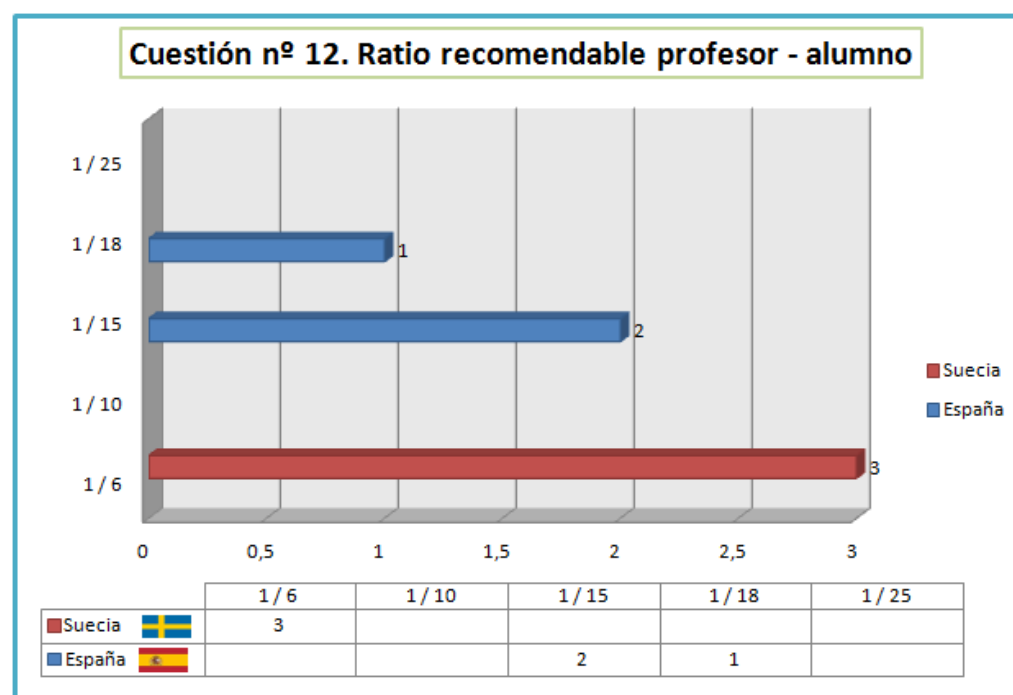
- Pregunta nº 12. En relación con los recursos humanos ¿Qué ratio profesor -alumno considera que sería la más adecuada para prestar una educación de calidad?

En España, lo habitual es que haya 1 profesor por clase con hasta 25 alumnos, esto es una ratio de 1/ 25; y, en Suecia, hay 2 profesores en cada sala para 12 niños, esto es, 1/ 6. Las respuestas a esta cuestión son radicalmente distintas entre los docentes de uno y otro país. Así, los españoles se mueven en ratios de 1/ 15 o 1/ 18 como la cifra más adecuada para prestar una educación de calidad.

Esta ratio ésta bastante alejada del 1/ 6 que los suecos entienden como idónea para desarrollar su labor docente, ajustada según su criterio a sus necesidades e intereses.

Gráfico 4. Ratio recomendable profesor - alumno.

Fuente: elaboración propia.



5.4 Análisis de los resultados

Tras el período de prácticas en ambas escuelas se han observado una serie de semejanzas y diferencias en relación a los materiales y recursos utilizados que a continuación vamos a analizar y comentar:

- En ambos centros los primeros minutos de clase comienzan con una asamblea como primera toma de contacto. En esta dinámica, los alumnos se sientan en una alfombra e inician la actividad, utilizando diversos materiales y recursos de apoyo como *flashcards* con los días de la semana, los meses, las estaciones del año, el tiempo atmosférico, fotografías de los niños que han acudido ese día a clase y los que han faltado, etc.
- En relación a la metodología, cada país promueve su desarrollo de diferente forma. De acuerdo con

ello, cada territorio y área se centra en un enfoque de aprendizaje distinto. En Suecia, una de las asignaturas es el juego libre donde los niños juegan utilizando los recursos y materiales de los que disponen en el aula teniendo la libertad para elegirlos. Esa libertad de elección es una cuestión de gran relevancia para ellos. Sin embargo, en España se utilizan métodos más estructurados y organizados, como el juego por rincones, el cual favorece la socialización y promueve actitudes positivas como el respeto, la solidaridad o la empatía. Este juego es más dirigido y el profesor es la persona encargada de organizar la actividad distribuyendo a cada alumno en un área de la clase por medio de grupos heterogéneos; de manera que se garantice el paso de los niños por los diferentes rincones y no sólo por los de su elección y preferencia.

Figura 1. Juego libre/ Juego por rincones.

Fuente: elaboración propia.



- En Suecia, los niños no empiezan a leer hasta la etapa de educación primaria, por ello, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la etapa de educación infantil y concretamente al final del período (5 años), los educandos no utilizan libros de texto para el desarrollo de las sesiones, ni en la asignatura de lengua ni en matemáticas. Será al año siguiente cuando empiecen a leer, escribir y realizar operaciones de cálculo (competencia lógico-matemática). En España, en buena parte del territorio, la metodología por proyectos es utilizada como método de enseñanza-aprendizaje, para lo cual los alumnos de 3º de educación infantil tienen un libro de proyectos para cada trimestre, así como libros de lengua y matemáticas. Además, la mayoría de estudiantes, a la edad de 5 años (3º de Educación Infantil) son capaces de leer, escribir y realizar sencillas operaciones de cálculo al acabar el curso (ver *anexo II*).
- En Suecia, el almuerzo en el comedor es gratuito y se realiza dentro del horario escolar. Durante esta rutina, los profesores son quienes enseñan a los educandos a lavarse las manos, utilizar los cubiertos, comer de forma correcta, etc. Es decir, ayudan a los alumnos a utilizar los diferentes recursos y

materiales de la vida diaria de forma adecuada. Además, los docentes son los encargados de enseñar a los estudiantes a comer de forma sana y equilibrada. En cambio, en España, este proceso es completamente diferente, ya que no todos los niños utilizan el servicio de comedor y es el personal encargado de éste quién les instruye en la forma de comer y en la utilización de los utensilios.

- Otro aspecto importante y notorio de Suecia es que el aprendizaje se lleva a cabo mediante el empleo de objetos reales, como recursos. Por ejemplo, para enseñarles hábitos de higiene y salud, el proceso de lavarse los dientes se desarrolla haciendo uso de cepillos de dientes y dentífrico, o en la merienda se utilizan frutas y verduras que los alumnos deben lavar y trocear para posteriormente poder comer. Sin embargo, en la gran mayoría de los colegios de España, a esta edad, se utiliza más el juego simbólico como método de aprendizaje basado en el uso de materiales no auténticos.

Figura 2. Materiales reales/ Juego simbólico.

Fuente: elaboración propia.



- En lo relativo a los recursos humanos, existen grandes diferencias entre los dos países, así, en el colegio de Suecia, las clases cuentan con dos profesores, y la ratio de alumnos por profesor es de seis educandos a la edad de 5 años. Mientras, en España, solo hay un profesor/tutor por clase para un máximo de 25 alumnos.
- A la hora del recreo utilizan los mismos materiales para jugar: cubos, palas, pelotas... y ambos centros cuentan con una zona de juego con toboganes y balancines. Como curiosidad, y debido a la diferencia de la climatología entre un país y otro, en Suecia los niños siempre salen al recreo, aunque haga frío o este nevando. En España, los días que hace mucho frío o llueve no se sale al patio y los niños juegan en clase. En estas situaciones suele utilizarse como recurso la pizarra digital donde se proyectan dibujos

o películas infantiles (ver *anexo III*).

- En Suecia todos los materiales son gratuitos, los proporciona el ayuntamiento al que pertenece la escuela. En este sentido, los padres no tienen que realizar ningún tipo de aportación. En España, concretamente en la Comunidad de Madrid a través del Programa ACCEDE, este curso han empezado a ser gratuitos los libros de texto para los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil. Otros útiles como lapiceros, gomas, cartulinas, se compran a través de la cooperativa donde cada familia desembolsa al principio de curso una cantidad para su adquisición.

6. CONCLUSIONES FINALES

El objetivo principal de la presente propuesta era conocer y comparar los materiales y recursos didácticos que se emplean en Suecia y en España en la etapa de Educación Infantil con alumnos de 5 años.

Por medio de la herramienta del *estudio de caso* como método de investigación, y a través del empleo de diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos -observación, entrevistas, realización de cuestionarios y evidencias documentales-, hemos podido alcanzar los objetivos planteados al inicio del proyecto de investigación.

Primeramente, es necesario destacar la importancia que tienen los materiales y recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel que desempeñan a la hora de motivar y atraer a los alumnos hacia la formación e investigación. Además, para los docentes, esta información será de gran ayuda con el fin de organizar y estructurar el proceso de enseñanza y garantizar la calidad del sistema educativo y el bienestar de los educandos.

Analizando los diversos aspectos, hemos observado en lo relativo a los recursos humanos importantes desigualdades. La ratio profesor-alumno es muy diferente en ambas naciones. Mientras en el país nórdico, a la edad de cinco años, hay un profesor por cada 6 alumnos, en España la ratio se ve claramente reducida, siendo de un docente por cada 25 educandos, lo que se traduce en una carga de trabajo adicional para los docentes españoles (4 veces superior a la de los docentes suecos). En consecuencia, esto influye en gran medida en la cantidad y calidad de las actividades que se realizan, así como en la personalización de la enseñanza, siendo en Suecia más individualizada y adaptada a las necesidades e intereses de los alumnos.

Sin embargo, aunque los materiales y recursos utilizados son bastante similares en ambos países, la metodología difiere en aspectos prácticos relativos a su estructuración y organización. Un claro ejemplo de ello es el planteamiento del proceso educativo. En el caso del país nórdico, el aprendizaje se basa en

experiencias y en el juego libre con el fin de promover la libertad, la autonomía y la independencia de los educandos, es decir, los niños aprenden jugando e investigando. Mientras, en España, la situación es distinta, los juegos son más estructurados y dirigidos y la labor docente está centrada en términos más académicos, donde prima la enseñanza de contenidos.

Además, en Suecia se incorporan objetos y materiales reales como elementos para la adquisición de conocimientos que les permiten a los alumnos lograr su pleno desarrollo en la vida diaria, así, se les enseña a lavarse los dientes utilizando el cepillo y el dentífrico, a cortar y pelar frutas y verduras, a cocinar recetas sencillas y, el resultado de estas elaboraciones, es degustado posteriormente por alumnos y profesores (ver *anexo IV*).

Como se puede interpretar, estas propuestas se desarrollan de forma lúdica, lo cual facilita el aprendizaje. Sin embargo, en el caso de España, este tipo de actividades se llevan a cabo a través del juego simbólico, de modo que resulta menos estimulante para el alumnado (ver *anexo V*).

Otro aspecto diferencial viene determinado porque en Suecia la enseñanza se desarrolla en diferentes escenarios, tratando de establecer vínculos entre el centro educativo y la comunidad, de modo que se potencian las salidas al parque, al bosque, al supermercado, es decir, se trata de aprovechar los recursos que nos ofrece el entorno.

Por contra, en España, las salidas fuera del centro educativo son más restringidas, puntuales y precisas. Esto podría deberse, entre otros aspectos, a la ratio profesor/ alumno con que cuentan uno y otro sistema educativo, y a la diferente concepción que se tiene de este tipo de actividades en ambos países. En España, se asocia a un día sin clase y de ocio, mientras que en Suecia tienen un componente educativo y formativo.

Otra gran diferencia que hemos observado tiene relación con el uso de material impreso: libros de texto, cuentos o fichas. Así, en España, a la edad de cinco años, la utilización de los libros, ya sean de lectura o de texto, es un elemento primordial, pues al concluir el período de Educación Infantil es recomendable que los alumnos terminen esta etapa sabiendo leer. Sin embargo, en Suecia, los únicos libros utilizados son los cuentos ilustrados con el fin de divertir y entretener a los más jóvenes.

En cuanto al empleo de fichas, como se ha visto en las encuestas, su uso es muy dispar. En el caso de Suecia, este tipo de material resulta prescindible y su utilización algo residual, ya que su aprendizaje hace mayor hincapié en la individualidad del alumno, la diversidad de ritmos, la experiencia propia y la exploración. Mientras, en nuestro país, se le da gran relevancia a la realización de este tipo de tareas, donde se valora la cantidad y calidad del trabajo. El problema de este material radica en el empleo de fichas estandarizadas;

por ello, para obtener un mayor y mejor rendimiento es necesaria la adaptación de las fichas a los educandos, considerando los intereses individuales de cada alumno, los diferentes ritmos y primando la calidad de la tarea sobre la cantidad.

Teniendo en cuenta lo previamente mencionado, y en lo relativo al estudio, existen algunos aspectos que se podrían mejorar. Habría que considerar el factor temporal, pues la principal dificultad encontrada a la hora de abordar este trabajo ha sido la limitación del tiempo dedicado a la recopilación y posterior validación de los datos ya que el período de permanencia en cada uno de los centros educativos objeto de estudio ha sido de un mes. No obstante, cabe destacar y manifestar la buena disposición y colaboración por parte de las instituciones y, particularmente, de los docentes que han participado en la investigación.

Finalmente, hemos de recordar que este estudio se ha llevado a cabo en dos escuelas, donde se ha entrevistado a un número reducido de docentes, la observación se ha prolongado durante un mes, y los instrumentos utilizados han sido en un contexto específico; por ello, la información que se ha recabado, a priori, no se debe generalizar a todas las escuelas de ambos países. En esta línea, habría que determinar, pues, que los resultados de este estudio de caso no son extrapolables.

Con vistas al futuro, de cara a seguir avanzando y profundizando en esta investigación, sería recomendable comparar los materiales y recursos didácticos utilizados en los centros educativos de otras regiones de estos mismos países. Asimismo, como nueva línea de investigación, se podría plantear el mismo estudio en edades más tempranas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Finalmente, es necesario aclarar que los materiales y recursos didácticos que se emplean en los centros educativos que han sido objeto de estudio no deben ser considerados buenos o malos, mejores o peores, por sí mismos ya que su funcionalidad y rendimiento depende en gran medida de la utilización que se haga de ellos. Por lo tanto, es el profesor quién debe adaptarlos a cada situación teniendo en cuenta el grupo de alumnos, sus características individuales, intereses, motivaciones y necesidades para asegurar el aprendizaje significativo de los más jóvenes en el proceso de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A. (2004). *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos: para niños y niñas de 6 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.
- Cebreiro López, B., y Fernández Morante, M. C. (2004) Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Gallego Gil, D. J., Alonso García, C. M., y Cantón Mayo, I. (1996). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona. Oikos-tau.
- Gassó, A. (2005). *La educación infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Goldschmied, E. (2005). *Educación en la escuela infantil. Temas de infancia*. Barcelona: Octaedro.
- González Marí, J. L. (2010). Recursos, material didáctico y juegos y pasatiempos: Consideraciones generales. *Didáctica de la Matemática*.
- Hernández Jaime, J., Jiménez Galán, Y. I., Castillo Marrufo, J. A., y Sánchez Olvera, A. R. (noviembre, 2013). *Utilización, en el aula, de materiales didácticos electrónicos: áreas de oportunidad y de desarrollo*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Guanajuato, Méjico.
- Latorre Román, P. A. y López Sánchez, J. M. (2008). *Desarrollo de la motricidad en educación infantil: consideraciones curriculares, científicas y didácticas*. Granada: GEU. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0849.pdf> [Consulta: 25/10/2019].
- Marqués Graells, P. (2005). Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas. Recuperado de <http://peremarques.net/orienta.htm> [Consulta: 25/10/2019].
- Marqués Graells, P. (2011). Los medios didácticos y los recursos educativos. Recuperado de <http://peremarques.net/medios2.htm> [Consulta: 25/10/2019].
- Martínez Sánchez, A. (1993). El aula en la educación infantil. En V. García-Hoz Rosales (dir.), *Educación infantil personalizada* (pp. 225-262). Madrid: Rialp.
- Moreno Herrero, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Manuscrito inédito. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf> [Consulta: 25/10/2019].

- Nérici, I. G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. México: Kapelusz.
- Ogalde Careaga, I., y Bardavid Nissim, E. (1997). *Los materiales didácticos: medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.
- Ossanna, E. O., Laurino, E. S., y Bargellini, E. M. (1984). *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Parcerisa, A. (2010). Los materiales didácticos como recurso en la acción comunitaria. En M. Area, A. Parcerisa y J. Rodríguez (eds.), *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (pp. 15-30). Barcelona: Graó.
- Rosales López, C. (2009). Aprendizaje formal e informal con medios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/22594/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 25/10/2019].
- Soler Fierrez, E. (1989). Educación Sensorial. En M. Carretero (eds.), *Pedagogía de la escuela infantil* (pp. 101-114). Madrid: Santillana.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres Luque, G. (2015). *Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo.

ANEXOS¹

Anexo I. Modelos de Encuesta para docentes

ENCUESTA SOBRE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA PERSONAL DOCENTE, EN ESPAÑA, CON ALUMNOS DE 5 AÑOS.

1. Indique el sexo y rango de edad en que se encuentra: Mujer Hombre
 Entre 25 y 35 años Entre 35 y 45 años Entre 45 y 55 años Más de 55 años
2. ¿Qué significa para usted el concepto "materiales didácticos"?
3. ¿Ha recibido formación sobre el uso de materiales y recursos didácticos? SI NO
4. De los siguientes materiales didácticos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valore la utilización en su caso:

Libro de texto.	<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Frecuentemente	<input type="checkbox"/> Alguna vez	<input type="checkbox"/> Nunca
Libros (cuentos, etc.)	<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Frecuentemente	<input type="checkbox"/> Alguna vez	<input type="checkbox"/> Nunca
Fichas	<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Frecuentemente	<input type="checkbox"/> Alguna vez	<input type="checkbox"/> Nunca
Pizarra	<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Frecuentemente	<input type="checkbox"/> Alguna vez	<input type="checkbox"/> Nunca
Imágenes/posters	<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Frecuentemente	<input type="checkbox"/> Alguna vez	<input type="checkbox"/> Nunca
TIC	<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Frecuentemente	<input type="checkbox"/> Alguna vez	<input type="checkbox"/> Nunca
Otros	<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Frecuentemente	<input type="checkbox"/> Alguna vez	<input type="checkbox"/> Nunca
5. ¿Considera usted que el uso de materiales y recursos didácticos facilita el aprendizaje de los alumnos?
 - Bastante
 - Poco
 - Nada
6. ¿Utiliza usted los recursos tecnológicos con que cuenta el centro educativo?
 - Siempre
 - Frecuentemente
 - Alguna vez
 - Nunca

¹ Fuente de todos los anexos: elaboración propia.

7. ¿Elabora usted su propio material didáctico? SI NO

Si su respuesta fue "SI". ¿En qué porcentaje?

100 %

75 %

50 %

25 %

8. ¿Considera que los materiales didácticos que utiliza en el aula, en ocasiones, no despiertan el interés de los alumnos?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

9. La experiencia docente me dice que es mejor utilizar material didáctico que ya he probado, en lugar de innovar y probar con otros.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

10. ¿Realiza usted adaptaciones de los materiales y recursos didácticos a los alumnos con N.E.E.?

11. ¿Realiza usted una evaluación de los materiales una vez utilizados?

12. En relación con los recursos humanos. ¿Considera usted que la ratio profesor-alumnos de 1/25 es ajustada para prestar una educación de calidad a los alumnos? SI NO

Si su respuesta fue "NO" ¿Qué ratio profesor-alumnos considera que sería la más adecuada?

Muchas gracias por su colaboración y sus aportaciones.

Los datos recogidos a través de la presente encuesta serán tratados de conformidad con el Reglamento Europeo (UE) 2016/679 de Protección de Datos. La información recabada tiene por objeto la realización de un Estudio de Caso sobre la Utilización de Materiales y Recursos Didácticos en Suecia y España en Educación (5 años).

SURVEY ON MATERIALS AND DIDACTIC RESOURCES FOR TEACHING STAFF IN SWEDEN WITH STUDENTS OF 5 YEARS.

