



Congreso Internacional SIPS:
“Pedagogía social, investigación y familias”
XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

LIBRO DE RESÚMENES

Palma, del 21 al 23 noviembre 2018

Congreso Internacional SIPS:
“Pedagogía social, investigación y familias”
XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

LIBRO DE RESÚMENES

Palma, del 21 al 23 noviembre 2018

© De esta edición: Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social, Universitat de les Illes Balears

Primera edició: Novembre 2018

ISBN: 978-84-09-08810-2

ÍNDICE

EJE 1. Pedagogía social y familia. Modelos y teorías		
Familia, relaciones y prácticas familiares		
<i>Las prácticas educativas familiares. Una comprensión desde la interacción</i>	Zulema Elisa Rodríguez Triana (Universidad de Caldas)	12
<i>El papel de la familia en el empoderamiento de los jóvenes</i>	Anna Planas i Lladó, Pere Soler i Masó, Asun Llana, Sónia Páez de la Torre y Carme Trull (Universitat de Girona y Universitat de Barcelona)	15
<i>O papel da família no bem-estar subjetivo das crianças</i>	Paulo Delgado, Joana Oliveira, João M. S. Carvalho, Fátima Correia y Paula Campos (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal)	18
<i>Roles de género en personas mayores en el ámbito familiar. Un estudio longitudinal 2012-2017</i>	Victoria Pérez-de-Guzmán, José Luis Rodríguez-Díez, Encarna Bás-Peña2 & Irene Chacón (Universidad Pablo de Olavide. 2Universidad de Murcia)	22
<i>Percepción del control y cuidado parental en una muestra de estudiantes universitarios: diferencias según el sexo y grado estudiado</i>	Omar García-Pérez, Susana Torío-López, José Vicente Peña-Calvo, María Paulina Viñuela (Universidad de Oviedo)	25
<i>El alumnado universitario mayor de 60 años reflexiona sobre su experiencia vital y la familia</i>	Liberto Macías González (Universitat de les Illes Balears)	28
<i>Las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia</i>	Jesica Núñez García, Gabriela Míguez Salina, Jesús García-Álvarez (Universidade de Santiago de Compostela)	30
Intervención socioeducativa en la familia y prevención		
<i>Intervención socioeducativa para la mejora de las relaciones familiares</i>	Rosalía Rioja Ramón y Gemma López Ramos (FyDES Formación y Desarrollo Educativo-Social)	33
<i>La Educación Prenatal desde la perspectiva interdisciplinar: Percepción de las Familias</i>	Mª Pilar Rodrigo Moriche (Universidad Autónoma de Madrid)	36
<i>Redes de Educación Prenatal como estrategia pedagógica para el logro de una parentalidad positiva</i>	Mª Pilar Rodrigo Moriche (Universidad Autónoma de Madrid)	39
<i>Creating a classroom 'third space' with families in primary education</i>	Celia Moreno-Morilla, Eduardo García-Jiménez y Fernando Guzmán-Simón (Universidad de Sevilla)	42
<i>Papel do ócio no bem-estar subjetivo das crianças</i>	Paulo Delgado, Joana Alexandre, Joana Oliveira, Helena Carvalho, Joao M. S. Carvalho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal)	46
<i>El perfil del formador en el curriculum de prevención universal (UPC): la intervención basada en la familia</i>	Carmen Orte Socías y Miren Fernández-de-Álava (Universidad de las Islas Baleares)	50
<i>La perspectiva de género en los programas de prevención familiar</i>	Rosario Pozo Gordaliza, Miren Fernández-de-Álava y María del Lluç Nevot (Universidad de las Islas Baleares)	53
<i>Mediación parental del uso de internet: una estrategia educativa para minimizar los riesgos de la infancia</i>	Leticia López-Castro, Jesica Núñez García, María do Carme Cambeiro Lourido (Universidade de Santiago de Compostela)	58
<i>La complejidad de educar en la red: de padres inmigrantes digitales a hijos web 2.0.</i>	Santiago Yubero, Elisa Larrañaga, Raúl Navarro, María Elche (Universidad de Castilla-La Mancha)	61
Intervención socioeducativa en contextos de vulnerabilidad		
<i>Formación de familiares con colectivos vulnerables: teorías y prácticas con impacto social</i>	Sandra Gurbés Peco, Regina Gairal Casadó y Laura Ruiz Eugenio (Universidad de Barcelona)	63
<i>Comunicación y lenguaje en niños en situación de riesgo social</i>	Esperanza Alazón Carrión (Universidad Autónoma de Barcelona)	66
<i>La ruptura familiar: Una mirada hacia la Coordinación de Parentalidad</i>	Verónica Riquelme Soto, Paz Cánovas Leonhardt (Universidad de Valencia) y Flor Hoyos Alarte (Servicio Especializado de Atención a la Familia e Infancia de Alaquàs)	68
<i>El papel de la familia en el proceso de los escolares de minorías étnicas</i>	María Paulina Viñuela, José Vicente Peña, Susana Torío, Omar García, Carmen Rodríguez, Carmen María Fernández, Mercedes Inda y Lindsay Martínez (Universidad de Oviedo)	70
<i>Retos de la educación social en la formación para el empleo con juventud en dificultad social</i>	Omar García-Pérez, Susana Torío-López, José Vicente Peña-Calvo, María Paulina Viñuela (Universidad de Oviedo)	73
<i>Intervenciones basadas en el apego en discapacidad intelectual severa: revisión de la literatura</i>	Maritza García Toro, Mª Cruz Sánchez Gómez, Antonio Víctor Martín García (Universidad de Salamanca)	76
<i>La implicación de las familias y la comunidad, un eje clave en el cambio de modelo de rehabilitación en prisiones. El modelo de participación y convivencia de las prisiones catalanas</i>	Núria Fabra Fres, Miquel Gómez Serra y Txus Morata García (Universidad de Barcelona, GPS - Grup de Pedagogia Social) (Universitat Ramon Llull, GIAS - Grup d'Innovació i Anàlisi Social)	80