1. Indicate the sex and age range in which you are: Woman Man
- Between 25 and 35 years Between 35 and 45 years Between 45 and 55 years
- More than 55 years
2. What do the teaching materials mean to you?
3. Have you received training on the use of teaching materials and resources? YES NO
4. Of the following teaching materials used in the teaching learning-process, assess the use where appropriate:
- | | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Text book. | <input type="checkbox"/> Always | <input type="checkbox"/> Frequently | <input type="checkbox"/> Ever | <input type="checkbox"/> Never |
| Books (stories, etc.) | <input type="checkbox"/> Always | <input type="checkbox"/> Frequently | <input type="checkbox"/> Ever | <input type="checkbox"/> Never |
| Chips | <input type="checkbox"/> Always | <input type="checkbox"/> Frequently | <input type="checkbox"/> Ever | <input type="checkbox"/> Never |
| Blackboard | <input type="checkbox"/> Always | <input type="checkbox"/> Frequently | <input type="checkbox"/> Ever | <input type="checkbox"/> Never |
| Images/posters | <input type="checkbox"/> Always | <input type="checkbox"/> Frequently | <input type="checkbox"/> Ever | <input type="checkbox"/> Never |
| ICT | <input type="checkbox"/> Always | <input type="checkbox"/> Frequently | <input type="checkbox"/> Ever | <input type="checkbox"/> Never |
| Others | <input type="checkbox"/> Always | <input type="checkbox"/> Frequently | <input type="checkbox"/> Ever | <input type="checkbox"/> Never |
5. Do you consider that the use of teaching materials and resources facilitates students learning?
- Quite
- Little bit
- Nothing
6. Do you use the technological resources available in the school?
- Always
- Frequently
- Ever
- Never

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Alonso Macarro, J. (2020). Suecia y España: materiales y recursos didácticos empleados en Educación Infantil (5 años). *Educación y Futuro Digital*, 21, 95-123.

INFLUENCIA DEL VÍNCULO DE APEGO PADRES-HIJO EN EL PERIODO DE ADAPTACIÓN EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL

THE INFLUENCE OF THE AFFECTIVE ATTACHMENTS BETWEEN PARENTS AND CHILD DURING THE PRE- SCHOOL ADAPTATION PERIOD

Cristina Orts Maciá

Graduada en Educación Infantil con la mención de Pedagogía Terapéutica
por la Universidad CEU Cardenal Herrera (Elche).

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo realizar un estudio teórico que permita conocer los tipos de apego existentes entre un niño y sus figuras de referencia, las emociones que los caracterizan y su influencia en el periodo de adaptación en el comienzo de la Educación Infantil. A través de la revisión bibliográfica de artículos científicos procedentes de diversas bases de datos, se ha realizado una investigación exploratoria, debido a que es uno de los primeros estudios centrados en relacionar el apego y su influencia en el periodo de adaptación en la escuela. Según los diferentes autores mencionados en este estudio, el establecimiento de los vínculos afectivos entre padres e hijos desde el momento del nacimiento del niño son fundamentales debido a que suponen una repercusión en él durante todo su ciclo vital, de forma que los futuros procesos de socialización y las conductas que el niño muestre en situaciones, como el periodo de adaptación escolar, se verán condicionados por el tipo de apego establecido con sus figuras de referencia.

Palabras clave: apego, desarrollo, periodo de adaptación, escuela, niños.

Abstract

The aim of the present research is to make a theoretical study about the types of the attachments existing among a child and his leading figures, the emotions that characterize them and their influence in the pre-school adaptation period. Through the lit-review based an exploratory research has been done, since this is one of the first studies dealing with the relationship between attachment and its influence in the pre-school adaptation period. According to the different authors mentioned in this research, the affective bonds established between parents and children since the child's birth are essential, since they will remain for their entire life. Consequently, the future socialization processes as well as the child's behaviours, like the ones shown during the pre-school adaptation period, will be conditioned by the type of attachment established with his leading figures.

Key words: attachment, development, pre-school adaptation period, children.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos a la unión emocional que se establece entre un niño y sus figuras de referencia, con los que se siente cómodo y afín a las expresiones de cariño y de los que teme separarse, hablamos de apego (Cantón y Cortés, 2000, citado en Molero, Sospedra, Sabater y Plá, 2011). Este supone el primer vínculo del bebé recién nacido con su madre, padre o cuidador que es persistente y abierto a sus necesidades (Moneta, 2014).

Según Moneta (2014), el apego hacia personas significativas acompaña al niño durante todo su ciclo vital, ya sean estas padres, profesores o personas con las que han establecido lazos persistentes.

El rango de edad crítico en el desarrollo del niño es de 0 a 3 años. En esta etapa, el infante forma y desarrolla su capacidad cerebral en mayor porcentaje. Los niños poseen mayor plasticidad y aprenden rápido y sin dificultad en este periodo. Esta autora también afirma que el vínculo con la figura de referencia se crea en uno de estos períodos críticos en el cual la confianza en esta figura se establece. El lazo que se forma durante esta etapa tiene repercusiones posteriores para el niño y la seguridad que esta funda con su figura de apego, que le sirve de guía en sus relaciones futuras (Moneta, 2014).

Por ello, según Domingo (2014), para los niños, la incorporación a la escuela infantil es un momento trascendental en sus vidas ya que, para gran parte de ellos, iniciar la escolarización supone la primera separación del entorno familiar.

En este nuevo y variable contexto, el periodo de adaptación es una herramienta indispensable que hace de guía para facilitar el camino desde el hogar al aula, satisfacer los intereses y necesidades de niños, padres y maestros implicados y crear un vínculo firme y cooperativo entre familia y escuela (Domingo, 2014). Según la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, los centros educativos que imparten la Educación Infantil deben establecer un programa de adaptación para los niños que acuden por primera vez a las aulas, teniendo en cuenta la situación de cada uno y sus anteriores experiencias.

La presente investigación está compuesta por los objetivos que pretende alcanzar el estudio, un marco teórico con dos capítulos que hablan sobre el apego, de cómo afecta este al periodo de adaptación de los niños en la escuela y del periodo de adaptación en sí mismo. A continuación, se encuentra la metodología que se ha seguido para realizarla y la discusión final en la que se expone la opinión tras haber investigado sobre el tema. Por último, se pueden encontrar las referencias bibliográficas y los anexos.

El objetivo principal de esta investigación es conocer cómo el tipo de apego establecido entre un niño y su figura de referencia, ya sea madre, padre o un cuidador, puede afectarle positiva o negativamente en el periodo de adaptación en la escuela.

La presente investigación tiene como objetivo principal realizar un estudio sobre la relación existente entre el tipo de apego establecido entre unos padres y un hijo y su repercusión en el periodo de adaptación de este en la escuela. Por un lado, este estudio procura investigar cómo se establece el vínculo de apego entre un niño y sus figuras de referencia y de qué tipo puede ser este, además de mostrar qué variables influyen en su establecimiento. Por otro lado, también se pretende averiguar de qué manera influye el vínculo de apego fundado entre el infante y sus padres en la posterior adaptación de este en la escuela, es decir, qué patrones de conducta puede presentar, cómo es su proceso de socialización en un entorno nuevo y no familiar para el niño y qué características muestra en este periodo según su apego.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El apego y los lazos afectivos que se crean entre un niño y su figura de referencia son primordiales para él y perduran a lo largo de todo su ciclo vital (Moneta, 2014). Según Domingo (2014), el paso hacia la Educación Infantil es una etapa muy importante, en la que los niños descubren un entorno nuevo, fuera de su ambiente familiar y del que están acostumbrados. El periodo de adaptación es el primer paso para entrar en esta nueva etapa, por ello, el modelo de apego que el niño tenga va a ser una pieza fundamental para que su desarrollo sea lo más adecuado posible (Gervilla, 2006).

El marco teórico se ha organizado en 2 capítulos. El primero de ellos trata el tema del apego, más específicamente la teoría del apego, que explica la relevancia de establecer correctamente los vínculos afectivos, el experimento de la situación extraña, los tipos de apego existentes y las emociones características que definen a cada tipo y las variables que lo condicionan. El segundo capítulo habla sobre el periodo de adaptación, las modalidades de periodos de adaptación existentes, sobre lo que supone para el niño, cómo influyen los vínculos afectivos que establecen los niños en este periodo sobre los comportamientos y conductas que suelen darse por parte de estos en esta situación y, por último, la importancia de la implicación parental en el periodo de adaptación.

2.1 El apego

2.1.1 La Teoría del apego

La *Teoría del apego* constituye una de las construcciones teóricas más determinantes e influyentes en el campo de la psicología y, a pesar de haber sido formulada inicialmente por John Bowlby en 1986, ha sido posteriormente estudiada por autores como Marrone o Fonagy en los años 2001 y 2002 respectivamente.

Según Oliva (2004) esta teoría pretende conceptualizar los vínculos afectivos y emocionales que se establecen entre personas determinadas, en este caso entre un infante y su cuidador, que generalmente son la madre y/o el padre con quién el niño genera una relación afectiva fundamental para su desarrollo cognitivo y emocional (Chamorro, 2012).

Las conductas de apego según Bowlby (1986, citado en Garrido, 2006) permiten adquirir y conservar proximidad con otra persona generalmente considerada más fuerte o prudente, lo que conduce a la búsqueda de cercanía entre el niño pequeño y sus padres.

Las experiencias de apego que se adquieren por el niño son determinantes, no solo para su capacidad posterior de crear vínculos afectivos, sino que, además, para generar expectativas sobre sí mismo y sobre los demás (Bowlby, 1980, citado en Garrido, 2006). Siguiendo la misma tendencia, Fonagy (1995, citado en Garrido, 2006) demuestra que, a partir de los hábitos afectivos repetidos con sus referentes de apego, los niños crean expectativas en cuanto a la esencia de las interacciones.

La teoría subraya la importancia primordial de los vínculos afectivos y emocionales entre sujetos, sobre todo entre padres y niños, pero también a lo largo del ciclo vital (Lantarón, 2014). El apego es un proceso que no finaliza con el parto o la etapa de la lactancia. Es un procedimiento que sirve de fundamento a todas las relaciones afectivas en la vida de la persona (Moneta, 2014).

Un término a destacar en esta teoría es el de **apego seguro**, a partir del cual el niño interioriza las experiencias que tiene con su alrededor e interpreta los actos e intenciones de los demás además de tener la capacidad para dirigir su propia conducta (Chamorro, 2012). Por ello, la teoría del apego está considerada como una teoría de las representaciones internas (Wilson, 1996, citado en Repetur y Quezada, 2005). Bowlby (1988, citado en Repetur y Quezada, 2005) planteó que los modelos de interacción con los padres son el origen desde el que los infantes construyen “modelos de trabajo internos” de sí mismo y de los demás en las relaciones. El cometido de estos modelos es analizar y prever el comportamiento del otro, además de planificar y encaminar el propio comportamiento en la relación.

La teoría del apego en una perspectiva actual asegura que un apego seguro con un cuidador permanente y constante, consolida un apropiado desarrollo cognitivo y mental del niño según Moneta (2003, citado en Moneta 2014).

2.1.2 Experimento de la situación extraña

En 1978, Mary Ainsworth, considerada discípula de Bowlby, observó las interacciones ocurridas entre una madre y su bebé de un año de edad en un estudio en el que se exponía al bebé a encuentros y separaciones

con un extraño, lo que llamó Procedimiento de la Situación Extraña (PSE; Repetur y Quezada, 2005). Se utilizaron las reacciones de los infantes en el reencuentro con su madre, tras una corta separación, para instaurar cuánta confianza tenían a la hora de acceder a su figura de apego (Van Ijzendoorn, 2005).

En este estudio, los niños son enfrentados a tres factores estresantes para ellos como son un entorno no familiar, la interacción con un desconocido y dos cortos alejamientos de la madre (Van Ijzendoorn, 2005).

Basándose en estas observaciones realizadas a través de un método estandarizado de laboratorio, surgieron las primeras investigaciones específicas de las diferencias individuales de apego y se desarrolló la primera clasificación de apego, lo que llevó a tres modelos generales: seguro, inseguro, evitativo y ambivalente (Garrido, 2006).

Siguiendo la línea de Mary Ainsworth (1978, citado en Molero et al., 2011) se parte de que los niños de temprana edad necesitan desarrollar una dependencia segura con su figura de apego antes de relacionarse en situaciones fuera de la familia.

Esta misma autora añade uno de los conceptos clave respecto a la seguridad del apego, el término de sensibilidad materna hacia las manifestaciones del infante (Ainsworth, 1978 citado en Molero et al., 2011), es decir, la capacidad que la madre muestra para leer, interpretar y responder de forma conveniente a las señales y necesidades que presenta el niño. Este término junto a la calidad del apego, que se relaciona directamente con el tipo de respuestas del cuidador, va a ser de suma importancia para que el niño se desarrolle adecuadamente, sea socialmente apto y genere un modelo de apego seguro (Cerezo, Pons y Trenado, 2011).

2.1.3 Tipos de apego y emociones características

Partiendo del experimento de la situación extraña de Ainsworth (1978) y analizando las conductas de los bebés observados, se encontraron obvias diferencias entre estos en la misma situación, por lo que se pudieron especificar tres modelos de apego (Oliva, 2004).

El primer tipo es el *apego seguro*, caracterizado por niños que se beneficiaban de la madre utilizándola como base segura de la que partían para explorar un ambiente desconocido. Cuando la madre se retiraba, la conducta de inspección del niño disminuía y se mostraba evidentemente conmovido. El retorno de esta le satisfacía y se aproximaba a ella buscando la interacción durante unos momentos para después seguir con su exploración por el entorno (Repetur y Quezada, 2005).

El segundo tipo es el *apego ansioso evitativo*. Según Oliva (2004) se daba en infantes que se mostraban

bastante independientes en un ambiente desconocido. Desde el primer instante exploraban e inspeccionaban los juguetes sin utilizar a su madre como base segura, no la miraban para cerciorarse de su existencia, sino que la ignoraban. Cuando la madre dejaba la habitación no se molestaban ni buscaban la interacción con ella a su vuelta. Incluso si ella inquiría el contacto, ellos lo rebatían.

El tercer tipo de apego siguiendo el experimento de Ainsworth en 1978 es el *apego ansioso ambivalente* y los niños con este tipo de apego manifestaban una preocupación muy fuerte por la situación de sus madres por lo que apenas exploraban el ambiente (Oliva, 2004). Con el regreso de la madre, estos mostraban irritación, ansiedad, enfado y evitación del contacto (Repetur y Quezada, 2005).

Más adelante, Mary Main y Judith Solomon (1986,1990, citado en Repetur y Quezada, 2005) establecieron el cuarto tipo de apego que se suma a los anteriores, llamado *apego desorganizado*. Está caracterizado por niños que muestran una conducta inconsistente y débil ya que muestran menor capacidad para afrontar el estrés de la separación, al carecer de estrategias consistentes que les posibilite hacer frente a las emociones negativas (Molero et al., 2011).

Según Garrido (2006), en cuanto a la relación entre los tipos de emociones y los estilos de apego, existe una resolución que dicta la aparición determinada de unos tipos de emoción determinados para los diferentes modelos de apego.

Ainsworth (1978, citado en Garrido, 2006) afirma que las emociones más reiteradas en los niños con apego seguro durante la situación extraña son la angustia ante la separación de la madre y la calma con el regreso de esta y, además, durante la interacción madre-hijo muestran confianza, seguridad y afectuosidad. Siguiendo la misma línea, Mikulincer, Shaver y Pereg (2003, citado en Garrido, 2006) demuestran que los niños con apego seguro presentan bienestar, seguridad y confianza en la búsqueda de apoyo y recursos positivos para hacer frente a situaciones de estrés. Así pues, según Muris, Mayer y Meesters (2000, citado en Garrido, 2006) los niños con este tipo de apego manifiestan mayor facilidad para aceptar el enfado, controlarlo y buscar soluciones a la circunstancia de tensión.

En cuanto a las emociones que se dan con mayor frecuencia en infantes con un estilo de apego ansioso ambivalente, según Ainsworth (1978, citado en Garrido, 2006) son la ansiedad exasperante ante la separación de la madre y la dificultad para conseguir la calma a la vuelta de esta. Además, durante el contacto con la madre, el niño refleja ambivalencia, enfado y desasosiego. En la misma dirección, Kochanska (2001, citado en Garrido, 2006) describe que los niños con este estilo de apego se muestran más miedosos ante estímulos fuertes, tanto positivos como negativos y, además añade, que presentan inseguridad en el apego, gran necesidad de proximidad, inquietud en las relaciones y temor a ser rechazados.

En los niños con apego ansioso evitativo, las emociones más destacadas según Ainsworth (1978, citado en Garrido, 2006) son la falta de enfado y desasosiego ante la separación de la madre y la apatía con el regreso de esta. Así pues, en la interacción entre madre e hijo, este revela distancia y elusión. Mikulincer (2003, citado en Garrido, 2006) añade que en el estilo ansioso evitativo no existe firmeza en el apego. El niño crea una autosuficiencia exacerbada y muestra preferencias hacia el alejamiento emocional con los demás.

Según Molero et al. (2011), en cuanto al último tipo de apego, el desorganizado, las conductas propias de las figuras de apego en este estilo son comportamientos abusivos y de repudio excesivo que ocasionan en el niño, debido a su grave necesidad de seguridad y amparo, un miedo exacerbado a no tener una figura de apego. Más que inseguridad en el niño, lo que va a originar este estilo de apego es el desarrollo posterior de problemas de comportamiento, principalmente de tipo agresivo, la ausencia de conductas defensivas y ejecuciones de comportamientos extremos como las autolesiones (Fonagy, 1993, citado en Repetur y Quezada, 2005).

2.1.4 Variables que condicionan el apego

Según Ortiz, Borré, Carrillo y Gutiérrez (2006), muchos estudios se han centrado en describir las variables que están relacionadas con el establecimiento de las relaciones de apego entre un niño y su figura de referencia. Entre estas variables se encuentran la maternidad adolescente, los embarazos múltiples y sus consecuencias como la prematuridad de los bebés nacidos.

Siguiendo la teoría del apego, el comportamiento maternal es concluyente para el establecimiento de las relaciones afectivas tempranas y para el proceso de socialización que le sigue (Ortiz et al., 2006).

Baranowsky, Schillmoller y Higgins (1990, citado en Ortiz et al., 2006) realizaron un estudio sobre los hábitos maternos de un grupo de madres adolescentes y encontraron interacciones infrecuentes madre-hijo, de baja calidad y que ponían en peligro la adaptación del niño al entorno. Otros estudios han caracterizado las relaciones de comunicación de las madres adolescentes con sus bebés por su elevado contenido físico y su prácticamente inexistente expresión verbal, lo que también influye negativamente en la construcción de las relaciones de apego (Osofsky, Eberhart-Wright, Ware y Hann, 1992 citado en Ortiz et al., 2006).

Según Ortiz et al. (2006), a pesar de lo citado anteriormente, las diferencias entre cuestiones maternas no siempre significan que existan desigualdades entre cuestiones infantiles. Siguiendo esta línea, Andreozzi, Flanagan, Seifer, Brunner y Lester (2002, citado en Ortiz et al., 2006) estudiaron que, aunque las manifestaciones verbales de madres adolescentes contenían altos niveles de estrés debido a la maternidad, y estas poseían escasos niveles de autoestima, no se encontraron disimilitudes relevantes entre los modelos de

apego que establecieron infantes con madres adolescentes e infantes con madres adultas.

Otra de las variables que puede influir en el vínculo de apego que se desarrolla entre padres e hijos según Amar, Pesellín y Tirado (2009) es el embarazo múltiple de la madre, que supone unas condiciones especiales en la gestación y en el parto que conllevan una serie de consecuencias tanto para los padres como para los bebés. Entre estas aparece la posibilidad de que los niños muestren deprivación psicoafectiva por tener que habitar varios días en incubadoras sin el contacto con sus progenitores. Esto no solo afecta a los niños, sino también a la madre generándole ansiedad, miedos e intranquilidad debido a la situación del recién nacido.