EJE 2. Intervención socioeducativa en infancia, juventud y familia. Prácticas y experiencias		
Familias en situación de vulnerabilidad: infancia y juventud en riesgo		
<i>La educación y el apoyo familiar en situaciones de riesgo psicosocial. Una mirada europea</i>	Lucía Jiménez, Lucía Antolín-Suárez (Universidad de Sevilla), Bárbara Lorence (Universidad de Huelva), Sofía Baena y Victoria Hidalgo (Universidad de Sevilla)	84
<i>Conflictividad familiar en el Caribe Colombiano: Educación para la paz desde las instituciones educativas vulnerables</i>	Francisco José del Pozo Serrano, Jairo Alberto Martínez Idárraga, Ana Isabel Zolá Pacochá (Universidad del Norte, Universidad Libre)	87
<i>Implicaciones de la violencia filio-parental en los menores. un estudio de casos</i>	Esther Batuecas Hernández, Sara Serrate González, David Caballero Franco, Judith Martín Lucas y Margarita González Sánchez (Universidad de Salamanca)	90
<i>La incorporación activa del entorno sociofamiliar en la intervención terapéutica en adicciones</i>	Francisco Antonete Oria (Projecte Home Balears)	93
<i>Prevención e intervención socioeducativa en uso problemático de tecnologías de la información y la comunicación en jóvenes y adolescentes</i>	Gisela López Angelini . Directora de Projecte Jove	96
<i>Intervención socioeducativa con jóvenes en educación sexual y prevención de la violencia</i>	Mayte Bejarano Franco, Roberto Moreno, Rosa Marí Ytarte (UCLM)	99
<i>Intervención con familias de alumnado en privación de libertad por medida judicial</i>	Nuria López Roca (IES CAN BALO), Eva Llabrés Cerván (IES CAN BALO), María Fernández Hawrylak (Universidad de Burgos), Jesús Soldevila Pérez (Universidad de Vic) y Joan Jordi Muntaner Guasp (Universidad de las Islas Baleares)	101
<i>Reflexiones sobre familia y prisión</i>	Fanny T. Añaños-Bedriñana (Universidad de Granada) y Diego Galán Casado (Universidad Camilo José Cela)	103
<i>Mujeres reclusas y relaciones con las drogas en sus trayectorias familiares: implicaciones para la intervención socioeducativa</i>	María del Mar García-Vita (Universidad del Norte)	105
<i>La ayuda de los educadores a los jóvenes en acogimiento residencial y su influencia en la conflictividad con los profesores del centro/instituto</i>	Francisco Javier García-Castilla, Ana Eva Rodríguez Bravo y Ángel De-Juanas Oliva (UNED)	107
<i>Opiniones y experiencias de los profesionales del sistema de protección de Sevilla sobre el programa de orientación y transición a la vida adulta de alta intensidad “mayoría de edad +18”</i>	Verónica Sevillano-Monje y Miguel Ángel Ballesteros-Moscoso	109
<i>Importancia de la implicación de las familias en los procesos de protección de menores</i>	Luis Miguel Valera, Piedad Sahuquillo Mateo (Universitat de València)	111
<i>Influencia de los conflictos con los profesores en la valoración de los jóvenes en acogimiento residencial sobre sí mismos</i>	Ángel De-Juanas Oliva y Miguel Melendro Estefanía (UNED)	114
<i>El acogimiento en familia ajena: necesidad de apoyo e intervención socioeducativa</i>	Piedad Mª Sahuquillo Mateo, Rosa Molero Mañes, Paz Cánovas Leonhardt, Mónica Villar Herrera	117
<i>El ambiente en los recursos como prioridad durante el acompañamiento socioeducativo con adolescencia en dificultad social</i>	Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández y María Victoria Carrera Fernández (Universidad de Vigo)	120
<i>“Dar voz” para empoderar a las familias - estudo exploratório da percepção de familiares de doentes psiquiátricos sobre os serviços públicos de saúde mental da região autónoma dos Açores</i>	Joana Cabral, Célia Barreto Carvalho, Paula Castilho y Carlos Pato	123
<i>Ancoragem - programa de psicoeducação destinado a familiares de indivíduos com esquizofrenia: resultados do estudo de follow-up</i>	Joana Cabral, Célia Barreto Carvalho, Marta Bulhões, Carolina da Motta, Joana Rodrigues, Raquel Martin y Marina Sousa	128
<i>Importancia socioeducativa de la familia en enfermedad mental grave</i>	Diego Galán Casado, Álvaro Moraleda Ruano y Bruno García Tardón (Universidad Camilo José Cela)	132
Intervención socioeducativa familia-escuela-comunidad		
<i>Relación familia-escuela. Interacciones, obstáculos y habilidades para construir una buena convivencia en educación secundaria</i>	Marga Vives, Josep Lluís Oliver y Lydia Sánchez (Universitat de les Illes Balears)	135
<i>Proyectos compartidos entre familias y escuelas: la formación de los maestros y maestras de educación primaria como uno de los retos del sistema educativo</i>	Marta Quincoces García (Universitat de les Illes Balears)	138
<i>Mejorar las relaciones intergeneracionales en la familia: SACHI 2 (proyecto intergeneracional escolar)</i>	Marga Vives Barceló, Victòria Quesada Serra, Carmen López-Esteva (Universitat de les Illes Balears)	141
<i>TEI: Tutoria entre iguals. Aplicació als municipis de Calvià i Esporles</i>	María Clapés Nicolau, Malena Pons Payeras, Elena Rosselló Baungaard, Francisca Santisteban Rotger, Nicole Segura López y Miquel Socies Vives (IES Calvià, CEIP Ses Quarterades, IES Josep Font i Trias)	145
<i>La relación familia-escuela y la prevención del absentismo: un diagnóstico de los centros de secundaria de Baleares.</i>	Belén Pascual Barrio, Joan Amer Fernández (Universidad de les Illes Balears)	148
<i>Valores inclusivos, familia y escuela. hacia un proyecto educativo para todo el alumnado</i>	Ana Amaro Agudo y Nazaret Martínez Heredia (Universidad de Granada)	151

Mejorar la relación familia-escuela a través del trabajo en beneficio de la comunidad en barrios de alto riesgo de exclusión social.	Jesús Juárez Pérez Cea, Lorena Molina Cuesta (Universidad de Málaga) y Manuel Jesús Moreno Taboada (INCIDE)	153
Las calificaciones escolares. ¿Qué información se da a los padres?	Andrés Nadal Cristóbal (Universidad de las Islas Baleares)	156
Tejiendo capacidades para promover la relación familia y escuela en un contexto de cambio. una experiencia de alianza interinstitucional e interdisciplinaria en Manizales, Colombia	Zulema Elisa Rodríguez Triana (Universidad de Caldas)	159
El aprendizaje infantil informal en medios digitales. Retos para la escuela y la familia	Rocío Rueda Ortiz y María Vásquez (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia)	162
Lengua materna y rendimiento del alumnado de segundo ciclo de infantil en un contexto multicultural	Francisco Mateos, Francisco Javier Olmedo, Macarena Esteban y Luis Vicente Amador (Universidad de Granada y Universidad Pablo de Olavide)	165
Sensibilizar al entorno para impactar la calidad de vida; una experiencia docente en una escuela primaria de Marsella	Laure Sabine Bampi (Formation ADEF) y Nadja Monnet (Project[s] ENSA Marseille)	168
Análisis de un modelo inclusivo de educación infantil 0-3	Jesús Vilar, Gisela Riberas, Isabel Torras, Àngels Sogas (Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull)	171
Implicación educativa de la familia en la formación del técnico superior en educación infantil. Incidencia en la inclusión educativa	M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo y Anna Monzó Martínez (Universitat de València)	175
La opinión de las familias sobre la atención socioeducativa recibida por la infancia en momentos de hospitalización	Yésica Teijeiro Bóo, José Antonio Caride Gómez y Rita Gradaïlle Pernas (Universidad de Santiagode de Compostela)	180
Crecer leyendo: la lectura como herramienta socioeducativa	Sandra Sánchez-García; Santiago Yubero (Universidad de Castilla-La Mancha)	183
El aula Natura en los centros educativos: un medio ideal para la educación ambiental y la integración escolar.	Daniel Musitu, Macarena Esteban (Universidad Pablo de Olavide)	186
Entre la escuela y la familia: alternativas pedagógico-sociales a las prácticas de ocio juvenil en Galicia	José Antonio Caride Gómez, Rita Gradaïlle Pernas y M ^a Eugenia Bolaño Amigo (Universidade de Santiago de Compostela)	189
Importancia del ámbito familiar en la experiencia de ocio juvenil (16-18 años).	Joseba Doistua Nebreda, Sheila Romero da Cruz, Yolanda Lázaro Fernández (Universidad de Deusto, Grupo Ocio y Desarrollo Humano)	192
El papel de la familia en el ocio de las personas jóvenes con discapacidad	Aurora Madariaga Ortuzar, Sheila Romero da Cruz, Idurre Lazcano Quintana (Instituto de Estudios de Ocio, Grupo de investigación El Ocio como Factor de Desarrollo Humano)	195
Juego e infancia en la calle. Espacios públicos y movilidad en la ciudad	Rosa Mari Ytarte, Irene Martínez y Natalia Hipólito (UCLM)	198
Intervención socioeducativa en la comunidad y formación para la prevención		
Neteduproject: avances en la herramienta de análisis “lic” para la mejora de los ecosistemas educativos	Mireia Civís Zaragoza, Jordi Díaz-Gibson, Jordi Longás Mayayo; Annabel Fontanet Caparrós, Jordi Riera Romani (Blanquerna, Universitat Ramon Llull)	200