Siguiendo el estudio de Amar et al. (2009), se constata que determinadas características de los niños que provienen de embarazos múltiples, como el ser prematuros o el bajo peso que tienen al nacer, requieren mayores cuidados de los progenitores, lo que en algunas familias puede llevar a instaurar un tipo de apego inseguro debido al estrés que padecen los padres en esta situación. Este tipo de apego puede ocasionar dificultades en los niños para establecer relaciones con los otros y su entorno.

Concluyendo con lo anterior, las familias con embarazos múltiples deben enfrentarse a diversos factores que dificultan el asentamiento de un vínculo de apego seguro y sano entre padres e hijos para proporcionar el bienestar y la salud emocional familiar (Amar et al., 2009).

2.2 EL PERIODO DE ADAPTACIÓN

2.2.1 El inicio a la escuela y a la Educación Infantil

Según el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, la Educación Infantil es una etapa que comprende la educación del niño desde el nacimiento hasta los 6 años y tiene como finalidad la de “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas”.

La Educación Infantil es esencial para un adecuado desarrollo evolutivo del niño, ya que la calidad de los actos educativos va a ser determinante para la estructura cognitiva y de la personalidad de este, cuyas manifestaciones se mostrarán en mayor nivel en etapas más avanzadas (Gervilla, 2006).

Según Gútiérrez (2000), se entiende que la educación que se brinda a los niños en sus primeros años ha de ser ajustada a sus necesidades y, por ello, debe considerar al niño como eje principal del proceso educativo, para que pueda desarrollarse en plenitud dentro del contexto escolar.

La Educación Infantil concede al niño la oportunidad de desarrollarse, establecer hábitos y relaciones con

sus iguales, jugar y aprender de experiencias que han sido diseñadas para responder a sus necesidades (Gútiérrez, 2000).

La representación física de la Educación Infantil es la escuela, que debe considerarse como una parte esencial del proceso educativo. Esta se plantea para dar respuesta a las nuevas peticiones de educación que actualmente requieren las familias para sus hijos y que completan su actuación (Gútiérrez, 2000).

2.2.2 El periodo de adaptación

El periodo de adaptación supone la base que da comienzo a la Educación Infantil y a la escuela. Para los niños, comenzar esta etapa no es fácil, debido a que iniciar la actividad escolar supone, para muchos, la ocasión en la que dejan por primera vez el entorno en el que se encuentran seguros y la separación de su figura de apego por un tiempo prolongado, para introducirse en un nuevo ambiente donde todo se muestra desconocido (Laverick, 2008 y Quinto, 2010 citado en Domingo, 2014).

Según Gervilla (2006) esta adaptación supone un conflicto interno para el niño ya que significa la separación de este de su núcleo familiar, que no solo es una separación física, sino que constituye una separación psicológica, ya que implica sentirse y hallarse más indefenso y más inseguro, él solo frente a algo desconocido a lo que debe enfrentarse. Además, para el infante las nociones de tiempo no existen todavía, lo que hace que se llene de sentimientos de inseguridad sobre el hecho de reencontrarse con su familia.

Siguiendo la misma línea, y haciendo hincapié en lo que supone para el niño la separación de sus padres, Ibáñez (2010) considera que el periodo de adaptación es: “la forma en que se solucione el conflicto (desde la escuela infantil), el tiempo que se emplea para que el niño asimile felizmente la ruptura de este lazo, de este impulso natural de unión con su figura de apego” (p. 60).

Por otro lado, este periodo también supone para el infante su autoconocimiento, descubrir sus propios sentimientos y emociones, además de sus posibilidades en un ambiente novedoso para él. Con ello, se caracteriza al periodo de adaptación con avances y retrocesos, con sentimientos contradictorios para los niños, de aceptación y rechazo, lo que va conformando y sentando las bases para la vida escolar de estos (Gervilla, 2006). Además, la manera en la que se desarrolle esta primera separación del infante con la familia va a ser elemental para la evolución posterior de la socialización, así como para la consecutiva actitud del niño hacia los organismos didácticos (Rodríguez, 2009).

Añadiendo otro aspecto en el que concuerdan los anteriores autores es que la familia juega un papel esencial en esta etapa, tanto para el infante como para la escuela, ya que es una ocasión que tiene importante trascendencia en cuanto a la calidad de la relación familia-escuela debido a que esta etapa supone el

nacimiento de esta relación (Domingo, 2014).

Según Rodríguez (2009), el periodo de adaptación tiene una duración variable y su final llega cuando el niño consigue sobreponerse a la separación de sus padres o figuras de apego, se integra con el grupo, se expresa emocionalmente, adopta conductas relajadas, cuando no espera con ansiedad a sus figuras de apego durante el horario escolar y se siente resguardado y acomodado en el ambiente escolar.

2.2.3 El niño y su conducta en el periodo de adaptación

En el instante en que el niño entra en el centro escolar, pone en funcionamiento un conjunto de emociones y sentimientos diferentes que le provocan el desarrollo de su identidad y su autoestima. Con el paso del tiempo, aprenderá a considerar sus sentimientos como normales, ayudándose del cariño y de la aprobación del adulto, concediéndole autonomía en su día a día en la escuela. El adulto a cargo del niño en la escuela, en todo momento debe procurar un ambiente de calidez y comprensión para que de este modo el niño se sienta resguardado y seguro, mostrándole que este le cuida y le apoya (Sánchez, 2007).

Según la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009) la aceptación por parte de los niños del comienzo de la escuela, en el periodo de adaptación, puede ser positiva o negativa. Lo más común es encontrar muestras de descontento en los niños ante esta nueva y desconocida situación para ellos.

Los comportamientos que el niño puede mostrar durante este período pueden ser muy diversos, pero, según Sánchez (2007), destacan entre las más comunes las siguientes reacciones de desadaptación:

- *El llanto:* según esta misma autora, es una de las reacciones más comunes ya que es lo primero que suele realizar el niño en el momento de la separación de sus familiares. Este comportamiento se observa especialmente en los primeros días y acostumbra a disminuir a medida que el niño va conociendo a sus compañeros y adultos que se encuentran a su cargo (Domingo, 2014).

Que haya niños que no lloren no siempre significa que estén adaptados, pues es probable que, como apunta Ibáñez (2001, citado en Sánchez, 2007) nos encontremos ante dos tipos de niños. Por un lado, los niños resignados que no lloran, cumplen órdenes de sus modelos de apego que les hacen consecuentes de un valor y una entereza que no corresponde con su edad, expresando frases como “ya eres mayor para no llorar en el colegio”. Por otro lado, niños aferrados, los cuales no lloran, pero se aferran a un objeto traído de casa del que no se separan en ningún momento porque les reconforta.

Según Cantero (2015), dentro del llanto encontramos la fase de protesta, que puede estar ocasionada o bien porque el niño toma conciencia de que está sin su figura de apego o siente que se

encuentra en una situación de peligro o algo no sale como él quería, por ejemplo, cuando el juguete que quiere lo tiene otro compañero.

- *Las rabietas:* siguiendo los ejemplos anteriores, las rabietas son conductas que el niño muestra ante una situación que le resulta frustrante, como es la entrada a la escuela o la separación de su figura de apego (Sánchez, 2007). Según Fernández (2006, citado en Sánchez, 2007) las rabietas son expresiones de comportamiento fuertes y de duración breve desencadenadas por una causa liviana entre las que se pueden incluir golpear a otros, a sí mismo o a elementos, encerrarse o gritar.
- *Conductas de rechazo:* son tácticas de alejamiento de la maestra, que es la persona que se encuentra a cargo de él, intentando no tener trato físico con ella. Esto ocurre debido al desconcierto del niño ante la separación intentando expresar su enfado y revelando que no aspira a establecer nuevos vínculos según García (2005, citado en Sánchez, 2007). A medida que pasa el tiempo este tipo de conductas remiten, lo que supone un paso más para finalizar el periodo de adaptación (Cantero, 2015).
- *Conductas de acercamiento:* en este tipo de comportamiento el niño generaliza la complacencia de sus necesidades básicas hacia la maestra sosteniendo una aproximación física, sin perderle de vista y sintiendo inseguridad e inestabilidad ante su ausencia (Sánchez, 2007).

Según los estilos de apego, los niños inseguros ambivalentes tienen un gran apego con sus cuidadores y rehúsan al juego y a la exploración. Como efecto de sus experiencias previas de interacción tienen miedo al abandono y como consecuencia se muestran muy preocupados cuando sus modelos de apego no se hallan presentes. Por ello, una vez escolarizados estos niños pueden desarrollar maneras de relacionarse muy dependientes de su maestra, llegando a incluso copiar con ella la pauta ansiosa que expresan con sus padres (Cantero, 2015).

- *Dificultad para controlar esfínteres:* ante esta conducta, según Sánchez (2007) pueden ocurrir dos cosas que la ocasionen. Por un lado, que el infante tenga realmente una dificultad neurológica que no le permita controlar los esfínteres o, por el contrario, que el niño se orine a modo de protesta.

En el segundo caso, esta conducta de desadaptación se remitirá cuando el niño sienta seguridad y adquiera autonomía en la escuela (Sánchez, 2007).

- *Conductas regresivas:* este tipo de conductas son propias de la etapa de bebé y tienen como fin llamar la atención. Son ocasionadas por una variación inesperada para el niño, como es en este caso la entrada a la escuela y la separación de sus padres. Entre estos comportamientos cabe destacar el gateo, onicofagia, orinarse encima o la succión digital (Sánchez, 2007).

- *Ausencia del lenguaje:* según Sánchez (2007) esta conducta puede considerarse como rechazo por parte del niño hacia el adulto desconocido, en este caso la maestra. La forma de actuar del niño consiste en aislarse del exterior, resguardarse en su interior y no aceptar las propuestas que la maestra propone, realizando respuestas no verbales como negaciones con la cabeza, movimientos de manos o miradas.

Los niños que muestran este patrón de comportamientos, consecuentemente pueden desarrollar trastornos de conducta comunes en este ámbito como son la aversión generalizada o el mutismo selectivo (Sánchez, 2007). Según Lahoza (2013), el mutismo selectivo está caracterizado por la dificultad del niño para comunicarse verbalmente, teniendo la capacidad para hablar y comprender el lenguaje, con determinadas personas y en determinadas situaciones. Este trastorno suele originarse a la entrada de la escuela y el niño muestra esta conducta con la maestra en el aula. Por otro lado, en la aversión a hablar el niño muestra dificultades para hablar en algunas situaciones, pero finaliza hablando con un volumen bajo y diciendo palabras monosílabas o frases muy cortas (Sánchez, 2007).

Como se observa anteriormente, son muchas las conductas adversas que los niños pueden presentar durante el periodo de adaptación, pero, según Sánchez (2007), a medida que pase el tiempo y cuando los niños se hayan adaptado al entorno y al lugar, este tipo de conductas se irán transformando y los niños irán superando el periodo de adaptación por ellos mismos, aunque siempre con ayuda del docente y la familia.

2.2.4 La implicación parental en el periodo de adaptación

La separación y el comienzo de la vida escolar fuera de la familia suponen cambios notables no solo en el niño, sino también en la estructura familiar (Domingo, 2014).

Las madres y los padres, como principales cuidadores, sufren emociones y sentimientos nuevos y contradictorios cuando se acerca el inicio de curso. Aunque perciben deseo y poseen grandes expectativas sobre la etapa que va a dar comienzo, también sienten intranquilidad por la separación de sus hijos, miedo a que sean juzgados por su capacidad como padres, incertidumbre ante los docentes, intriga por saber cómo se comportan los niños sin ellos y/o culpa y responsabilidad por dejarlos en el aula llorando (Oller, 2007, citado en Domingo, 2014).

Cantero y López (2004, citado en Domingo, 2014) sopesan que la mayoría de los temores que sienten los padres en este periodo se basan en puros prejuicios sobre la Educación Infantil. Por ello, estos autores confirman a través de sus estudios que la asistencia por parte del niño a la escuela durante su infancia

no hace peligrar el vínculo de apego entre padres e hijos y que además ocasiona considerables ventajas tanto sociales como cognitivas, ya que permite a los infantes relacionarse entre iguales y les acondiciona para la posterior etapa obligatoria.

Además, según Garreta (2015), las relaciones que se dan entre la familia y la escuela desde el primer momento en el que el niño acude a esta son un agente de elevada consideración en la educación de los niños ya que la participación de los padres en la escuela produce consecuencias positivas tanto para los resultados escolares como para el comportamiento de los niños (Deslandes, 2004, citado en Garreta, 2015) incrementando la probabilidad de que el niño pueda realizar progresos en su educación y su conducta, además de mejorar su desarrollo social (Epstein, 2004 citado en Garreta, 2015).

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en la presente investigación se ha basado en la búsqueda y revisión de artículos científicos en diversas bases de datos oficiales siguiendo una rigurosa selección según determinados criterios como son el año de publicación del artículo, el tipo de artículo, el idioma y la materia que trata.

En la base de datos Google Académico con fecha 6 de febrero de 2019, introduciendo el descriptor “apego”, el boleano “y”, el descriptor “niños”, utilizando como criterios de exclusión que la fecha de publicación fuera inferior al año 2015, que el artículo estuviera escrito en un idioma que no fuera castellano y que el tipo de artículo fuera un libro. Además, añadiendo como refinado la fecha de publicación entre el año 2016 y el 2019, el idioma español, el tipo de artículo únicamente de revista y con materia en educación el resultado fue de 316 artículos. Para acotar esta cifra, se añadió como filtro el año de publicación 2019, en idioma castellano, artículos de revista con materia en educación y psicología en ámbito infantil y que el artículo se encontrara completo. Tras esta acotación, el resultado fue de 105 artículos de los cuales seleccioné aquellos que con su resumen podían concordar con este estudio.

En la base de datos *Dialnet*, en la fecha 6 de febrero de 2019, introduciendo el descriptor “apego”, el boleano “y”, el descriptor “infancia”, utilizando como criterios de exclusión que la fecha de publicación fuera inferior al año 2010, que el artículo estuviera escrito en un idioma que no fuera castellano y que el tipo de artículo fuera un libro y añadiendo como refinado fecha de publicación desde el año 2010 al año 2019, idioma castellano, tipo de artículo de revista o tesis doctorales con materia de educación y psicología y que el texto se encontrara al completo, dio como resultado una número de 126 artículos. Con el fin de disminuir esta cantidad, se añadió un mayor refinado que constó que la fecha de publicación del artículo fuera entre el año 2018 y el 2019, que únicamente aparecieran artículos de revista con materia de educación

y psicología del ámbito infantil y que el texto se encontrara al completo. Tras esto, el resultado fue de 14 artículos válidos para este estudio.

En la base de datos *Academic Search Complete*, en la fecha 11 de febrero de 2019, introduciendo el descriptor “apego”, el boleano “y”, el descriptor “periodo de adaptación”, empleando como criterios de exclusión la fecha de publicación inferior al año 2015, textos no completos, tipo de artículo de revista escrito en idiomas que no fueran castellano y como filtros que tuviera una fecha de publicación entre el año 2015 y el año 2019, que fuera como tipo de artículo únicamente publicaciones académicas escritas en castellano y que apareciera el texto al completo, dio como resultado un número de 109 artículos. Para abreviar esta cifra, añadiendo los filtros de la fecha de publicación entre el año 2018 y el 2019, publicaciones académicas en español que trataran materia de educación en el ámbito infantil, el número de artículos válidos resultantes fue de 20.

Otra base de datos consultada fue *ResearchGate*, en la fecha 12 de febrero de 2019, introduciendo el descriptor “apego”, el boleano “y”, el descriptor “niños”, aplicando como criterios de exclusión la fecha de publicación inferior al año 2015, que el artículo estuviera escrito en otros idiomas que no fuera castellano y que se mostrara incompleto. Además, añadiendo como filtros que la fecha de publicación fuera entre los años 2015 y 2019, en idioma español, que el tipo de artículo fuera únicamente de revista y que se mostrara al completo. Tras apuntar estos criterios, el número de artículos fue de 120 pero con el propósito de reducir esta cifra, se añadieron más filtros como reducir la fecha de publicación entre los años 2018 y 2019 y que la materia del artículo fuera de Psicología y de Educación. El resultado fue de 25 artículos disponibles.

En la base de datos *Dialnet*, en la fecha 17 de febrero de 2019, con el descriptor “periodo de adaptación”, el boleano “y”, el descriptor “infantil”, empleando como criterios de exclusión para la búsqueda que la fecha de publicación fuera inferior al 2015, que estuviera redactado en otros idiomas, que fuera un artículo de libro y que el texto se mostrara incompleto. Además, añadiendo como filtros que la fecha de publicación del artículo fuera entre 2015 y 2019, en idioma español y que el tipo de artículo fuera una tesis, un artículo de revista o un libro. El número de artículos resultantes fue de 46, aunque con el fin de reducir esta cifra se incorporaron más filtros como que el tipo de artículo solo fuera de revista, que estuviera publicado entre el 2018 y el 2019 y que tratara materia de Psicología y de Educación. El resultado fue de 6 artículos válidos.

Por último, en la base de datos consultada con nombre *Academic Search Complete* introduciendo el descriptor “periodo de adaptación”, el boleano “y”, el descriptor “escuela”, los criterios de exclusión de fecha de publicación inferior al año 2015, que el artículo no se mostrara completo, que estuviera escrito en otros idiomas y que fuera un artículo de revista y añadiendo como refinado la fecha de publicación entre el año

2015 y 2019 y que el tipo de artículo fueran publicaciones académicas en español, se obtuvo como resultado un número de 49 artículos. Con el objetivo de reducir la cantidad anterior, se agregaron más filtros como una fecha de publicación más reducida, entre el año 2018 y el 2019 y que las publicaciones académicas trataran sobre Educación y Psicología en el ámbito infantil. Finalmente, se obtuvo un número de 11 artículos válidos para el estudio.

4. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, que es estudiar cómo afecta el tipo apego que el niño establece con sus figuras de referencia en el momento de acudir por primera vez al centro escolar y superar el periodo de adaptación de este y tras haber realizado una extensa revisión bibliográfica, nos disponemos a tratar la conclusión del estudio.

En primer lugar, realizaremos un resumen de los dos capítulos que componen el marco teórico ya que tratan dos temas diferentes, aunque relacionados.

En el primer capítulo, autores como Bowlby, el precursor de la Teoría del Apego en 1986, o Chamorro (2012) tratan la importancia del apego y de los lazos afectivos que se forman entre un niño y su figura de referencia, generalmente el padre o la madre, y lo determinante que resulta que para el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño durante todo su ciclo vital. Un término que cabe destacar en esta teoría es el de apego seguro ya que, en una perspectiva actual, Moneta (2014) asegura que este tipo de apego consolida un adecuado desarrollo cognitivo y mental del niño y que además emocionalmente, durante la interacción madre-hijo, este muestra confianza, seguridad y afectuosidad (Ainsworth, 1978, citado en Garrido, 2006).

Por otro lado, los tipos de apego inseguro están caracterizados principalmente por alteraciones en las relaciones afectivas entre cuidador-niño, autores como Ainsworth en 1978, Oliva (2004), Main y Solomon (1986,1990, citado en Repetur y Quezada, 2005) hablan sobre el apego ansioso evitativo, el apego ansioso ambivalente y el apego desorganizado dentro de este conjunto. Emocionalmente los niños que presentan apegos inseguros tienden a no tener estabilidad emocional en las relaciones afectivas y en las interacciones con el entorno mostrando preferencia hacia el alejamiento emocional.

Según Ortiz et al. (2006), muchos estudios se han centrado en describir las variables que están relacionadas con el establecimiento de las relaciones de apego entre un niño y su figura de referencia. Entre estas variables se encuentran la maternidad adolescente, los embarazos múltiples y sus consecuencias como la prematuridad de los bebés nacidos. Siguiendo la teoría del apego, el comportamiento de la madre en las situaciones anteriores es concluyente para el establecimiento de las relaciones afectivas tempranas y con

secuentemente el establecimiento del vínculo de apego del niño.

En el segundo capítulo se trata el comienzo de los niños en la escuela, su consecuente periodo de adaptación escolar y su desarrollo conductual en esta primera etapa. El niño se sitúa en el centro del proceso educativo, que tiene como una de sus prioridades influir en el desarrollo evolutivo de este de manera positiva, ya que los actos educativos van a ser determinantes para la estructura cognitiva y de la personalidad de los infantes.