Servicios sociales de Palma: una apuesta decidida por la prevención comunitaria	Pepa Aguiló, Isabel Cortada, Marcel·lí Fernández, Pilar Salas (Regidoria de Benestar i Drets Socials, Ajuntament de Palma)	204
Proyecto cápsula del tiempo: una intervención educativa dentro del marco de comunidad de aprendizaje en contextos de exclusión social	Jesús Juárez Pérez Cea, Lorena Molina Cuesta (Universidad de Málaga) y Manuel Jesús Moreno Taboada (INCIDE)	207
Los bancos del tiempo en España: ¿una herramienta para la conciliación?	Andrea Maroñas Bermúdez, Rita Gradaïlle Pernas y José Antonio Caride Gómez (Universidade de Santiago de Compostela)	210
Alfabetización financiera en la Educación de Personas Adultas: estudio de un programa diseñado desde la comunidad	Elena Duque Sánchez, Bernat Oró Capellades (Universidad de Barcelona), Miguel Ángel Pulido Rodríguez (Universidad Ramon Llull) y Beatriz Villarejo Carballido (Universidad de Deusto)	213
Familia y educación para la sostenibilidad. Aprendizaje-servicio en la formación del educador social	M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo y Anna Monzó Martínez (Universitat de València)	217
La implicación de la comunidad educativa en la prevención de la violencia de género: una experiencia comunitaria	Vecina-Merchante, Carlos; Quintana-Murci, Elena y Calvo-Sastre, Ana María (Universitat de les Illes Balears)	224
Fondos de conocimiento familiar: el caso de los niños y niñas gitanos	Gabriela Míguez Salina, Leticia López-Castro, Cristina Varela Portela (Universidade de Santiago de Compostela)	227
Participación de la infancia en la acción comunitaria	Asun Llena Berñe, Ana Novella Cámara e Ingrid Agud Morell (Universitat de Barcelona)	230
Relaciones intergeneracionales en el marco familiar. análisis de buenas prácticas	Ponce-de-León-Elizondo, Ana; Valdemoros-San-Emeterio, M ^a Ángeles; Magdalena Sáenz-de-Jubera-Ocón; Sanz-Arazuri, Eva; Alonso-Ruiz, Rosa Ana (Universidad de La Rioja)	233
Responsabilidad social y sostenibilidad: una experiencia intergeneracional	David Caballero Franco, Sara Serrate González, José Manuel Muñoz Rodríguez y Ángela Barrón Ruiz (Universidad de Salamanca)	237
Importancia de la educación intergeneracional para fortalecer las relaciones comunitarias entre jóvenes y mayores	Nazaret Martínez Heredia y Ana Amaro Agudo (Universidad de Granada)	240
Trabajo sociopedagógico en red para promover resiliencia en una comunidad marginada	Iulia Mancila, David Herrera-Pastor y Esther Polo-Márquez (Universidad de Málaga)	243
Conhecendo o entorno para educar o centro: as comunidades empobrecidas cariocas e as possíveis práticas socioeducativas	Arthur Vianna Ferreira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	247
Jóvenes, exclusión social y educación en los márgenes de la ciudad	Cristóbal Ruiz Román e Isabel M ^a Bernedo Muñoz (Universidad de Málaga)	250
Características de las prácticas socioeducativas en temáticas de cambio ambiental global y desastres naturales: comunidades en conflicto y reconstrucción	Elia Sepúlveda Hernández (Académica Escuela de Trabajo Social Universidad Santo) y Tomás La Serena Chile (Becada CONICYT)	252

<i>Vida +: the influence of parental practices in substance abuse, an Azorean qualitative study</i>	Célia Barreto Carvalho, Raquel Martins, Joana Rodrigues, Carolina Pereira, Marco Teixeira y Carolina da Motta (Azores University and University of Coimbra)	255
<i>Formación y competencia: componentes clave en los programas de prevención familiar basados en la evidencia</i>	Belén Pascual, María Antònia Gomila, Maria Valero, Lydia Sanchez (Universitat de les Illes Balears)	259
<i>La validación del Programa de Competencia Familiar Universal PCF 11-14</i>	Carmen Orte y Lluís Ballester (Universidad de las Islas Baleares)	261
EJE 3. Metodologías de Investigación en Pedagogía Social		
Metodologías de investigación en el ámbito familiar		
<i>Participación, corresponsabilidad y ética en la evaluación de programas sociales. La implicación de las familias en los procesos de reinserción social de las personas que cumplen medidas de privación de libertad</i>	Miquel Gómez Serra, Núria Fabra Fres y Pilar Heras i Trias (Universidad de Barcelona)	263
<i>El uso de métodos cualitativos y etnográficos en la validación de la adaptación cultural del Programa de Competencia Familiar</i>	Josep Lluís Oliver, María Antònia Gomila, Rosario Pozo, Carmen López (Universitat de les Illes Balears)	266
<i>Evaluación de programas de parentalidad positiva dirigidos a familias con adolescentes que presentan problemas externalizantes. Un análisis según los criterios de calidad del Parenting Programme Evaluation Tool (PPET)</i>	Bárbara Lorence, Anna-Jean Grasmeyer (Universidad de Huelva) y Lucía Jiménez (Universidad de Sevilla)	269
<i>Meta-análisis como instrumento para explorar la eficacia de los programas familiares</i>	Lluís Ballester Brage, María Valero de Vicente, Victòria Quesada Serra y Maria de Lluç Nevot Caldentey (Universidad de las Islas Baleares)	272
<i>Evaluación de un programa de parentalidad positiva para familias en riesgo con adolescentes</i>	Bárbara Lorence (Universidad de Huelva), Lucía Jiménez, Victoria Hidalgo y Jesús Maya (Universidad de Sevilla)	274
<i>Necesidades de apoyo y fortalezas para un ejercicio positivo de la parentalidad en familias refugiadas.</i>	Lucía Jiménez, Irina Nogales, Raquel Pichel, Jesús Maya, Sofía Baena y Victoria Hidalgo (Universidad de Sevilla)	277
<i>Las sombras de la infancia: una propuesta de intervención ecosistémica sobre la exposición de los/as menores a la violencia de género</i>	Verónica Riquelme Soto (Universidad de Valencia)	280
<i>Percepción de soporte familiar, autoeficacia, consumo de drogas y calidad de vida de universitarios.</i>	Suely Santana (Universidad Católica de Pernambuco), Jorge Negreiros, Marina Guerra y Leonor Lencastre (Universidad de Porto)	282
Metodología de investigación en el ámbito escolar y formativo		
<i>El MOOC como recurso tecnológico para la Pedagogía Social.</i>	Janer, À., Valdivia, P., Arnau, L. y Úcar, X. (Universitat de Barcelona)	285
<i>Diseño de la evaluación de impacto del programa CaixaProinfância y resultados sobre la mejora del éxito escolar</i>	Jordi Longás Mayayo, Irene Cussó Parcerisas, Roser de Querol Durán, Cristina Cañete Masé y Jordi Riera Romani (Universitat Ramon Llull)	287
<i>Emotional engagement y abandono de la formación profesional de grado medio</i>	Antoni Cerdà-Navarro, Carlos Vecina-Merchante y Francesca Salvà-Mut (Universitat de les Illes Balears y GREC)	290
<i>Uso de la Escala SDG/s (School Doing Gender/Students) como elemento de análisis previo a una propuesta de coeducación para jóvenes</i>	José Alberto Gallardo-López y Fernando López-Noguero (Universidad Pablo de Olavide)	294
<i>Validación convergente del test de desarrollo de competencias socioemocionales en jóvenes (dcae-j)</i>	Sara Rodríguez Pérez, Montse Rodríguez Parrón, Anna Soldevila Benet, Nair Elizabeth Zárate Alva (Universidad Autónoma de Barcelona y Universitat de Lleida)	297
<i>Validación criterial del test big eight +12, test de competencias de empleabilidad en adolescentes</i>	Aida Urrea Monclús, Daniel Ortega Ortigoza, Clara Sanz Escutia y Josefina Sala Roca (Universidad Autónoma de Barcelona)	300
<i>Diseño, desarrollo y validación de un sistema de seguimiento de la transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados en Cataluña</i>	Clara Sanz Escutia (Universidad Autónoma de Barcelona)	303
<i>Docentes en educación básica: evaluación de la transferencia de aprendizajes de una formación continua y el rol del directivo en este proceso</i>	Elke E. E. Kleinert-Altamirano y Pilar Pineda-Herrero (Universidad Autónoma de Barcelona)	306
<i>Desocultando a caixa negra da escola: etnografia, investigação acção e pedagogia social na escola</i>	Ana Maria Vieira y Ricardo Vieira (CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria)	309
<i>A relevância da pedagogia social na formação docente inicial e continuada e seus reflexos na organização de novas metodologias de ações socioeducativas no Brasil</i>	Arthur Vianna Ferreira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	312
<i>Ocupación de Palestina desde la Pedagogía Social: Proyecto de sensibilización a través del arte y el juego-simulación</i>	Irene Verde Peleato y Carlota Rodríguez Sancho (Universidad de Valencia)	315
Metodologías de investigación en el ámbito comunitario		
<i>De lo etnográfico a lo participativo en la investigación en educación social</i>	Héctor S. Melero e Inés Gil-Jaurena (UNED)	321
<i>Investigación biográfica y pedagogía social</i>	David Herrera-Pastor, Iulia Mancila y Esther Polo-Márquez (Universidad de Málaga)	324
<i>Una aproximación metodológica a la educación de calle.</i>	Aintzane Cabo, Nekane Beloki, Irantzu Fernández (Universidad del País Vasco)	328