Según Laverick (2008) y Quinto (2010, citado en Domingo, 2014), el periodo de adaptación supone la base que da comienzo a la Educación Infantil y a la escuela. Para los niños, comenzar esta etapa supone un gran cambio, ya que, para muchos, es la primera vez que dejan el entorno familiar que acostumbran, en el que se encuentran seguros, además de que supone la separación de su figura de apego por un tiempo prolongado, para introducirse en un nuevo ambiente donde todo se muestra desconocido. Esta separación no solo es física, sino también psicológica ya que implica sentirse y hallarse indefenso e inseguro en un entorno que no controla y con personas que desconoce.

Autores como Gervilla (2006) afirman que el periodo de adaptación es de suma importancia ya que durante este los niños afrontan sentimientos dispares, aprenden expresarse y a conocerse a sí mismos, y además ayuda a conformar las bases para la vida escolar.

En el momento en el que el niño entra a la escuela pone en funcionamiento un conjunto de emociones y sentimientos diferentes que le provocan el desarrollo de su identidad y su autoestima. Según la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009) la aceptación por parte de los niños del comienzo de la escuela, en el periodo de adaptación, puede ser positiva o negativa y pueden mostrar comportamientos muy diferentes como llantos, rabietas, no controlar esfínteres o tener ausencia del habla. Según Sánchez (2007), conforme pase el tiempo este tipo de conductas se irán transformando y los niños irán superando el periodo de adaptación por ellos mismos, aunque con ayuda del docente y la familia.

Por otro lado, otros sujetos afectados por el comienzo de la escuela son las madres y los padres ya que sienten desasosiego al tener que separarse de sus hijos y dejarlos en un ambiente que desconocen. Según Garreta (2015), las relaciones que se dan entre la familia y la escuela desde el primer momento en el que el niño acude a esta tienen gran consideración en la educación de los niños debido a que influyen de forma positiva tanto en los resultados escolares como en la conducta y la socialización de los niños.

En conclusión, tras haber realizado la revisión de artículos y el estudio sobre la relación entre el apego establecido entre un niño y su figura de referencia, ya sea madre, padre o cuidador y la posterior influencia de este en el periodo de adaptación escolar, podemos enunciar que existe una relación directa entre el tipo

de apego que posee el niño con su figura de referencia y su manera de afrontar el periodo de adaptación ya que los niños que presentan un apego seguro muestran bienestar, seguridad y confianza en la búsqueda de apoyo para hacer frente a situaciones de estrés, como es el caso del periodo de adaptación, además de manifestar mayor facilidad para aceptar el enfado, controlarlo y buscar soluciones a la circunstancia de tensión, mientras que los niños que presentan apegos inseguros tienden a sentir y expresar sus emociones de manera más incontrolada en situaciones de estrés, además de manifestar rechazo o apatía a las muestras de cariño en el momento de sosiego.

En lo relacionado a las fortalezas del presente estudio, posteriormente a la realización de este, con la determinada búsqueda de artículos podemos decir que esta es una de las primeras investigaciones que relaciona estos dos conceptos, es decir, apego y periodo de adaptación, lo que supone una fortaleza ya que he podido revisar gran cantidad de artículos y una limitación al mismo tiempo debido a que el campo de estudio de los dos conceptos por separado era muy amplio y fue complicado relacionar con certeza ambas nociones. Otra de las limitaciones ha sido el ajustado periodo de años en la búsqueda de artículos y la antigüedad de algunos de ellos, sobre todo los relacionados con el tema del apego.

La presente investigación está basada en el ámbito español, por lo que una propuesta de futuro sería realizar una investigación multicultural que relacionase y comparase la influencia del apego en los niños en los diferentes países del mundo. Otra futura línea de la investigación sería el desarrollo de un programa de adaptación escolar que tenga en cuenta y cuide el apego ya que como hemos visto anteriormente es un aspecto de vital importancia en esta etapa.

Una última propuesta para una futura investigación sería un programa de adaptación en el que se mejorara el apego del niño hacia el docente debido a que es la figura más importante para él en la escuela, es la primera persona que va a encontrarse al entrar en el centro educativo y con el que más tiempo va a pasar en ausencia de sus padres. Además, la relación entre el niño y su docente es muy significativa para ambos ya que asegura un ambiente de calidad en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, J. J., Pesellín, M., y Tirado, D. (2009). Vínculo de apego que establecen padres con hijos nacidos de embarazos múltiples. *Salud Uninorte*, 25(2), 232-244.
- Cantero, M. J. (2015). Pautas tempranas del desarrollo afectivo y su relación con la adaptación al centro escolar. *Informació Psicològica*, 82(3), 3-13.

- Cerezo, M. A., Pons, G., y Trenado, R. (2011). La cualidad del apego infantil y sensibilidad materna desde la perspectiva microsocia. *Acción Psicológica*, 8(2), 9-25.
- Chamorro, L. A. (2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatr*, 39(3), 199-206.
- De Educación, L. O. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106.
- Domingo, P. (2014). *Necesidades, sentimientos e implicación parental en el periodo de adaptación* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cantabria.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2009). *La organización del periodo de adaptación en Educación Infantil*, 1. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4667.pdf> [Consulta: 01/09/2020].
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 1-15.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Gútiérrez, P. (2000). La educación infantil: los modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 102-113.
- Ibáñez, C. (2010). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Lahoza, L. I. (2013). El mutismo selectivo: diagnóstico, factores y pautas de intervención. *Revista artista digital*, 38(13), 78-83. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2013_noviembre_13.pdf [Consulta: 01/09/2020].
- Lantarón, C. (2014). La importancia del apego en la etapa infantil. *Nuberos Científica*, 2(13), 64-68. Recuperado de <http://nc.enfermeriacantabria.com/index.php/nc/article/view/24/23> [Consulta: 01/09/2020].
- Molero, R. J., Sospedra, R., Sabater, Y., y Plá, L. R. (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 511-520.
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría* 85(3), 265-268.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la Teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.

- Ortiz, J. A., Borré, A., Carrillo, S., y Gutiérrez, G. (2006). Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 71-86.
- Repetur, K., y Quezada, A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista digital universitaria*, 6(11), 2-15. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/art105.htm> [Consulta: 02/09/2020].
- Rodríguez, I. M. (2009). La importancia del periodo de adaptación en el alumnado de tres años: una experiencia práctica. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas Olula*, 2(4), 26-33. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal> [Consulta: 03/09/2020].
- Sánchez, E. (2007). *El periodo de adaptación a la escuela infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Van Ijzendoorn, M. H. (2005). *El Apego durante los Primeros Años (0-5) y su Impacto en el Desarrollo Infantil*. Leiden University, Países Bajos: SKD.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Orts Maciá, C. (2020). Influencia del vínculo de apego padres-hijo en el período de adaptación a la escuela en Educación Infantil. *Educación y Futuro Digital*, 21, 151-169.

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com



CESdonbosco

Centro Universitario Salesiano

C UENTACUENTOS WITH A TWIST:

REESCRITURA, TRADUCCIÓN Y MEDIACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

STORYTELLING CON UN TOQUE ESPECIAL: TEACHING REWRITING, TRANSLATION, AND MEDIATION TO UNIVERSITY STUDENTS THROUGH SHORT STORIES

Bruno Echauri Galván

Doctor en Lenguas Modernas, Traducción y Literatura por la Universidad de Alcalá

Resumen

El concepto de *mediación* ha ganado protagonismo en la enseñanza de lenguas a partir de su inclusión y desarrollo en los últimos marcos comunes de referencia europeos. El presente artículo describe una experiencia educativa en el aula universitaria en la que dicha competencia se aplica al ámbito de la traducción a través de una acción docente que conjuga esta disciplina con otro proceso afín: la reescritura. Utilizando el enfoque por tareas como andamiaje metodológico y conceptos propios del funcionalismo como base teórica, los alumnos deberán traducir y reescribir un relato para crear dos productos con objetivos diferentes dirigidos a audiencias distintas. Esta tarea permite a los estudiantes consolidar y desarrollar su competencia mediadora, lingüística e intercultural al tiempo que potencian otros aspectos como la creatividad, el pensamiento crítico o el trabajo colaborativo.

Palabras clave: mediación, reescritura, traducción, funcionalismo, enfoque por tareas.

Abstract

The concept of mediation has gained prominence in second language teaching since it was included and foregrounded in the latest common European frameworks of reference. The present paper describes a learning experience in the university classroom in which the abovementioned skill is implemented in the field of translation studies through a task that combines translation with another related process such as rewriting. By following a task-based methodology and applying theoretical grounds related to functionalism, students will have to translate and rewrite a short story in order to craft two products with different purposes and intended audiences. This task allows participants to cement and improve their mediation, linguistic, and intercultural skills as they enhance other aspects such as creativity, critical thinking, and collaborative work.

Keywords: mediation, rewriting, translation, functionalism, task-based learning.

Recibido: 02/01/2020
Aprobado: 16/04/2020

Julio - Enero 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
171-185

Nº 21

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una experiencia educativa realizada en la Universidad de Alcalá durante parte del primer cuatrimestre dentro de la asignatura Introducción a la Traducción. En ella participaron 30 alumnos del segundo curso del grado en Lenguas Modernas y Traducción que trabajaron en parejas. La tarea se organiza sobre la versión en inglés de cuatro cuentos de los hermanos Grimm con un marcado tono sombrío y siniestro. Los estudiantes debían traducir estos textos primero y reescribirlos después para adaptarlos a una audiencia y propósito diferentes a los del original. Enmarcada en la unidad relacionada con las corrientes funcionalistas en el ámbito de la traducción, la acción docente busca alcanzar distintos objetivos tanto en el plano teórico como en el práctico:

- Presentar y consolidar la diferencia entre traducción y reescritura.
- Desarrollar la competencia mediadora incluida el Marco Común Europeo de Referencia.
- Fomentar el uso del pensamiento crítico y de la creatividad en el aula.
- Reforzar algunos de los conceptos teóricos presentados durante las lecciones magistrales.
- Del mismo modo, la tarea entronca con varios de los objetivos de la asignatura recogidos en su guía docente, a saber:
 - Utilizar estrategias apropiadas para traducir distintos tipos de textos.
 - Trazar equivalencias adecuadas dependiendo del texto y el propósito de la traducción.

2. MARCO TEÓRICO

Como se avanzaba en el apartado anterior, esta experiencia educativa se realiza durante las semanas en las que se imparten distintas teorías funcionalistas de la traducción. Pese a que entre los objetivos de este artículo no se encuentra el de realizar una discusión profunda de todas ellas, sí que resulta conveniente comentar algunos de sus principales rasgos, incidiendo especialmente en aquellos que jugarán un papel importante en la consecución de la tarea que nos ocupa.

Surgido en Alemania en los años 70, el funcionalismo es, *grosso modo*, una corriente que busca alejarse de los modelos lingüísticos de traducción para convertir esta actividad en un acto de comunicación intercultural que cumplirá una función (o varias) concreta en cada caso. Para ello, se hace necesario que el traductor tenga en consideración nuevos factores como el contexto, los objetivos del texto original (TO en adelante) y del texto meta (TM en adelante) o la audiencia de destino en su toma de decisiones. Entre los académicos más influyentes de esta corriente caben destacar, entre otros, a Hans Vermeer y Christiane Nord. El primero

(Reiss y Vermeer, 2013) es el padre de la teoría del escopo, en la que el propósito del texto traducido es el principal eje del proceso traductológico. Un TM debe ser coherente y comprensible por parte de la audiencia receptora y mantener cierta fidelidad con su fuente, pero, por encima de todo, debe cumplir con el propósito para el que se ha creado. En otras palabras, la traducción debe ser funcional y alcanzar un objetivo específico dentro de un contexto concreto. De la colaboración entre Reiss y Vermeer (2013) también surge lo que se conoce como *encargo de traducción* (*translation commission* en inglés), un breve esquema que aporta información al traductor sobre el propósito del TM y las condiciones en las que ese propósito debe cumplirse (fechas de entrega o tarifas, entre otras).

A Nord (1997), entre muchos otros avances y postulados, le debemos el perfeccionamiento y desarrollo del encargo de traducción (denominado *translation brief* por esta autora). En su caso, este concepto abarca algunas de las ideas de Reiss y Vermeer y las suplementa con otras nuevas que componen un modelo más completo. De este modo, el encargo de traducción se convierte en un informe breve que debe incluir, al menos, las siguientes categorías: el motivo para la recepción y producción del TM; su potencial audiencia de destino; el prospectivo momento y lugar de recepción y el medio a través del cual se transmitirá el texto. El manejo de este informe resultará fundamental en la consecución de la tarea, ya que los alumnos tendrán que enfrentarse a dos encargos diferentes (*véase sección 4*) con motivos y receptores distintos. Las implicaciones lingüísticas y culturales que tiene la creación de estos dos productos permiten, además, introducir el siguiente pilar teórico de esta acción docente: el concepto de *mediación*.

La edición de 2017 del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2018) presenta la mediación como una competencia esencial en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, consistente en reformular un texto (oral o escrito) para posibilitar su comprensión. En este escenario, la traducción juega un papel preponderante como herramienta para salvar barreras culturales y lingüísticas. Podemos por tanto colegir que, de forma similar a las teorías funcionalistas, la mediación entiende la traducción como un proceso de comunicación intercultural orientado a conseguir un objetivo, normalmente centrado en facilitar la comunicación entre las personas o la asimilación de información por parte de los receptores. En este proceso, en el que las características de la audiencia meta son también determinantes, el mediador debe ajustar el mensaje al propósito que este debe cumplir, lo que puede implicar decisiones como resumir, simplificar, añadir o adaptar parte del contenido a las necesidades y expectativas de los potenciales receptores.

La mediación, por tanto, abarca no solo la «traducción propiamente dicha», o interlingüística, sino también otros fenómenos afines que pueden igualmente incardinarse dentro de los estudios de traducción. Este es el caso de las reescrituras. Lefevere (1992) define esta acción como la de crear un texto a partir de una obra original con el propósito de adaptarlo a una ideología y/o poética determinadas. Al margen de estos dos

factores, otros aspectos como el universo discursivo de la audiencia de destino (esto es, su red de valores, creencias o usos lingüísticos, entre otros) juegan también un papel destacado a la hora de reescribir una obra o documento. Umberto Eco (2003/2008) subraya la importante diferencia que distingue este proceso de la traducción interlingüística. Mientras que esta última implica necesariamente la búsqueda de un TM lo más similar posible a la fuente, las reescrituras permiten una mayor libertad a la hora de modificar el contenido del TO, mostrándose permeables a cambios, adaptaciones, añadidos u omisiones. Las reescrituras pueden, por consiguiente, tomar formas muy diversas; orientadas a ese propósito, también podrían considerarse instrumentos de mediación.

A la hora de completar una traducción, pero, sobre todo, una reescritura, entran en juego otros dos factores que creo necesario potenciar desde la universidad o cualquier otra institución educativa: el pensamiento crítico y la creatividad. En una tarea como la que se plantea en este caso, el alumno debe ser capaz de identificar la mejor estrategia a seguir a la hora de abordar la creación de un TM y tomar decisiones razonadas que le permitan conseguir que su traducción cumpla con el objetivo que persigue. Del mismo modo, especialmente en lo que concierne a la reescritura, los alumnos tendrán que poner a trabajar su inventiva y su imaginación a fin de crear un producto atractivo y adecuado a la audiencia de destino sin olvidar que deben cierta fidelidad a la fuente y que las modificaciones deben tener unos límites.

La implementación de ambos elementos no es solo un mecanismo necesario para alcanzar el fin propuesto al alumnado, sino también un medio para lograr una serie de beneficios asociados al uso de la creatividad y el pensamiento crítico. Su presencia a lo largo de la tarea le aporta valor añadido en términos de dinamización del entorno de aprendizaje, mejora del trabajo en equipo y la capacidad para identificar y resolver problemas, comprensión y análisis de fenómenos o extrapolación de conocimiento a otras situaciones (López Aymes, 2012; López Calichs, 2006) por citar solo algunos ejemplos.

Del mismo modo, el desarrollo de la creatividad debería ser una pieza básica en la formación de futuros traductores. Sus aplicaciones en este campo, especialmente a partir del giro cultural de los años 90, son muchas y abarcan desde aspectos muy generales hasta otros más concretos. Como botón de muestra, Lefevere (1992) considera la creatividad como un instrumento fundamental a la hora de descodificar y recodificar adecuadamente los mensajes contenidos en un texto original. Por otro lado, académicos como Venuti (1995) ven en ella un ingrediente necesario para abordar satisfactoriamente procesos como la domesticación o extranjerización de un TM. Estos son solo algunos ejemplos de los múltiples escenarios en los que las competencias creativas pueden ayudar al traductor a resolver ciertas complejidades ligadas a su labor, pero sirven para poner de relieve la importancia de incluirlas y desarrollarlas en los programas de las asignaturas del campo de la traducción.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la importancia que la mediación tiene en la concepción y desarrollo de esta acción docente (y, por consiguiente, la lengua como instrumento posibilitador de la comunicación entre distintas partes), se decide vertebrarla en torno al enfoque por tareas. Tradicionalmente aplicado a la enseñanza de una segunda lengua, muchos de sus rasgos principales pueden extrapolarse a nuestro contexto de trabajo y servir también para estructurar una iniciativa enmarcada dentro del campo de la traducción. Esta idea no es, sin embargo, novedosa, puesto que académicos como Hurtado Albir (1996) ya diseñaron previamente propuestas didácticas conjugando ambos elementos. La acción docente que aquí se describe sigue esta línea y toma como punto de partida el planteamiento de autores como Nunan (1989), quien defiende que el enfoque por tareas puede aplicarse (también) sobre un programa de contenidos establecido de antemano. Este es precisamente el caso de la asignatura dentro de la que se enmarca este artículo, cuyo desarrollo teórico sigue el orden y temas establecidos en el manual de traducción *Introducing Translation Studies*, elaborado por Jeremy Munday (2016).

Como puede colegirse a partir de su nombre, el enfoque por tareas orienta la enseñanza a la elaboración de un producto final, destacando la parte práctica del proceso de aprendizaje (Marín Peris y Sans Baulenas, 1998). Para autores como Estaire y Zanón (1990), este producto deberá orientarse a la manipulación de información o significados del acto comunicativo con un objetivo concreto que es, precisamente, lo que se busca con la experiencia educativa que narra este artículo. Del mismo modo, todo este proceso debe desarrollarse dentro de una unidad didáctica concreta que vaya presentando los conceptos y situaciones a manejar cara a la preparación del producto final (Martín Peris y Sans Baulenas, 1998). En nuestro caso y como ya se ha comentado previamente, este papel lo cumple la unidad centrada en las teorías funcionalistas de traducción.

En la aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de una segunda lengua, el contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo es fundamental (Martín Peris y Sans Baulenas, 1998). Esto entronca directamente con el concepto de mediación descrito en el apartado anterior y también con el peso que el encargo de traducción tiene en esta experiencia educativa, ya que es el que nos define cómo utilizar el lenguaje y con qué propósito. Además, al igual que en su implementación en la enseñanza de L2, las características y motivaciones del alumnado al que se dirige juegan un papel central en el diseño de la acción docente. Así, los textos de trabajo se escogen a medida que avanza el curso y se observa la reacción de los estudiantes a las distintas tareas y actividades propuestas. Del mismo modo, la selección final presenta diferentes niveles de dificultad, con dos textos más sencillos y dos algo más complejos. En este sentido, la asignación del TO de trabajo a cada pareja se realiza en función de su desempeño hasta la fecha.

Otro concepto propio del enfoque por tareas aplicado en el transcurso de esta acción docente es la distinción entre tareas finales y posibilitadoras (Estaire y Zanón, 1999). Estas últimas, orientadas a dotar a los alumnos de los conocimientos y competencias necesarios para acometer la tarea final, también juegan un papel importante en la construcción de la experiencia educativa que nos ocupa. Conviene subrayar que, si bien algunas de ellas forman parte de la propia unidad, otras (por tener un carácter más general) se han ido intercalando a lo largo de todo el cuatrimestre. Sea como fuere, todas ellas han ayudado de un modo u otro a la construcción de los TM definidos como objetivo último.