<i>Aportaciones de M. Nussbaum, A. Sen, A. Honeth, Z. Bauman, J. Dewey y J. Butler a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa.</i>	Laura Corbella Molina (Universidad Autónoma de Barcelona)	332
<i>Diarios de campo, una revisión metodológica en contextos digitales</i>	Paloma Valdivia (UAB), Manel Jiménez y Alán Salvadó (Universitat Pompeu Fabra)	335
<i>El Mapa Comunitario como herramienta para la construcción de la comunidad.</i>	Emilio Lucio-Villegas, Noelia Melero Aguilar, Rosario Navarro Solano y Rocío Valderrama Hernández (Universidad de Sevilla)	337
<i>Investigación participativa en un contexto municipal: dificultades y retos.</i>	Gorka Roman, Maite Arandia e Israel Alonso (Universidad del País Vasco)	339
<i>Proceso de investigación participativa en un municipio de Bizkaia: contribuyendo a la inclusión.</i>	Nekane Beloki, Israel Alonso, Gorka Román y Maite Arandia (Universidad del País Vasco)	341
<i>La evaluación de la protección a niños y jóvenes tutelados en Cataluña: Elaboración de un sistema de indicadores.</i>	Josefina Sala (UAB), Joan Llosada (DGAIA), Laura Arnau (UAB), Jordi Muner (DGAIA), Antonio Pérez (UAB), Joan Mayoral (DGAIA)	343