De este modo, podemos contar como actividades posibilitadoras las distintas traducciones interlingüísticas que los estudiantes han completado a lo largo del curso y que les han preparado para llevar a cabo la primera parte de la tarea. Asimismo, durante el desarrollo de la unidad centrada en el funcionalismo, completaron la reescritura de un documento a partir de un encargo de traducción elaborado por ellos mismos, lo cual les permitió familiarizarse con el proceso a seguir en la elaboración del segundo producto final. De igual modo, se organizaron varias discusiones en el aula en torno a reescrituras y adaptaciones como *La cenicienta* (véase sección 4) o *Los viajes de Gulliver*, sesiones que permitieron consolidar y explorar en mayor profundidad el concepto de «reescritura» y las (muy) distintas formas que puede tomar.

Por último, esta acción docente incluye una etapa de repaso del producto en la que los alumnos reciben y perfeccionan los textos corregidos por el profesor. La inclusión de este paso enlaza con las ideas de autores como Antúnez, Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (1999), quienes señalan que la evaluación de los resultados derivados del enfoque por tareas debe acompañarse de un proceso de revisión por parte del alumnado que le permita consolidar lo aprendido y asimilar pautas de mejora para situaciones similares que puedan enfrentar en el futuro.

Para vehicular este enfoque por tareas se opta por distribuir a los alumnos por parejas y seguir una metodología colaborativa. Este modelo de trabajo busca alcanzar los objetivos fijados de antemano a través de un esfuerzo común, equilibrado y recíproco que pasa por el diálogo y la interacción constante entre las partes (Maldonado Pérez, 2007). Por consiguiente, se espera que este sistema de organización permita a los estudiantes crear los dos productos solicitados y fijar los conceptos teóricos sobre los que se construye la acción docente al tiempo que potencia sus habilidades sociales y de trabajo entre pares.

4. DESARROLLO DE LA ACCIÓN DOCENTE

Antes de describir el desarrollo de la tarea, conviene detenerse a presentar las fuentes sobre las que los alumnos van a trabajar. El listado de TO a repartir entre el estudiantado se compone de traducciones al

inglés de cuatro cuentos de los hermanos Grimm, concretamente «Clever Hans», «The Death of the Little Hen», «Fitcher's Bird» y «The Three Snake-Leaves». En todos los casos, las traducciones escogidas proceden de su versión original, alejada de las reescrituras posteriores y de las adaptaciones de compañías cinematográficas como Disney. A diferencia de estas últimas, los textos sobre los que se organiza esta tarea son oscuros, macabros y perturbadores, ya que sus autores no buscaban dirigirse a un público infantil sino a adultos a los que transmitir la tradición oral de su Alemania natal (Selfa Sastre y Azevedo, 2015). Estos rasgos convierten sus relatos en materiales realmente adecuados para abordar la diferencia entre traducción y reescritura y tratar de ejecutar trasvases interlingüísticos de información con objetivos y destinatarios diferentes.

En la primera sesión relacionada con la tarea se presentan todos estos relatos y se asigna uno a cada pareja. Como se indicaba en el apartado previo, esta asignación se realiza teniendo en cuenta los intereses de los alumnos y su capacidad para abordar el encargo en cuestión. Por un lado, se han escogido textos potencialmente atractivos para los estudiantes, ya que rompen con la imagen tradicional de los cuentos de hadas y sorprenden a casi todos aquellos que no los han leído anteriormente. Por otro, los cuatro textos presentan distintos niveles de complejidad, lo que permite realizar una asignación condicionada por el desempeño de los alumnos en actividades previas de la asignatura.

Toda esta primera fase se realiza en la clase posterior a la introducción de los aspectos teóricos relacionados con Nord y su encargo de traducción, a los que se suma una explicación de la diferencia entre traducción y reescritura siguiendo los postulados de Eco. De este modo, los alumnos reciben las bases teóricas sobre las que se apoya la acción docente y se encuentran preparados para la aplicación práctica que detallan estas páginas.

Así, se les anuncia que deberán completar una traducción y una reescritura del TO que se les ha asignado. Para ello, se presentan dos encargos de traducción diferentes. El primero, la «traducción propiamente dicha», busca que el TM funcione de manera similar al TO, cumpla objetivos semejantes y se dirija a una audiencia española contemporánea y adulta. En el segundo caso, la reescritura, los parámetros varían considerablemente. La función y objetivos del TM son muy diferentes a los de la fuente y no se busca transmitir una historia del folclore alemán que entretenga e ilustre al lector con los hechos que narra, sino crear un relato para niños, atractivo para los potenciales destinatarios y con una función pedagógica. En esa línea, el principal público receptor también varía: en este caso, deberán enfocar su TM a una audiencia infantil de la España de nuestros días. Ajustarse a los distintos escenarios que presenta cada encargo conlleva necesariamente el uso del pensamiento crítico en la toma de decisiones y, especialmente en el segundo caso, el empleo de la creatividad para lograr una reescritura que cumpla con los parámetros establecidos.

Sin embargo, como se mencionaba en el apartado anterior, esta reescritura debe también tener ciertos límites. Para ejemplificar dichas restricciones, se recurre a una somera comparativa entre la historia original de *La cenicienta* y la popular adaptación cinematográfica de Disney (Disney, Geronimi, Luske y Jackson, 1950). Si bien la película mantiene ciertas conexiones con la fuente, los cambios son también numerosos y gran parte de la tragedia del original, los desmembramientos que describe y puntos de la trama donde el salvajismo es claro protagonista, se omiten o modifican en los dibujos animados de la compañía americana. A través de esta explicación, se transmite a los alumnos la necesidad de ajustar la historia a la audiencia a la que se dirige, pero manteniendo siempre cierto contacto (algo más o menos sencillo en función de la historia asignada) con el TO. Del mismo modo, no deben olvidar que muchos cuentos infantiles suelen ir acompañados de enseñanzas o moralejas, no necesariamente explícitas. Es por lo tanto indispensable que, en su reescritura, incluyan estos rasgos para dar al TM el barniz pedagógico que estos relatos suelen tener. Una vez establecidas las directrices, los estudiantes tienen un mes para completar la tarea. En ese periodo, se organizan dos sesiones en las que las parejas trabajando con el mismo texto interactúan, discuten sus distintos enfoques y decisiones y comparten sus dudas y problemas. También se comenta el desarrollo de la acción docente con el profesor y se plantean las principales dificultades surgidas hasta el momento a fin de buscar soluciones y dar alguna pauta útil que resulte en la presentación de productos más adecuados al final del plazo de entrega.

Una vez corregidos los trabajos y en línea con la metodología descrita en el apartado precedente, las tareas se devuelven en una sesión en la que los alumnos pueden revisar ambos productos y plantear cualquier duda referente a las correcciones realizadas y las modificaciones sugeridas por el profesor. Esto da paso a una etapa de reelaboración en la que los estudiantes revisitan ambos TM, reflexionan sobre lo que han hecho y los pulen para poder participar en las siguientes fases de la tarea, empezando por un taller de cuentacuentos en el que cada pareja tendrá que leer en voz alta su reescritura y hablar de las principales conexiones y cambios que pueden encontrarse en relación al original. Al margen de su peso en la calificación final, esta parte de la acción docente permite cerrar el cuatrimestre con una actividad amena y agradable en la que los estudiantes presentan su trabajo delante de sus compañeros, justifican sus decisiones y se preparan para el siguiente desafío relacionado con la tarea. Y es que las calificaciones no son, ni mucho menos, el punto y final a esta acción docente.

Ante la calidad de muchos de los trabajos y como premio al esfuerzo realizado por los alumnos, se organiza un evento durante el Festival de la Palabra, celebrado todos los años en Alcalá de Henares con ocasión de la entrega del Premio Cervantes. Para este acontecimiento se recopilarán las traducciones y reescrituras de los estudiantes en un libreto digital titulado *Traduciendo y reescribiendo a los hermanos Grimm*, que se

hará llegar a los asistentes al acto en cuestión y que será, a su vez, el producto final en el que cristalizará el global de la tarea. Durante el evento, dirigido a niños y mayores, se darán a conocer los pormenores de la acción docente y se leerán las rescrituras elaboradas por los alumnos. Se espera, además, que el trabajo sea ulteriormente publicado e ilustrado por dibujantes profesionales de la ciudad de Alcalá de Henares y alrededores. Todo esto supone, en mi opinión, una manera idónea de concluir la experiencia educativa que nos ocupa, puesto que se crea una plataforma a través de la cual los mensajes pueden llegar a los destinatarios previstos inicialmente en el encargo de traducción. Del mismo modo, es una forma de que los estudiantes sientan su trabajo como algo significativo, capaz de trascender las aulas e interesar a otras personas más allá de la audiencia cautiva que conforman el profesor y sus compañeros de curso. Dada la fecha en la que se firma el presente artículo, las páginas describiendo este epílogo quedan, sin embargo, por escribir.

5. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

Pese a tener una única nota final, la calificación de esta tarea se calcula a partir de la media entre los resultados obtenidos en sus dos partes: la traducción y la reescritura. Para valorar cada uno de estos productos, se siguen los siguientes parámetros. En primer lugar y en ambos casos, el TM debe ajustarse a las directrices del encargo de traducción. A partir de aquí, comienzan las diferencias. Por un lado, y en línea con los principios de Eco (2003/2008) mencionados anteriormente, la traducción tiene que tratar de reproducir con la mayor fidelidad posible lo dicho en el TO. Por consiguiente, en la evaluación de esta parte de la tarea se tendrá muy en cuenta la correspondencia entre los segmentos del TO y del TM (lo cual implica necesariamente penalizar omisiones, adiciones y modificaciones injustificadas) además de otros factores tales como las deficiencias estilísticas y estructurales o los errores gramaticales, ortográficos y ortotipográficos.

El proceso de evaluación de la reescritura resulta algo más complejo. Lógicamente, la corrección gramatical, estilística y estructural sigue siendo un factor a tener en cuenta a la hora de valorar este producto. Sin embargo, se necesita mucho más para ajustar la historia a los parámetros presentados en el segundo encargo de traducción. En este caso, el alumno deberá utilizar su imaginación para dar forma a un relato infantil, que cautive a esta audiencia potencial y que, además, consiga cumplir cierta función pedagógica. Por tanto, la evaluación de esta parte medirá la adecuación del contenido a los propósitos de la reescritura y a su nueva audiencia de destino, algo que debe materializarse en aspectos como el tono, el registro y el vocabulario y estructuras sintácticas empleadas. Del mismo modo, también se tendrán en cuenta la calidad de la historia y su (relativa) conexión y coherencia con el relato original. Por último, se valorarán la lectura en voz alta y la justificación oral de los cambios realizados con respecto al TO.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las tablas incluidas a lo largo de esta sección muestran los resultados de la tarea en términos de calificaciones para uno y otro producto. Como puede observarse, casi el total de las parejas participantes consiguió completar ambas partes satisfactoriamente. A este respecto, destaca el alto número de trabajos notables o sobresalientes que los estudiantes lograron realizar, algo especialmente significativo si se tienen en cuenta las importantes diferencias entre ambos encargos y las consiguientes variaciones en el enfoque a utilizar en cada caso.

A pesar de lo positivo de los números, son probablemente las implicaciones tras las cifras lo que más atención debiera concentrar. Comenzando por los aspectos mejorables y en lo que a la traducción se refiere, los errores detectados han estado fundamentalmente relacionados con la puntuación o la selección de ciertas partes del léxico empleado en el TM, especialmente en los alumnos trabajando con el relato «The Three Snake-Leaves», en el que aparecen arcaísmos y expresiones en inglés antiguo. De manera residual (concretamente en los dos casos suspensos) se ha detectado la traducción errónea de varios segmentos, cambiando el significado del TO de forma injustificada e incurriendo así en un fallo grave. Del mismo modo, ambos TM presentaban omisiones que repercutían negativamente en la cohesión del producto final.

No obstante, la ejecución generalmente correcta de la traducción del texto (véase *tabla 1*) permite colegir que los alumnos han seguido adecuada o muy adecuadamente todos los pasos que articulan el proceso traductológico. Tomando el modelo interpretativo propuesto por Seleskovitch y Lederer (Lederer, 2003), este proceso comienza con una etapa de lectura y comprensión centrada en determinar el significado implícito y explícito del texto, así como la intención original del autor. A continuación, se entra en la fase de deverbalización, la cual se focaliza en segmentos sin una correspondencia clara entre la lengua original y la meta. En estos casos, el traductor tiene que hacer un esfuerzo extra para desentrañar el sentido del pasaje más allá de las propias palabras. En un principio, la última fase era la de re-expresión, esto es, reformular el TO en otra lengua en función de los significados obtenidos en los pasos precedentes. Sin embargo, en base a las ideas de Delisle, la propia Lederer (2003) acabaría incluyendo una fase adicional que, a mi modo de ver, resulta fundamental: la verificación o, dicho en otras palabras, revisión del TM en términos de contenido, forma y corrección gramatical.

Tabla 1.*Fuente:* elaboración propia.

TRADUCCIÓN	
Calificación	Nº de parejas
Sobresaliente (9–10)	4
Notable (7 – 8.9)	6
Aprobado (5 – 6.9)	3
Suspenso (0 – 4.9)	2
Total	15

El paso exitoso por todas estas fases supone que una gran mayoría de los alumnos ha sido capaz de descodificar un mensaje en una L2 y «mediar» para trasladarlo con propiedad a su lengua materna, teniendo en cuenta además factores esenciales del funcionalismo como son el propósito de ese TM y su audiencia de destino. Estos dos últimos son, de nuevo, claves en la elaboración de la reescritura. Como muestra la *tabla 2*, el número de parejas que la ejecutaron satisfactoria o muy satisfactoriamente vuelve a ser considerable (trece en total). Cabe subrayar también cómo reescrituras muy diferentes de la misma historia han logrado alcanzar una calidad igualmente elevada. Este factor presenta, a mi entender, dos derivadas interesantes: la primera, el nivel de creatividad de los alumnos y alumnas del grupo, los cuales han dado forma a relatos muy variados, pero realmente atractivos. La segunda, la constatación de un hecho que, no por muchas veces repetido, deja de ser importante recalcar: no hay una única forma de traducir o reescribir un texto y, por tanto, existen múltiples posibilidades de crear un TM adecuado (o inadecuado si se prefiere el vaso medio vacío) siempre que ciertos parámetros se cumplan.

Por último, conviene destacar que, en la realización de ambos productos, los alumnos han demostrado un dominio más que notable de la lengua española. Pese a que esto pueda considerarse lógico o evidente, no hay que olvidar que el plan de estudios que siguen estos estudiantes tiene, sobre todo en sus primeros años, una gran cantidad de asignaturas impartidas únicamente en inglés, lo que hace que la lengua materna pase a un «peligroso» segundo plano. Esto repercute muchas veces en la capacidad de expresión escrita en la L1, ya que acaban asumiendo el inglés como primer medio de comunicación y privilegiando sus estructuras y convenciones, algo que tiende a filtrarse a sus escritos en español. Sin embargo, la naturalidad, la corrección gramatical y la calidad que, en términos generales, presentan ambos textos meta vienen a contradecir la máxima anterior y son, en mi opinión, dignas de elogio.

En cuanto a los aspectos a mejorar que, por supuesto, los hubo, los principales elementos sobre los que incidir en la fase de corrección fueron, de nuevo, la puntuación y ciertas decisiones en la elección del léxico, a los que se añadieron algunos aspectos estructurales como la segmentación del texto en párrafos o el uso excesivo de recursos tipográficos, evidente en ciertos relatos. En casos puntuales (dos en concreto), se pidió a los autores del TM que reescribiesen algún pasaje para reforzar la coherencia en la trama de la historia y enfatizar la función pedagógica del cuento.

Tabla 2.

Fuente: elaboración propia.

REESCRITURA	
Calificación	Nº de parejas
Sobresaliente (9–10)	4
Notable (7 – 8.9)	7
Aprobado (5 – 6.9)	2
Suspenso (0 – 4.9)	2
Total	15

Por otro lado, la comparación entre los resultados de la traducción y los de la reescritura permite concluir que los estudiantes han comprendido adecuadamente las diferencias entre ambos procesos. Esto supone la consecución de uno de los objetivos iniciales de la tarea y arroja datos interesantes en otros dos planos. Por un lado, implica la asimilación apropiada de los contenidos teóricos presentados en esta parte de la asignatura, lo cual entronca con otro de los objetivos planteados al principio; por otro, demuestra la capacidad de los alumnos para trasladar estos fundamentos teóricos a la práctica, algo que no siempre es fácil y que subraya sus aptitudes para aplicar un elemento central en la concepción de esta tarea, como es el pensamiento crítico, a la compleción de las actividades del curso.

Por último y en base a lo visto hasta ahora, debe subrayarse que la combinación de traducción y reescritura en una misma tarea ha permitido abordar con éxito distintas facetas de la competencia mediadora. Así, traducir puede verse como un mecanismo para consolidar y ampliar la competencia lingüística en ambas lenguas y reforzar la rama de la mediación centrada en la capacidad de trasladar un mensaje con objetivos análogos para una audiencia similar. Por su parte, reescribir ha supuesto una vía para potenciar los

aspectos de la mediación relacionados con modificar y ajustar el mensaje a las necesidades de los receptores, a sus expectativas y, en este caso, también a su rango de edad, diferente al pensado para la versión original y la traducción anterior. Desde una perspectiva más global, esto ilustra la capacidad del alumnado para trabajar en contextos diferentes y, en consecuencia, manejar distintos registros y estrategias comunicativas en función de parámetros diversos.

7. CONCLUSIONES

El contexto actual, tanto sociológico como educativo, hace de la mediación una competencia y actividad fundamental que los alumnos deben aprender a reconocer y tratar de dominar. Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, las formas que este concepto puede tomar van mucho más allá de la «traducción propiamente dicha» o interlingüística, pudiendo ramificarse y cristalizar en actos comunicativos de distinta clase. La acción docente descrita en estas páginas plantea dos de estos múltiples escenarios en los que el trabajo de mediación de los alumnos permite que una misma historia viaje entre dos lenguas para llegar a audiencias con rasgos muy diferentes y cumplir unos propósitos distintos.

En el caso que nos ocupa, este proceso exige conjugar competencias traductológicas tan relevantes como las lingüísticas y las interculturales con elementos no menos importantes como son el pensamiento crítico, la creatividad o el trabajo colaborativo. Asimismo, la compleción satisfactoria de la tarea requiere de la aplicación de conceptos teóricos presentados a lo largo de la asignatura Introducción a la Traducción. Se crea así una experiencia holística en la que teoría y práctica se entrelazan buscando no solo crear dos productos, sino también hacerlo de una forma amena que pueda conducir a un aprendizaje más sólido y significativo. Pese a que pueda parecer una reflexión subjetiva, considero que este punto de entretenimiento resulta especialmente necesario en asignaturas de alto contenido teórico como la que enmarcaba esta acción docente. En dichos contextos, iniciativas de este tipo pueden ayudar a desbrozar ciertas unidades, a hacerlas más atractivas y a mantener el interés de los alumnos pese a la aridez de algunos contenidos del curso.

En resumen, los resultados obtenidos, así como el éxito en la consecución de los objetivos iniciales y la buena acogida por parte del alumnado hacen de esta tarea un mecanismo eficaz para consolidar aspectos teóricos y prácticos de la traducción al tiempo que se potencian otras competencias de carácter transversal. Finalmente, no conviene cerrar este artículo sin subrayar el grado de transferibilidad de esta experiencia educativa. Cada profesor puede escoger los textos más adecuados al grupo con el que esté trabajando, modificar los encargos de traducción en función de sus necesidades y un largo etcétera de alternativas que convierten una iniciativa de este tipo en un esquema adaptable a múltiples contextos. Solo queda animarse a probar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S., Carmen, L. M. del, Imbernón, F., Parcerisa, A., Zabala, A. (1999). *Del proyecto educativo a la planificación en el aula: el qué y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica* (2ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Consulta: 30/10/2019]
- Disney, W. (Productor), Geronimi, C., Luske, H., y Jackson, W. (Directores). (1950). *Cinderella* [Película de animación]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Eco, U. (2008) *Decir casi lo mismo* (H. Lozano Millares, trad.). Barcelona: Lumen. (Obra original publicada en 2003).
- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(7-8), 55-89.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Lederer, M. (2003) *Translation: The Interpretive Model* (N. Larche, trad.). Manchester, Reino Unido: St Jerome. (Obra original publicada en 1994).
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of the literary frame*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 22, 41-60. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%EDtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1> [Consulta: 27/10/2019].
- López Calichs, E. (2006). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13. Recuperado de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/1593Lopez%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/1593Lopez%20(1).pdf) [Consultado el 12/10/2019]
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus: Revista de Educación*, 13, 263-278. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf> [Consultado el 18/11/2019]
- Martín Peris, E., y Sans Baulenas, N. (1998). *Gente 1, Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas*. Barcelona, España: Difusión.

- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies* (4th ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity*. Manchester, Reino Unido: St Jerome.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Reiss, K., y Vermeer, H. J. (2013). *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained* (C. Nord, trad.). Manchester, Reino Unido: St Jerome. (Obra original publicada en 1984)
- Selfa Sastre, M., y Azevedo, F. (2015). Siete cuentos inéditos traducidos al español de los Hermanos Grimm: ejemplo de relatos poco moralizantes. *Mediazioni: rivista online di studi interdisciplinari su lingue e culture*, 17, 1-11.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility*. Londres: Routledge.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Echaury Galván, B. (2020). Cuentacuentos *with a twist*: reescritura, traducción y mediación en el aula universitaria. *Educación y Futuro Digital*, 21, 171-185.

SECURITY CLONES

RESEÑAS

BIBLIOGRÁFICAS

APRENDIENDO DE LOS MEJORES

ALCAIDE HERNÁNDEZ, F. (2020)

Barcelona: Alienta Editorial. 426 págs.

El mundo del *management* y los negocios estructura el mundo -dice Javier Rovira Ruiz-. Al mismo tiempo que tomamos conciencia de esta afirmación, caemos en la cuenta de que los administradores, empresarios, emprendedores y gerentes saben que el mundo de los negocios es un ambiente de fuerte competencia y mucha complejidad, pero es donde decidieron crecer y desenvolverse. Por esta razón, hay mucha gente que investiga y avanza con el fin de encontrar la fórmula más eficiente para manejar los negocios.

Muchos buscan en las ideas de *management* un diagnóstico, una mejor comprensión de los problemas que impiden que sus compañías actúen con eficacia, mientras que los líderes del pensamiento parecen más interesados en el pronóstico, en vislumbrar aquello que nos llevará, en el futuro, a ser mejores estrategias.

El libro cuenta con una estructura compleja, ya que son varias y diversas las secciones que completan la obra. En primer lugar, de forma introductoria, una nota a la 20ª edición, el prólogo de Alejandro González Pozo y una introducción en la que se nos ofrecen claves de lectura.

El núcleo lo constituyen los más de cincuenta personajes (*Aprendiendo de los mejores*), de los que nos ofrece una breve semblanza, así como ideas para el futuro.



La parte final del libro está articulada de la siguiente manera. Primero, un resumen de 300 *Tips* (consejos, sugerencias), que sirven para el mundo de la empresa, pero también por lo general para el mundo personal. Hay dos epílogos: uno, en el que se recogen diez rasgos comunes a las personas que consiguen resultados; otro, de Alejandro Bataller, hijo del fundador y actual vicepresidente de ventas y marketing de *SHA Wellness Clinic*. Finalmente, un carta (*querid@ lect@r*), un anexo tipo índice de materias y diversos testimonios.

La filosofía que preside esta línea de *management* está basada en tres grandes ideas:

1. *Tu desarrollo personal es tu destino*. Los resultados no mienten: si tu vida no es como te gustaría que fuese, o algo no sabes o algo no están haciendo bien.
2. *Tu capacidad de aprender es tu principal activo*.
3. *Tu autorresponsabilidad es tu poder*.

A lo largo de las 20 ediciones que lleva este libro la obra ha ido cambiando y recogiendo las sugerencias y aportaciones diversas que han ido haciendo entrevistadores, y hombres y mujeres de empresa. El autor se encuentra satisfecho de la extraordinaria acogida de la obra.

El autor, Francisco Alcaide Hernández, es conferenciante, formador, escritor y *coach* en liderazgo y motivación, Licenciado en Administración y Dirección de Empresas, licenciado en Derecho, Master en Banca y Finanzas, y Doctor *cum laude* en Organización de Empresa.

Lleva más de quince años estudiando por qué unas personas (empresas) consiguen las metas que se proponen y otras se quedan a mitad de camino. Ha prestado sus servicios a empresas de diferentes sectores (*EY Spain, Remax, SHA Wellness Clinic, Euromaster, Energy Sistem, Foro Empresarial de la Región de Murcia...*), y ha sido socio y director de la empresa *Executive Excellence*, que edita la revista homónima líder del *management* para alta dirección.

Ha publicado *Tu futuro es HOY* (Alienta, 2014, 4ª edición) —considerado «el google del desarrollo personal»— y *Coaching directivo* (Ariel, 2003), primer libro de *coaching* editado por autores españoles.

Deseamos a este libro y a su autor una trayectoria tan brillante como la seguida hasta el presente.

José Luis Guzón Nestar.

PERO ¿QUÉ TE PASA?: DIEZ CLAVES PARA ENTENDER LA ADOLESCENCIA EN POSITIVO

ÁLVAREZ ROMANO, L. (2021)

Barcelona: Planeta. 269 págs.

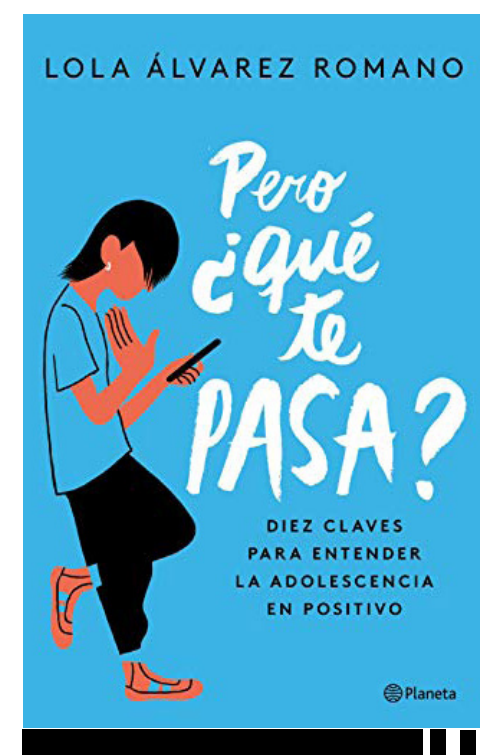
El título recoge una expresión que con frecuencia está en boca de quienes trabajan con adolescentes: padres/madres, educadores, tutores. Pero, ¿qué te pasa? Esta expresión se puede articular de muchas maneras. Según el modo de articulación indicará una cosa u otra.

En el Prólogo su autora nos ofrece claves para entender la obra. Ella es psicóloga clínica que trabaja desde presupuestos psicoanalíticos. Desde esta perspectiva cuando un niño o un adolescente tiene algún síntoma, eso se interpreta como una bandera roja que indica que algo no está bien. Desde esta misma óptica, de lo que se trata, siempre según su autora, es de acercarse a la verdad, saber cuál es el problema, cuándo comenzó y cuál cree que es la causa el entorno del adolescente, desde la convicción de que muchos de los trastornos suelen ser multifactoriales, que hay situaciones que desbordan a padres e hijos (la terapia, en consecuencia, involucrará a ambas partes) y que la última finalidad que se tiene es la de querer crear un hogar feliz no aceptando que las cosas se tuerzan.

El libro consta de una introducción, un epílogo sobre el impacto del Covid-19 en la sociedad y, concretamente, en el mundo adolescente y diez capítulos (las diez claves del título): la llegada de la adolescencia, cómo asumen los adolescentes los cambios, el adolescente en la familia monoparental o reconstituida, el uso de las redes sociales, las amistades y el círculo social, el rendimiento escolar, la sexualidad adolescente, el uso de alcohol y drogas en la adolescencia, y los trastornos de la conducta alimentaria (TCA).

La obra surge de la práctica clínica y a ella está orientada. No obstante, está elaborada en un lenguaje sencillo que nos hace accesible toda la información de estos temas tan específicos.

Su autora es Lola Álvarez Romano, licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y Máster en Estudios de Observación Psicoanalítica y formación doctoral de Psicoterapeuta de Niños y Adolescentes en la Clínica Tavistock, donde también ha trabajado como docente.



Se ha formado como psicoterapeuta psicoanalítica de adultos y lleva treinta años proporcionando apoyo a niños y adolescentes. Ha participado en equipos de diagnóstico de trastornos neurológicos del desarrollo, como autismo y TDA, y actualmente colabora con servicios de apoyo a personas autistas. Es miembro de la Asociación de Psicoterapeutas de Niños y Adolescentes de Reino Unido (ACP), de la Fundación Británica de Psicoterapia (BPF) y del Consejo Psicoanalítico Británico (BPC).

El epílogo quiere ser oportuno en esta situación socio-sanitaria que estamos atravesando y señala algunas ideas que también ayudan a comprender el universo adolescente en este momento concreto: el acontecimiento de Covid 19 ha transformado nuestro modo de vida de formas inimaginables; en los países gobernados por mujeres parecía haber mayor colaboración; la incertidumbre ha sido el santo y seña del momento y aún lo es; la pandemia puede haber causado algunos cambios en los valores de la sociedad actual; la pandemia ayudó a poner de manifiesto las consecuencias de la desigualdad social; nos ha ayudado a entender de modo muy gráfico que estamos interconectados y todos somos responsables de lo que ocurre a nuestro alrededor; el confinamiento encerró a las familias dentro de sus casas durante varias semanas; como era de esperar hubo un aumento considerable de cuadros de ansiedad, depresión, alcoholismo y violencia doméstica; la tecnología facilitó mucho las cosas para los jóvenes que querían mantener el contacto con sus amigos; la pandemia ha ilustrado claramente la mente adolescente: por un lado, quieren que los dejen en paz, pero por otro demandan atención; la pandemia ha afectado al universo adolescente de diversas maneras según cuál fuera su talón de Aquiles; los intentos por inculcar distanciamiento social entre los jóvenes no se ha conseguido completamente.

Concluimos con palabras de la autora: “en términos psicológicos, nuestra sociedad ha sufrido un trauma, y necesitará tiempo para reponerse. Yo me pregunto: ¿habremos aprendido algo con esta experiencia? Según el escritor nigeriano Ben Okri, ‘hemos agotado la buena voluntad del planeta, la verdadera tragedia sería que sobreviviéramos a esta pandemia sin haber mejorado en algo, sería como si todas esas muertes y ese sufrimiento que pasamos, todas las muertes y el sufrimiento que aún tenemos que pasar, no hubieran servido para nada’ (*The Guardian*, 26 de marzo de 2020)” (p. 268).

Mario E. Meyer.

EN DEFENSA DEL PLURALISMO LIBERAL. CONTRA LAS RELIGIONES

BERNALDO DE QUIRÓS, L. (2020)

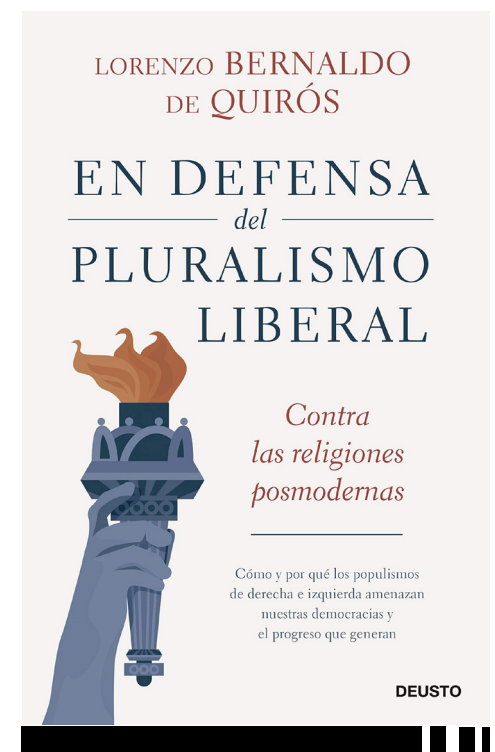
Barcelona: Deusto. 208 págs.

Un libro necesario. Este es el título que me gustaría ofrecer a esta reseña del libro de Lorenzo Bernaldo de Quirós. En este momento socio-histórico por el que atraviesa el mundo occidental, y de un modo particular España, son necesarios libros, obras, que nos despierten del letargo en que nos encontramos. No son pocos los que van apareciendo, pero si atendemos a resultados, el efecto no se deja notar demasiado.

La sociedad abierta (K. Popper) y sus dos expresiones más significativas, la democracia liberal y el capitalismo, están en peligro. Al igual que sucedió en los años 30 del siglo XX, la izquierda identitaria y la derecha paleo-conservadora socaban los fundamentos de la democracia liberal y del capitalismo desde dentro. De esta manera, las libertades individuales están en peligro y se impone la dictadura de la corrección política impuesta desde la izquierda postsocialdemócrata y la reacción nacionalpopulista de la derecha liberal.

Esta corrección política, este consenso, que se va imponiendo de un modo silencioso y que puede llegar a asfixiarnos (podemos recordar una vez más la *parábola de la rana hervida*), está capitalizado por las *religiones seculares posmodernas*. ¿Qué entiende Lorenzo Bernaldo de Quirós por *religiones seculares posmodernas*? Por religión secular entiende “un término utilizado para describir ideas, teorías o filosofías sin componente espiritual, pero con muchas características similares a las de una religión. Entre ellas se encuentran la afirmación de un dogma, la construcción de un sistema de adoctrinamiento, la prescripción de un código absoluto de conducta, la elaboración de una narrativa proyectada hacia una meta final, la identificación por sus clérigos de un enemigo externo, la devoción a una autoridad indiscutible y, llegado el caso, la edificación de un sistema para acallar a la disidencia” (p. 67).

La obra tiene un calado filosófico (filosofía política) singular mediante el cual su autor nos describe los cimientos filosóficos sobre los que se asienta la



sociedad abierta: describe el asalto contra estos principios por parte de la izquierda identitaria y la derecha iliberal, muestra la irracionalidad de sus planteamientos, el carácter neototalitario y autoritario, para concluir recordándonos la necesidad del pluralismo de valores para configurar un orden social que posibilite la convivencia pacífica y constructiva.

Todo occidente, en todo tipo de instituciones (civiles, políticas, eclesiales...), está asistiendo a un ocaso de los planteamientos democráticos, y está cayendo en un nuevo consenso, una nueva ortodoxia, etc.

El autor es Lorenzo Bernaldo de Quirós (Ávila, 1959), presidente de la consultora Freemarket Corporate Intelligence. Asimismo, académico del Cato Institute y socio honorario de otras instituciones. Ha sido Director de Estudios Económicos del Círculo de Empresarios, de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid, entre otras cargos. Es muy conocido por sus colaboraciones en prensa escrita: El Mundo, ABC, La Razón, El Economista o Europa Press. En la actualidad escribe una columna semanal en Actualidad Económica y una colaboración mensual en La Vanguardia. Es autor de numerosas publicaciones de carácter económico y de diez libros, entre ellos: *El Socialismo es un problema* (1986), *Proceso al Estado* (1988), *El modelo económico español* (Instituto de Estudios Económicos, 2005) y *Por una derecha liberal* (2015); es coautor de *¿Mercado o Estado?* (2011), junto con Jordi Sevilla.

La tesis de la confabulación de la izquierda postsocialdemócrata con la derecha iliberal también la acerca en su planteamiento a España. Y así, afirma, entre otras cosas, que “en España se está ensayando un gigantesco proyecto de ingeniería social cuyo resultado es la recreación de una estructura social preliberal...[...] En este contexto, al igual que sucedió en los años treinta del siglo XX, el espectro de las dos Españas ha renacido con un espíritu creciente. Somos demasiado ricos y alfabetizados para reproducir un conflicto fratricida similar al de hace casi una centuria, pero se está configurando un escenario de guerra civil fría en el que la intolerancia, el rechazo a quien no piensa como nosotros, la criminalización de los posiciones contrarias a las nuestras, etc., se están transformando en algo ‘normal’ y aceptado con normalidad...[...] En estos momentos es vital levantar una vez más la bandera de la Tercera España que, de momento, sigue constituyendo o., al menos eso cree quien escribe estas líneas, la mayoría social del país” (pp. 197-201).

El libro tiene ocho capítulos y un *Epílogo para españoles*. De este *Epílogo para españoles* hemos extraído los párrafos últimos que nos señalan un gran vector de preocupación para el presente y el futuro inmediatos. Agradecemos la claridad expositiva y de análisis de Lorenzo Bernaldo de Quirós.

José Luis Guzón Nestar.

PROFESORADO REFLEXIVO E INVESTIGADO. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS

DOMINGO ROGET, A. (Ed.). (2020)

Madrid: Narcea. 191 págs.

Este es un libro colectivo que ha editado Àngels Domingo Roget. Se trata de un trabajo en el que se cuestiona el modo cómo investigar, cómo reflexionar en la profesión docente. Está prologado por Miguel Ángel Zabalza y en ese prólogo se señalan algunas cuestiones que en cierto sentido compendian el contenido de la obra.

Para Miguel Ángel Zabalza hay tres cosas muy importantes en la profesión docente que no conviene olvidar: “a) que la reflexión forma parte de nuestro equipamiento esencial como seres humanos; b) que reflexionar es una de las capacidades humanas que precisan irse desarrollando a través de la educación; y c) que la reflexión se convierte en uno de los principales objetivos formativos que las instituciones educativas están llamadas a desempeñar en la actualidad” (p. 7).

Por desgracia, sabemos que no es fácil, tal como están discurriendo hoy las cosas en el mundo social y educativo, encontrar tiempo para la reflexión y para la mirada crítica. Observamos con sorpresa y gratitud a aquellos centros, a aquellas universidades, que se permiten realizar, en medio de la vorágine educativa actual, espacios para la reflexión, para el diálogo y para la mejora. Permanece como un sueño la adhesión del mundo de la educación a la *slow life*: “*Slow schools...slow thinking...slow learning...slow teaching*” (p. 10).

Junto con la voluntad de querer reflexionar, se necesita generar espacios de reflexión y situarlos en nuestras agendas. Pero requiere también, nos dicen Zabalza y esta panoplia de autores/as que colaboran, diálogo, transferencia de conocimientos: “Reflexionar requiere también de diálogo, de comunidad, de transferencia de conocimiento, de aprendizaje coral. Decimos de los profesionales que son personas capaces de tomar decisiones bien fundamentadas en sus respectivos ámbitos de actuación y que eso es, justamente, lo que les diferencia de los aficionados y chapuzas. Pues ahí es donde entra a jugar su papel la reflexión:



no hay buenas decisiones sin reflexión, sin el contraste de ideas y referencias, sin complementar lo que ya sabemos con lo que nosotros no sabemos aún, pero hay otros que sí lo saben. Es decir, estamos hablando de una reflexión que nos transforma y nos hace mejores en lo nuestro y en lo que somos” (p. 11).

Agradecemos a la editorial haber reunido a este elenco tan prestigioso de educadores y educadoras, de profesores y profesoras, que nos aportan su saber y su experiencia, comenzando por Àngels Domingo Roget y siguiendo por los quince especialistas que firman alguna de las colaboraciones, en las que se nos detallan propuestas concretas y experiencias formativas que hagan realidad la reflexión.