1

Pedagogía social y familia. Modelos y teorías

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES. UNA COMPRENSIÓN DESDE LA INTERACCIÓN.

Zulema Elisa Rodríguez Triana, Docente Departamento de Estudios de Familia,
Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Grupo de Investigación,
Colectivo de Estudios de Familia

Resumen

En el campo de la educación familiar, el estudio de las prácticas educativas familiares ha sido generalmente analizado a partir de una concepción tradicional y funcional de familia y educación, olvidando que las familias se configuran a partir de las relaciones parentales y construcciones vinculantes, y que las familias son entornos educativos que aportan a la constitución humana.

La reflexión que se presenta se sustenta en la pregunta por el sentido de las prácticas educativas familiares para un grupo de familias de la ciudad de Manizales, a partir de la profundización en los contenidos, estilos, estrategias y recursos que, las familias, en el marco de sus interacciones construyen. Ellas, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje (no planeados ni predeterminados pero sí dotados de sentido) logran ser agentes educativos.

Las prácticas educativas familiares incluyen procesos, historias, motivaciones y expectativas que se configuran en un entramado relacional que vincula a cada uno de los integrantes del grupo familiar. Las familias tienen que resolver contradicciones, identificar estrategias de mediación y construir los discursos educativos para dar respuesta a situaciones particulares y, de esta manera, atender a los requerimientos de los sujetos de manera individual y del grupo como tal.

La práctica educativa es una actuación de la vida en familia que ayuda a la configuración personal de sus miembros desde lo cognitivo, práctico, emocional y afectivo. En el hacer educativo de las familias se cruzan intenciones, deseos, tensiones y emociones que tratan de resolver a partir de sus historias de vida, sus experiencias y los retos que les pone su dinámica familiar y el contexto social.

La fenomenología fue el método de investigación y La unidad de trabajo la conformó un grupo de quince familias. El criterio de selección: cualquier forma de organización familiar donde hubiera un niño (9 y 14 años) matriculado en una institución educativa, y entre uno y dos adultos que cumplieran funciones parentales. La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad.

Entre los resultados se encuentran:

-La educación familiar se decanta a través de las prácticas, que las familias adoptan de acuerdo a sus propias características, y a los momentos históricos

que les corresponde vivir.

- Las familias no planifican, ni sistematizan sus procesos educativos; las prácticas como una forma de hacer su vida en familia se configuran en educativas cuando dejan enseñanzas.

- Las prácticas educativas se crean en la cotidianidad y se tejen en la relación intergeneracional e interparental, pendulan entre el amor y el miedo. Los miedos se derivan de las tensiones endógenas (mundo privado) y exógenas (mundo público) que hacen parte de su vida cotidiana.

- En las prácticas educativas familiares se identifican tres tipos de contenidos: nocionales, prácticos y axiológicos que aparecen en el marco de una vida compartida.

- El discurso familiar cotidiano y coloquial se reconoce como mediación semiótica para compartir los contenidos. Se reconocen tres formas de mediación: el consejo, la explicación y el ejemplo

En suma, El entorno familiar es para las familias un espacio educativo por excelencia. En él, los niños y los jóvenes, no necesariamente los hijos, aprenden de las generaciones mayores, no necesariamente padres y madres, los hábitos, las costumbres y las formas de comportamiento. Los adultos son los encargados de conformar el contexto de desarrollo de los niños “al construir los entornos de actividades, rutinas culturales y prácticas en que éstos participan” (Palacios y Rodrigo, 2008, p.19). No obstante, se encuentra también que los niños y los jóvenes son sujetos de influencia o marcos de referencia hacia los adultos, quienes aprenden de ellas conocimientos y habilidades.

Emerge, como lo expresa Colomina (1996), la imitación condicionada como práctica de enseñanza para que los hijos reflejen las actitudes o comportamiento de los padres. También puede acogerse el modelo de guía referido por Rodrigo y Palacios (1998) en el que los padres - madres sitúan sus percepciones, sus experiencias y sus conductas para ponerlas como ejemplos para el aprendizaje de sus hijos. Los modelos guía actúan en las familias de este estudio como los conocimientos de los padres y se convierten en el punto de partida para la selección de la respuesta educativa apropiada.

Las prácticas educativas de las familias no son prácticas hechas por sus integrantes aislados, son membrecías que definen y caracterizan su vida en familia, sus procesos relacionales y sus formas de actuación. La membrecía en términos de las prácticas educativas de las familiares, hacen parte de una vida construida donde la comunicación y la interacción dotan de sentido la relación y hacen posible cumplir y asumir la responsabilidad educativa que se les implica.

El conocimiento, Gimeno (1999), ya no es dominio propio de los adultos o los ancianos, como se puede encontrar en las familias de la investigación, sino que,

tanto adultos como niños pueden aportar a la construcción de saberes con sentido.