Mario E. Meyer-

EUROPA: UNA HISTORIA NATURAL

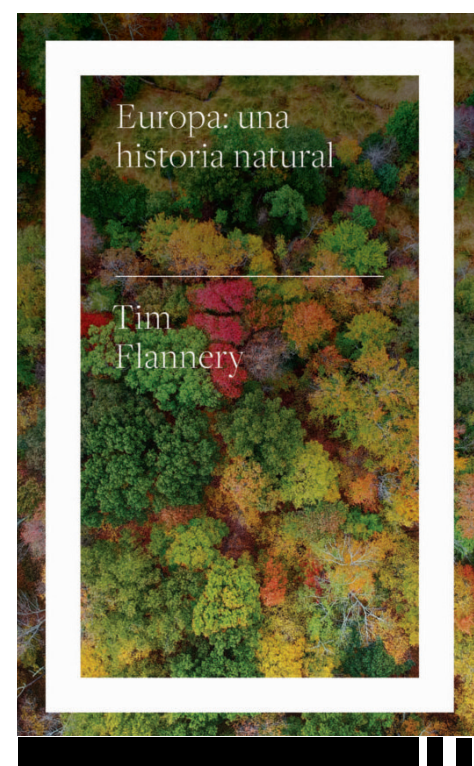
FLANNERY, T. (2019)

Barcelona: Biblioteca Nueva. 411 págs.

La historia de la invasión de especies en el ensamblaje y evolución de las comunidades ecológicas es el tema del libro de Tim Flannery. La introducción establece el hilo conductor: Europa es especial en el sentido de que por su posición jugó un papel significativo en la evolución de los ecosistemas como los arrecifes de coral y las culturas del hombre.

Tim Flannery, profesor del Instituto de la Sociedad Sostenible de la Universidad de Melbourne, es un destacado mamologista, paleontólogo, explorador y conservacionista que fue nombrado Australiano del Año en 2007.

Nació en Melbourne en 1956 y estudió inglés e historia en la Universidad La Trobe y luego ciencias de la tierra en Monash. Obtuvo un doctorado en la Universidad de Nueva Gales del Sur, donde describió una serie de nuevas especies de canguros. Sin embargo, su verdadero aprendizaje fue en contacto directo con los ancianos de diversas tribus australianas con los que trabajó durante más de 20 años,



que después se materializó en su libro de referencia, *Mamíferos de Nueva Guinea* (1990). Es autor de otros libros como *The Weather Makers: The History and Future Impact of Climate Change* (2005) y *Atmosphere of Hope: Searching for Solutions to the Climate Crisis* (2015). Flannery ha dividido en los últimos años su tiempo entre el mundo académico y el activismo.

Flannery en esta obra mira hacia adelante y hacia atrás, para ver cómo la prehistoria podría informar el mañana - abogando por la actualización de la taxonomía y las leyes sobre las especies en peligro de extinción, la restauración de la biomasa, y la re-silvicultura sensible.

Es un libro voluminoso (más de cuatrocientas páginas) en el que podemos apreciar una división cuatripartita con numerosos pequeños capítulos cada una de las secciones: El archipiélago tropical, Convirtiéndose en continente, las edades del hielo y la Europa humana. Cuenta también en la estructura del trabajo, una introducción, una conclusión (muy especial por breve y enjundiosa, agradecimientos y las notas).

¿Cómo se formó Europa? ¿Cómo se descubrió su extraordinaria historia? ¿Y por qué Europa llegó a ser tan importante en el mundo? Para aquellos que buscan respuestas, es una suerte que Europa tenga una gran abundancia de huesos, capa sobre capa, enterrados en rocas y sedimentos que se extienden hasta el principio de los animales óseos. Es donde comenzó la investigación del pasado profundo. El primer mapa geológico, los primeros estudios paleobiológicos y las primeras reconstrucciones de dinosaurios se hicieron en Europa.

Esta historia comienza hace unos 100 millones de años, en el momento de la concepción de Europa - el momento en que los primeros organismos distintivamente europeos evolucionaron. La corteza terrestre está compuesta por placas tectónicas que se mueven imperceptiblemente despacio a través del globo, y sobre las cuales se desplazan los continentes. La mayoría de los continentes se originaron en la división de los antiguos supercontinentes. Pero Europa comenzó como un archipiélago insular, y su concepción implicó las interacciones geológicas de tres “progenitores” continentales: Asia, América del Norte y África. Juntos, esos continentes comprenden alrededor de dos tercios de la tierra, y debido a que Europa ha actuado como un puente entre estas masas de tierra, ha funcionado como el asiento de intercambio más significativo en la historia de nuestro planeta.

Entonces, ¿qué es Europa, y qué significa ser europeo? La Europa contemporánea no es un continente en ningún sentido geográfico real. En su lugar es un apéndice - una península anillada que se proyecta en el Atlántico desde el extremo occidental de Eurasia. En la historia natural, Europa se define mejor por la historia de sus rocas. Así conceptualizada, Europa se extiende desde Irlanda en el oeste hasta el Cáucaso en el este, y desde Svalbard en el norte hasta Gibraltar y Siria en el sur.

Definir Europa es una empresa resbaladiza. Su diversidad, su historia evolutiva y sus cambiantes fronteras hacen que el lugar sea casi proteico. Hacer una historia de Europa, y más desde esta perspectiva, es un auténtico canto de alabanza al viejo continente, es una tarea complicada. No obstante, vale la pena, porque siempre el resultado es reconocible y conviene recordar que todo lo que dio forma a nuestro mundo moderno comenzó en Europa: los griegos y los romanos, la Ilustración, la Revolución Industrial, y los imperios que para el siglo XIX habían dividido el planeta entre ellos. Y Europa continúa liderando el mundo de muchas maneras: desde la transición demográfica hasta la creación de nuevas formas de política y la revitalización de la naturaleza.

En este sentido -ya lo anunciábamos- es muy llamativa la conclusión del libro que, siendo tan voluminoso, dicha conclusión solo tiene seis líneas: “En la ciudad alemana de Worms, un escultura medieval muestra a una mujer sosteniendo a un sapo partero, lo que denota que ella misma es una partera. Los europeos son los eternos parteros de su medio ambiente: cada interacción que tienen con él ayuda a dar a luz a una nueva Europa. Esperemos que esta generación sea una de parteros con visión” (p. 371).

José Luis Guzón Nestar.

QUIÉREME... PERO NECESITO QUE ME CUENTES MÁS

FUNES, J. (2020)

Barcelona: Destino. 331 págs.

Esta obra nos presenta una mirada sobre el mundo adolescente que proviene de un especialista en esta etapa evolutiva. Ya escribió otro *Quiéreme (Quiéreme cuando menos me lo merezca...porque es cuando más lo necesito)* (2018), que pretendía ser su testamento adolescente, pero ha cambiado de opinión y algunas de esas razones las esgrime al comienzo de la obra: “no tenía pensado escribir un libro nuevo, pero tampoco quería escaquearme de los retos educativos y dejar solas a esas personas adultas preocupadas por educar que algunos adolescentes tienen la suerte de tener a su lado... [...]. Las páginas siguientes son, en gran medida, el resultado de no haber podido dejar de compartir angustias educativas con padres y profesores, de no haber podido dejar de estar al lado de adolescentes desconcertados que han de gestionar un mundo muy diferente al de sus adultos más cercanos” (pp. 23-25).

El libro cuenta con una introducción que da fe de aquello que decía Paulo Freire, que a educar hemos de aprender juntos, que nadie educa a nadie, sino que nos coeducamos.

Cuenta también con un capítulo muy original en el que lo que se pretende es presentar la adolescencia a los propios adolescentes. Son ellos mismos los que se encargan de explicar su idiosincrasia y algunos de sus rasgos diferenciales.

La parte central aborda cinco cuestiones: tres interrogantes educativos universales (el mundo de la sexualidad o “cómo educar cuando, llegado el momento en que han de aprender el placer de amar y ser amados, el mundo que los rodea les propone otros comportamientos”; la utilización de las drogas o “cómo educar cuando la felicidad tiene nombre de alcohol, la maría pronto será legal y aparecen nuevas formas de manipular nuestro mundo interior”; y la realidad digital, la vida entre pantallas, o “cómo educar para ser y saber en la sociedad actual”



(p. 26) y dos preocupaciones más concretas: qué hacer con los chicos/as cuando no quieren hacer absolutamente nada y, segunda, cómo educar a adolescentes con infancias rotas.

Su autor es Jaume Funes, escritor, psicólogo, educador y periodista español, conocido por su labor dentro de la psicopedagogía, trabajando tanto para la administración como de manera privada, siendo especialista en los problemas de exclusión entre los más jóvenes. Trabajó en la Defensa de los Derechos de la Infancia y también como Secretario de Familias.

Funes publicó su primera novela en 1982 para abordar el tema de la delincuencia juvenil y las bandas. Desde entonces se ha interesado por el sistema judicial aplicado a los jóvenes, su exclusión social y su acompañamiento, además de la adicción a las drogas y los problemas asociados a su uso, abordando la cuestión desde una vertiente terapéutica y educativa.

Durante su trayectoria en el ámbito de la educación se ha implicado en escuelas de pedagogía activa, en la renovación pedagógica del sistema educativo y en los equipos de asesoramiento psicopedagógico, sobre todo en el de Cornellà de Llobregat del que fue miembro fundador.

En lo literario, ha escrito libros sobre educación para padres. Entre sus títulos cabría destacar *9 ideas clave. Educar en la adolescencia* y *Quiéreme cuando menos me lo merezca... porque es cuando más lo necesito*, que fue un éxito de ventas.

Yo creo que es una obra que rezuma experiencia y que tendrá un largo recorrido en la ayuda a colectivos de profesores/as que trabajan con preadolescentes y adolescentes en contextos educativos en sentido amplio.

Mario E. Meyer.

EL PROFESORADO FRENTE A LA PANDEMIA. RELATOS DESDE EL CURSO DEL DESASTRE GÁRATE RIVERA, A. (2020)

Barcelona: Octaedro. 138págs.

La obra es una recopilación de relatos (12) de profesores y educadores que narran su experiencia de la pandemia. Está dividida en tres partes: “los maestros del abandono”, “los maestros del soplo vital” y “los maestros en medio de la plancie”. En torno a estos tres epígrafes desgrana y articula el autor los doce relatos. Son relatos muy diferentes, tan diferentes como el enfoque de los epígrafes: quienes piensan que lo mejor es abandonar, quienes resisten a la pandemia y quienes, no solo resisten sino ponen sus mejores dotes y cualidades al servicio de una enseñanza y educación de calidad.

Uno no puede dejar de verse identificado en cierta manera con los relatos de estos autores. Si no hemos pasado por las tres fases, poco ha faltado. Pero sí que con toda seguridad nos hemos situado en alguna de ellas con más persistencia.

En todo caso tanto Alberto Gárate, su autor, como el prologuista, Pedro Ortega Ruiz, están convencidos de que la pandemia, como en general las grandes dificultades, ponen al descubierto la verdadera vocación de cada uno: “Pienso que la pandemia ha sacado a la luz a los verdaderos profesores-educadores, y ha puesto en su sitio a los que solo trabajan por el sueldo de cada mes. A estos, las dificultades añadidas para enseñar les ha servido para tomarse un descanso, y el parón obligado no les ha supuesto ningún contratiempo. La educación está atravesada, de principio a fin, por la ética, es decir, por la compasión. Educar, al igual que compadecerse del otro, nace de dentro, de las entrañas. No se aprende en los libros. Educar no es una cuestión de ‘saber’, sino de ser sensible para escuchar y atender a la voz del otro, acogerlo y hacerse responsable de él. Pero esto nos complica la vida” (p. 13).



Alberto Gárate Rivera es Doctor en Ciencias de la Educación. Es Vicerrector Académico del Sistema CETYS Universidad. Actualmente forma parte de un equipo internacional que trabaja e investiga en torno a la pedagogía de la alteridad, con un grupo de profesionales españoles, como son Pedro Ortega, Ramón Mínguez y Eduardo Romero. Entre sus obras cabe destacar: *Para tocar los silencios del aula* (2000), *CETYS Universidad: 40 años de historia* (2020), *Universidad, formación y práctica docente. Hilos de un sendero en brumas* (2005), *Mexicali ayer, Mexicali hoy. Cuadernos del CEC-Museo UABC* (2004), *Voces del aula* (2007), *Los valores ante la fragilidad social de la educación* (2008), *Entre la espina y la memoria. Ocupación social del espacio natural en la región* (2008) y, recientemente, *Una escuela con rostro humano* (CETYS, Universidad, 2017), *Las distintas que son iguales* (Octaedro, 2019).

Al final de los doce relatos hay siempre una reflexión por parte del autor. Se denomina “Posdata (La planicie no escapa)”, en la que Alberto Gárate entra en diálogo con los autores de los relatos. Siempre el relato, la literatura, es una estrategia de abordaje, “que incide directamente en la comprensión de los significados de la vida. Los relatos, textos cortos que se estructuran con un ritmo que permite mantener el interés del lector, están lejos de ser atrapados por el Mar de los Sargados” (p. 24) (el mar del olvido).

Agradecemos a los autores de los relatos y a Alberto Gárate Rivera este acercamiento tan cordial y expresivo a esos días que hicieron parar al mundo entero, porque en buena medida también nosotros nos sentimos reflejados en ellos y las ansias de salir adelante con nuestros alumnos es ciertamente nuestro deseo.

José Luis Guzón Nestar.

EL PACIENTE CERO

MATEU, K. (2020)

Barcelona: Alienta Editorial. 368 págs.

Kike Mateu (1975, Valencia) es periodista deportivo y profesional de los medios de comunicación desde 1996, ligado principalmente al mundo de la radio. Es narrador deportivo desde 1998 y fue presentador de televisión entre 2005 y 2010. Actualmente es también profesor del título de Experto Universitario en Periodismo Deportivo de la Universidad CEU Cardenal Herrera. Pese a su extensa experiencia como periodista, Kike Mateu, paciente cero de coronavirus en Valencia, y el primero en relatar su experiencia en España a los medios de comunicación para tranquilizar a la población, nunca había escrito un libro. Sin embargo, un compañero de profesión le sugirió que plasmase aquellos 24 días que permaneció en la habitación 319 del Hospital Clínico de Valencia, algo que al colaborador del programa radiofónico *El chiringuito de jugones* le pareció inverosímil. A pesar de ello, la idea germinó en su cabeza y durante el estado de alarma gestó este testimonio de uno de los primeros infectados por el virus SARS-CoV-2 en nuestro país.

Kike Mateu “es un tipo que se toma los problemas como un aprendizaje vital y, siempre, desde el optimismo más sorprendente. Es un loco maravilloso” dice Josep Prederol. El autor logra conmover y emocionar.

Kike Mateu se trajo el virus a la ciudad, sin saberlo y, por supuesto, sin quererlo, tras el encuentro de ida de octavos de la final de la Champions League, que enfrentaba al Atalanta y Valencia, el 19 de febrero en Milán. Una noche en que se contagió del “virus de la crueldad”. Kike nunca tira la toalla. Así lo vive, lo narra con pasión a lo largo de los veintitrés capítulos de que consta el libro. Su narración se encuentra enriquecida por compartir sus vivencias, su amor al fútbol desde pequeño con un pequeño transistor de pilas con antena desplegable que le acompañaba a todas partes. Era el tiempo de la radio. José María García,



era el periodista de referencia al frente del deporte español. Algo había nacido dentro de Kike que le ayudaba a volar a cualquier sitio donde hubiera un gol. Así le apareció la magia de narrar con emoción. El paciente cero de Valencia narra a lo largo de más de 360 páginas cómo vivió el completo aislamiento, el miedo que percibía en los ojos de algunos sanitarios que le atendían. “Y, sobre todo, la culpa, un sentimiento que le acompañó día y noche al saberse contagiador y sentirse responsable de la enfermedad de sus amigos y compañeros de profesión”.

Y, con emoción y dolor contenido el 27 de febrero a las 4,52 a.m. Decía: “Hola cariño. Ya sé que es tarde, pero me acaban de comunicar los resultados. He dado positivo en el coronavirus. Parece ser que es el primer caso en Valencia. Tranquila, no pasa nada. Yo estoy bien. Todo irá bien”.

A partir de este momento, donde le comunica a su esposa Mar el terrible mal, expertos y autoridades señalan la propagación de la COVID-19 en Italia y en España. De esa propagación formó parte, sin saberlo, el periodista deportivo Kike Mateu, que se convirtió a su vuelta en el primer infectado por coronavirus en Valencia: **el paciente cero**.

A lo largo de los capítulos va compartiendo sus sentimientos, sus miedos, sus sospechas, su enfermedad, también con su segunda familia. Le preocupan los compañeros con los que se ha encontrado al regreso del partido de Milán, los llama y les invita -más bien les exige- que se hagan la prueba para descartar el contagio, el *positivo*. Es una historia que va más allá de la sintomatología de un enfermo de COVID y que “se interna en los sentimientos más profundos del ser humano.”

¿Cuándo y cómo pasó? Registra en su móvil una cadena de contagios. Y sufre, pero quiere obviarlo, con sus más cercanos, el momento de la infección, los primeros días en casa, su esposa Mar y su nene Dani. Quiere tranquilizarse y resolver sus dudas. Todos tienen que hacerse la prueba.

Y los contagios se iban confirmando a su alrededor. El pánico se apodera de él. No duerme, resuelve la incertidumbre con las redes sociales y los medios de comunicación. Se daba cuenta que el contar su enfermedad en primera persona podía ayudar a los demás. “Cuando todo era miedo y oscuridad”, Kike iluminó y serenó a todo el país desde su habitación 319 del Hospital Clínico de Valencia.

También el personal del hospital, la implicación de los médicos y enfermeros se convirtieron en su segunda familia. Nunca los olvidará. Había creado vínculos muy cercanos con todos. Gracias

a ellos pudo sobrevivir. El aislamiento en el hospital le estaba dejando desgaste psicológico, nostalgia y cansancio. ¿Cuándo se reencontraría con los suyos?

Tuvo miedo a la muerte. Piensa en sus padres susceptibles de contagio, personas vulnerables por la edad. El hecho de pensar que uno de los dos se pudiera contagiarse, “morirían los dos”, y, esto, le hace llorar. Uno de sus amigos infectados está mal y va peor. El virus seguía avanzando cruelmente por sus pulmones. En la habitación 319 sólo se tienen pensamientos para el estado de salud de Rubén. “Aquel beso en la mejilla, el 22 de febrero, del que me arrepentiré toda la vida. Era la única vez que lo había visto entre el regreso de Milán y mi llegada al hospital con coronavirus. Solo una vez. Sólo un beso”.

Kike narra que era un golpe que no podía digerir, se culpabiliza, vuelve en él ese dolor profundo que creía superado, vuelve el hundimiento psicológico. Vuelven los sudores, vuelve el frío. “Preferiría que todos sus males fueran míos, pero que él estuviera bien. “Y cuando ya creía que estábamos ganando ese partido, aparecía el virus para clavarme, hasta el puño, un cuchillo en el corazón”. Kike, en el fondo, teme también por su vida.

Y llega el estado de alarma, Kike se asoma a la ventana, 14 de marzo, aunque a efectos prácticos se iniciaría el 16 para “parar la pandemia”. Y sigue narrando en las emisoras que le piden su colaboración, desde el hospital, desde la habitación 319. La gente le escucha con admiración, le envían mensajes para felicitarle.

19 de marzo. Test PCR. “Soy el neumólogo de guardia, Kike. Nada, sólo quería decirte que has dado negativo en el test y...”. Kike no le deja continuar, pero, “debemos hacerte una segunda prueba”.

Gol de Iniesta, titula Kike el capítulo veintitrés. Así escribía: “Coronavirus. Día 25 de marzo. Segunda parte de la prórroga. Minuto 116 de la final. Entra el médico en mi habitación, me mira y dispara. Marca Iniesta. He dado el segundo negativo. Termina el partido. Me voy a casa. La locura. Somos campeones. Hoy lo celebro yo, mañana tú y, pronto, todos”.

Hoy es un gran día. Compañeros de profesión, conocidos, seguidores de todas partes le escribieron para compartir la felicidad. Nunca, dice Kike, tendré gratitud suficiente para devolver todo el cariño que recibí durante el aislamiento.

“Yo nunca creí”, dice Kike Mateu, “que fuera capaz de escribir 368 páginas, pero la vida te demuestra que eres capaz de hacer cosas que crees imposibles”. Al salir del hospital, el compañero Eduardo Esteve me llamó y me dijo: “Tú tienes que escribir un libro, tu historia merece ser contada”. Tenía tiempo al estar confinado y me fluían las ideas.

Después de recorrer las 368 páginas, mi experiencia me dice que ha merecido la pena que Kike escribiera el libro. A lo largo de la lectura me he visto reflejada en Kike en muchos momentos. Con emoción, ¡lo recomiendo! Es un libro de total interés y actualidad. Yo también pasé el coronavirus en fechas parecidas. Como Kike, también he llorado, gozado y agradecido. El aire que se respira durante tantos días en una habitación da paso a la brisa. Sensaciones únicas, muy intensas. El sol y el viento habían vencido.

Al llegar a casa “uno de los aplausos de un día fue para mí de mis vecinos. Me puse a llorar. Estoy muy orgulloso de lo que hice. Sobreviví”. Ya no habla el enfermo sino el curado. La alegría y la vitalidad a Kike le desbordaban.

Josefa Zaballos Crespo.

LA ESCUELA EN LA NUBE. EL FUTURO DEL APRENDIZAJE

MITRA, S. (2020)

Barcelona: Paidós. 272 págs.

La escuela moderna, según Sugata Mitra, autor de este ensayo, se parece mucho a la de hace 300 años. El profesor frente a una clase, los alumnos en pupitres ordenados: este sistema se desarrolló bajo el Imperio Británico. Pero con el auge de Internet, la memorización de datos ya no es tan importante. Para los trabajos del futuro, los estudiantes deben aprender a pensar de forma crítica. Este es el cambio de paradigma que Sugata Mitra espera introducir con la *Escuela en la Nube*. Además de abrir laboratorios físicos de aprendizaje, está creando la “Nube de las Abuelos/as”, una red mundial de profesores jubilados/as que apoyan a los niños/as a través de una plataforma en línea de la *Escuela en la Nube*. Su objetivo: compartir el método del Entorno de Aprendizaje Autogestionado (SOLE) con padres, profesores, programas extraescolares y comunidades de todo el mundo, y transformar la forma de aprender de los niños.



Han pasado muchas cosas desde que Sugata Mitra compartió su deseo en TED2013. En noviembre de 2013, el primer laboratorio de aprendizaje de *School in the Cloud* -situado dentro de un instituto de Killingworth (Inglaterra)- abrió sus puertas a los estudiantes. Desde entonces, se han construido otros seis laboratorios de aprendizaje: uno más en el Reino Unido y cinco en la India.

Mitra también ha lanzado la plataforma *School in the Cloud* (Escuela en la nube), que garantiza que cualquier persona, en cualquier lugar, pueda experimentar con el aprendizaje autoorganizado. En 2016, se han celebrado más de 16.000 sesiones de SOLE en todo el mundo, con laboratorios y programas de aprendizaje asociados repartidos por todo el mundo, incluidos Pakistán, Colombia y Grecia. La plataforma debutó en TED2014, con la participación de Microsoft y su equipo de Skype Social Good para proporcionar la tecnología principal y conectar a una comunidad global.

Sugata Mitra nació en 1952 en Calcuta (India). En la actualidad es catedrático de Tecnología Educativa en la Escuela de Educación, Comunicación y Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Newcastle (Inglaterra). Su investigación actual se basa en su experimento *Hole in the Wall*, que Mitra instigó en 1999 mientras era científico jefe en NIIT, una empresa multinacional india.

La obra apuesta por el aprendizaje social como futuro del aprendizaje. Lo que los estudios han demostrado es que el aprendizaje a distancia es más eficaz. Los seres humanos estamos predispuestos a aprender: está en nuestro ADN adquirir conocimientos constantemente, mejorar y prosperar. Así que cuando se nos deja a nuestro aire, citando a Jeff Goldblum, “el aprendizaje encuentra un camino”.

¿Cómo de poderoso es nuestro instinto? ¿Es lo suficientemente poderoso como para que un grupo de estudiantes, por ejemplo, se enseñe a sí mismo una materia compleja en otro idioma? Suena como bastante improbable, pero eso es exactamente lo que ocurrió en el primero de una serie de experimentos realizados por el investigador en educación Sugata Mitra.

En lo que él denomina el experimento del *Hole in the Wall* (2016), Mitra llevó un ordenador con acceso a Internet a varios países rurales de todo el mundo y lo dejó para que los niños locales jugaran con él. En cada lugar, los niños consiguieron aprender por sí mismos a utilizar el ordenador en cuestión de horas y se les observó grabándose unos a otros cantando, enviando correos electrónicos y jugando a sitios web que encontraban por su cuenta, todo ello en un ordenador

con el idioma configurado como “inglés”, una lengua que no conocían.

Sugata Mitra cree que la educación es un sistema autoorganizado, donde el aprendizaje es un fenómeno emergente. El futuro del aprendizaje pretende asumir este hecho, y es por ello que el papel del instructor debe cambiar.

Los instructores del futuro fomentarán y cuidarán las conversaciones, creando el escenario y permitiendo que los alumnos interactúen, en entornos remotos. El papel del instructor será más atractivo, ya que su trabajo será menos administrativo y estará más involucrado en el proceso de aprendizaje. Las formaciones serán más interesantes y los índices de participación se dispararán.

El futuro del aprendizaje abrirá nuevas posibilidades para la formación, y todo comienza/comenzará por convertir a los gestores de *eLearning* en gestores de comunidades *online*.

Mario E. Meyer.

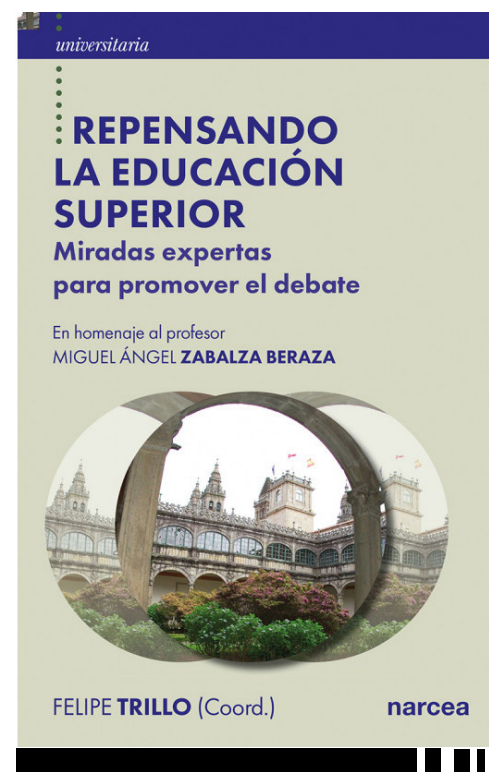
REPENSANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MIRADAS EXPERTAS PARA PROMOVER EL DEBATE. HOMENAJE AL PROFESOR MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA

TRILLO, F.. (2021)

Madrid: Narcea. 272 págs.

Este libro quiere ser un homenaje al profesor Miguel Ángel Zabalza Beraza (1949), un pedagogo y psicólogo, que acaba de terminar su ciclo de profesor en la Universidad de Santiago. Es un experto en Didáctica y ha sido una persona que ha contribuido, que seguirá contribuyendo, a repensar la Educación Superior.

Felipe Trillo, en el Prólogo, nos indica la naturaleza del libro: “No es este, claro está, un libro de doctrina que pretende establecer «lo que hay que saber y lo que hay que decir»; dejamos para otros esas ínfulas dogmáticas. Lejos de eso es, como reza en el título, un texto para el debate; entendido este, sobre todo, como un ejercicio de reflexión personal y de diálogo compartido, para intentar buscar entre todos ideas e iniciativas que contribuyan a la mejora de nuestro objeto de estudio:



que es la realidad que habitamos. Si el libro consigue alentar eso, habremos satisfecho el objetivo. En esa dirección, se congregan aquí once capítulos que abordan cuestiones sobre la innovación educativa, el diseño curricular, la calidad social, la enseñanza universitaria, la pedagogía inclusiva, la digitalización, la formación del profesorado, el liderazgo, la investigación, los estudiantes y la evaluación. Casi un caleidoscopio de la educación superior” (p. 10).

El proceso llamado de Bolonia tenía como objetivo crear un espacio universitario europeo con entidad propia. A tal fin, se dispusieron una serie de instrumentos encaminados a facilitar la movilidad y la homologación de títulos en dicho espacio universitario. Con este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se crearían teóricamente las condiciones idóneas para favorecer la inserción laboral de los universitarios y al mismo tiempo hacer más competitiva y atractiva la universidad europea en un entorno globalizado. La uniformidad organizativa y metodológica que persigue el nuevo proceso de reformas tendría por finalidad superar las barreras todavía existentes con relación al intercambio y la obtención de títulos homologables en el ámbito universitario europeo. Aparejado a este objetivo otros muchos se fueron añadiendo. Desde 1999 hasta ahora tenemos ya perspectiva para ver en qué medida los objetivos se han ido cumpliendo.

La verdad es que la Enseñanza Superior y en especial la Universidad siempre se ha planteado el futuro con muchísima viveza, siempre se ha puesto a “repensar” el futuro y los cambios necesarios. Esta obra tiene también claramente esta perspectiva.

Me detengo en el capítulo 1, en el que Manuel Escudero y Begoña Martínez justifican la necesidad y presentan una evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la perspectiva de la innovación educativa. Sostiene Felipe Trillo, en esta lectura que hace introductoria que “desde el inicio, sugieren que es posible que se haya producido una deriva respecto de las intenciones primigenias y proponen alternativas para recuperar el rumbo; la idea básica de partida es que no todo proceso que se presenta como innovador contribuye incuestionablemente a la mejora, especialmente cuando no se acompaña de la necesaria reflexión ética. En esa dirección, exponen los criterios de evaluación, lo que les lleva a diferenciar entre una innovación técnica, reflexiva y crítica —desvelando las correspondencias de cada opción con diversas opciones ideológicas—; identifican, asimismo, los ámbitos de aplicación (individual, institucional y social político) y señalan las disyuntivas posibles” (p. 10).

Es necesario seguir planteando el futuro de la Universidad. Esta reflexión no debe terminar nunca y no debe conocer pausas ni desalientos. En la Universidad la sociedad de todos los tiempos ha depositado una gran confianza y esa confianza no se puede defraudar.

Agradecemos el estímulo que ha supuesto para esta reflexión el profesor Miguel Ángel Zabalza, que está omnipresente en la obra, pues muchos artículos se organizan en diálogo con su pensamiento, con lo que ha dicho en sus clases o escrito en sus numerosas obras. Me alegra el hecho de verlo asociado (en alguna obra - *El lenguaje en la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis*- 1986) al profesor Renzo Titone, uno de los más grandes de la Didáctica.

José Luis Guzón Nestar.

EL INFINITO EN UN JUNCO. LA INVENCION DE LOS LIBROS EN EL MUNDO ANTIGUO

VALLEJO MOREU, I.. (2020)

Madrid: Siruela. 449 págs.

El junco del Nilo fue la materia prima de los primeros libros, los mismos que extenderían el pensamiento al infinito. Tras la tablilla, la piedra, la madera, el pergamino, el papel...esta invención lo cambió todo. Irene Vallejo nos guía en un viaje por el tiempo, adelante y atrás, desde Alejandría hasta todo el mundo antiguo, entreteniéndose en Grecia y Roma pero también en la Edad Media y en la actualidad. Con voz firme y seductora nos lleva a conocer el nacimiento de la escritura, los alfabetos, nos descubre el origen de la oratoria, del teatro, los primeros escritos líricos, y los filósofos.

Irene Vallejo Moreu (Zaragoza, 1979) es filóloga y obtuvo el Doctorado Europeo por las Universidades de Zaragoza y Florencia. Durante algún tiempo ha simultaneado la docencia con la literatura. En la actualidad lleva a cabo una amplia labor de divulgación del mundo clásico impartiendo conferencias, cursos y escribiendo artículos y libros. Colabora con el diario *Heraldo de Aragón* y con *El País Semanal*. De su obra literaria podemos citar: *La luz sepultada* (2011), *El silbido del arquero* (2015), sus ensayos y libros



infantiles, y las antologías *Alguien habló de nosotros* (2017) y *El futuro recordado* (2020), donde ser recogidos los artículos periodísticos.

Su obra (*El infinito en un junco*) ha recibido grandes elogios de parte de prestigiosos autores literarios y estudiosos como Alberto Manguel, Carlos García Gual, Mario Vargas Llosa, Luis Landero y David Hernández de la Fuente, entre otros.

Precisamente este último, helenista, traductor y ensayista, David Hernández de la Fuente, autor entre otros ensayos de *Vida de Pitágoras* (Atalanta) y *El despertar del alma* (Ariel), relaciona el éxito de Vallejo con el empuje que han logrado otros autores, como la británica Mary Beard, el español Carlos García Gual o el italiano Nuccio Ordine, que escriben sobre el mundo clásico y que han llegado a un público que va mucho más allá de la academia. “Es un libro espléndido y muy necesario”, señala Hernández de la Fuente. “No me ha sorprendido su éxito porque es excelente, está muy bien documentado y todavía mejor escrito y, sobre todo, porque me consta que en el público hay un gran anhelo de saberes humanísticos e históricos. Solo hay que ver la cantidad de publicaciones y revistas de historia en los quioscos, los documentales sobre la antigüedad, las novelas y ficciones históricas en cine y televisión... Nuestra época demanda esa vuelta a los clásicos, pero necesitamos voces como la de Irene Vallejo que sepan reivindicar con fuerza lo que Nuccio Ordine llama ‘la utilidad de lo inútil’: la perentoria necesidad del arte, la literatura, la historia y la filosofía en nuestro mundo hipertecnologizado y obsesionado por la economía de lo inmediato” (Cf. Guillermo Altares, *El País*, 4 de noviembre de 2020).

La obra es extensa (casi quinientas páginas), pero la prosa es tan nítida y está tan bien construida, que no hay problema de seguir su hilo argumental y sus ideas.

Me emociona el comienzo “Misteriosos grupos de hombres a caballo recorren los caminos de Grecia...[.]. Son cazadores en busca de presas de un tipo muy especial (libros). Presas silenciosas, astutas, que no dejan ni rastro de huella” (p. 15). La construcción y la adecuación de la Biblioteca de Alejandría bien valen unas páginas, además, tan bien escritas.

A los amantes del libro, a las personas que aman la cultura, a aquellos con Jorge Luis Borges que no pueden imaginar un mundo sin libros (Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros, hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, *soy incapaz de imaginar un mundo sin libros*, 1985), les recomiendo vivamente esta obra que en sí misma es un buen monumento a la cultura y a nuestra literatura española.

Mario E. Meyer.

PANDEMIA. LA COVID-19 ESTREMECE AL MUNDO

ŽIŽEK, S. (2020)

Barcelona: Anagrama. 145 págs.

El Covid-19 pasará a la historia del siglo XXI como una pandemia que paralizó Europa y el mundo, de una forma desigual, durante unos meses, según las latitudes geográficas y que tuvo consecuencias socio-económicas y político-ideológicas sin igual.

Un virus, que él califica como “estúpido mecanismo de auto-replicación” y que “no esconde ningún significado más profundo” ha puesto en jaque al mundo capitalista, al mundo económico en general. Los estados en general se han adherido a una lógica anti-economicista al cerrarse y están a la espera (ya lo están haciendo) de volver a una “nueva normalidad”.

Žižek deplora nuestras supersticiones sobre el virus como una regresión al “pensamiento pre-moderno” y en *Pandemia* se replantea la crisis con la ayuda de sus filósofos de cabecera postmodernos habituales: Michel Foucault y Jacques Lacan. Siguiendo a este último dice que un patógeno que se replica a ciegas ha aflojado nuestro control de la realidad y ha expuesto “el abismo último de nuestro ser”. El remedio es una dosis de Marx actualizado: como la pandemia es un subproducto del capitalismo global, la solución debe ser “una especie de comunismo reinventado”.

Cuando Žižek utiliza el término “comunismo” no se refiere a los estados “a la antigua” del siglo XX, nos dice, sino a la necesidad de una “organización global que pueda controlar y regular la economía, así como limitar la soberanía de los estados nacionales cuando sea necesario”, y un alejamiento coordinado del mercado. Ve que la movilización masiva de recursos estatales para pagar los salarios del sector privado, nacionalizar los servicios y dirigir la producción industrial es un ejemplo de ello. Este pensamiento nos llevaría al eje central del argumento de Žižek: la aceptación del hecho de que “todos estamos en el mismo barco”, y que las soluciones solo vendrán de un ethos comunitario y de una “respuesta

Slavoj
Žižek

Pandemia

La covid-19
estremece al mundo

coordinada a nivel mundial... una nueva forma de lo que una vez se llamó comunismo”.

El libro consta de 148 páginas, divididas en once capítulos y concluye con un apéndice que incluye dos cartas. Estas páginas han sido escritas al comienzo de la pandemia y son un recorrido rápido sobre el fenómeno del coronavirus y la respuesta global al mismo. El libro fue anunciado el 24 de marzo, menos de 100 días después de que se identificara el primer caso de coronavirus.

El libro comienza con *Noli me tangere* (no me toques), la respuesta de Jesús a María Magdalena cuando resucitó de entre los muertos. La instrucción de no tocarnos nos ha unido en todo el mundo en los últimos meses.

Su tesis viene a ser que el virus ha expuesto los límites del Nuevo Orden Mundial liberal-capitalista, conclusión a la que llega comparando las respuestas efectivas a los desastres en los países asiáticos autoritarios con el caos en el norte de Italia. Cuando reunimos todas las respuestas caemos en la cuenta -dice él- de la necesidad de soluciones colectivas y señala algunos ejemplos significativos como la nacionalización temporal de los ferrocarriles en el Reino Unido y los pronunciamientos de Donald Trump sobre la necesidad de obligar a las empresas privadas a trabajar por los objetivos nacionales de atención sanitaria.

El Covid-19 nos habría proporcionado -según él- también beneficios ambientales especiales muy anhelados por la humanidad en todo el mundo occidental especialmente: aire más limpio, menos emisiones de carbono, un respiro para la vida silvestre. Ahora la gran pregunta es si podemos capitalizar este momento.

Slavoj Žižek, Liubliana (Eslovenia 1949) es un filósofo esloveno, investigador en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Artes de la Universidad de Ljubljana y director internacional del Instituto Birkbeck de Humanidades de la Universidad de Londres. Tiene una amplia panoplia de intereses: filosofía continental, psicoanálisis, teoría política, estudios culturales, crítica de arte, crítica cinematográfica, marxismo, hegelianismo y teología. En 1989, publicó su primer texto en inglés, *The Sublime Object of Ideology* (El sublime objeto de la ideología), en el que se apartaba de la teoría marxista tradicional para desarrollar una concepción materialista de la ideología que se basaba en gran medida en el psicoanálisis lacaniano y el idealismo hegeliano. Su trabajo teórico se ha vuelto cada vez más ecléctico y político en los años 90, tratando frecuentemente el análisis crítico de formas dispares de cultura popular y convirtiéndolo en una figura popular de la izquierda académica. De entre sus obras podríamos destacar: *Todo lo que usted siempre quiso*

saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock (1994), Ideología. Un mapa de la cuestión (2003) o ¡Bienvenidos a tiempos interesantes! (2012).

Pandemia, no es de ninguna manera su obra más densa ni su obra más pensada, pero, como insinúa en su introducción, lo laborioso en estos tiempos difíciles no es hacer, como muchos supondrían, sino pensar. Y a esto sí que ayuda. Con todo, a pesar de la tenacidad de su crítica, el estudio de Žižek se limita principalmente al *statu quo* de los Estados Unidos y China. Oscilando entre la evaluación del control estatal extremo (China) y la anarquía extrema (los EE.UU.), se pierde muchos otros acontecimientos de este fenómeno, especialmente por estar escrito muy al comienzo de la pandemia. No se menciona a Taiwán, Alemania o Nueva Zelanda, todos ellos estados con mujeres líderes que han demostrado una eficiencia y transparencia sin precedentes en la contención del brote. Tampoco incluye a Corea del Sur y Alemania, donde las pruebas masivas y la cooperación pública a gran escala han contribuido en gran medida a aplanar la curva.

José Luis Guzón Nestar.

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO



C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com