Referencias

Colomina, R. (1996). *Interacción social e influencia educativa en el contexto familiar* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España

Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona, España: Ariel Madrid

Rodrigo, M.J, y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo educativo de la familia. En M.J. Rodrigo y J.Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid, España: Alianza.

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL EMPODERAMIENTO DE LOS JÓVENES

Anna Planas i Lladó, Universitat de Girona, Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals. GRES

Pere Soler i Masó, Universitat de Girona, Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals. GRES

Asun Llena Berñe, Universitat de Barcelona, Grup de Recerca en Pedagogia Social (GPS)

Sónia Páez de la Torre, Universitat de Girona, Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals. GRES

Carme Trull Oliva, Universitat de Girona, Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals. GRES

Resumen

En el ámbito de intervención socioeducativa, son cada vez más los proyectos que explicitan en sus intenciones la voluntad de favorecer el empoderamiento de los jóvenes. Si bien es cierto que en los diferentes programas y servicios en los que ejercen sus funciones estos profesionales se pueden ofrecer espacios, recursos y estímulos muy importantes en esta dirección, el papel de la familia es fundamental y en muchas ocasiones determinante. Es pues necesario preguntarnos ¿Qué papel juega la familia en el empoderamiento de los jóvenes? ¿Qué dimensiones o indicadores de empoderamiento se potencian en mayor medida desde el ámbito familiar? El objetivo de esta comunicación es aportar información para dar respuestas a estas cuestiones, partiendo de algunos resultados obtenidos en el *Proyecto Hebe. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil* (EDU2013-42979-R)

El concepto de empoderamiento, a pesar de la diversidad de aportaciones que ha tenido en los últimos años, sigue siendo un término complejo y con múltiples prismas de análisis. En este trabajo partimos de una definición propia ya presentada y justificada convenientemente (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017). La contribución se inspira en las aportaciones de Rappaport (1981, 1987), Freire (1987) y Zimmerman (2000), e incorpora también la aportación de Bauman (2010, p. 270) en la medida que consideramos que el núcleo esencial de la idea de empoderamiento se refiere a dos capacidades diferentes pero sucesivas: la capacidad de *decidir*; y la capacidad de *actuar de forma consecuente* con lo decidido. Se considera, pues, el empoderamiento como:

“el proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere dos condiciones: que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) y que el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades”. (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017, p. 22)

Para que este proceso se pueda dar en plenitud hacen falta dos condiciones: a) que el sujeto disponga de las capacidades personales adecuadas para la toma de decisiones y la actuación en consecuencia y b) que el entorno o contexto les posibilite decidir y llevar a cabo la decisión tomada.

En el contexto familiar, se tendrá que pensar en cómo la familia ayuda al desarrollo de capacidades personales que permitan a los jóvenes tomar decisiones personales y en qué medida este contexto favorece o estimula la puesta en práctica de las decisiones tomadas por los jóvenes.

Para llevar a cabo este estudio hemos partido de dos procesos metodológicos uno cuantitativo y otro cualitativo. Para el cuantitativo se diseñó un cuestionario a una muestra intencional (guiado por criterios de accesibilidad y de inclusión de jóvenes participantes con diferentes perfiles) de 1067 jóvenes con edades de 19 a 25 años de Cataluña. Tras la depuración de valores extremos y respuestas incoherentes quedó una muestra final de n=890. A nivel cualitativo se realizaron relatos de vida a una muestra intencional de 6 jóvenes con trayectorias y características sociodemográficas diferentes (Agud-Morell, Ciraso-Calí, Pineda-Herrero, Soler-Masó, 2017). Se realizaron 3 entrevistas en profundidad a cada joven, que posteriormente fueron transcritas y analizadas a través de un análisis categorial-temático y de la triangulación de investigadores. Para el análisis se utilizó una batería de empoderamiento juvenil, elaborada por el mismo equipo de investigación, que incluye 9 dimensiones y 29 indicadores de empoderamiento (Planas, Trilla, Garriga, Alonso, Monseny, 2016).

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la familia es un espacio muy relevante en la vida de los jóvenes, de hecho es el espacio considerado como más propiciador para el empoderamiento, según los jóvenes que respondieron el cuestionario y los que relataron aspectos relevantes de su vida. La estructura familiar les sirve como punto de referencia, les hace sentir bien y les ayuda a visualizarse, sea la estructura amplia o nuclear e independientemente de los conflictos que puedan tener. Así, observamos que estructuras familiares con más dificultades también fortalecen, impulsan y empoderan a los jóvenes, que deben aprender a vivir en realidades más o menos adversas. Las interrelaciones en el interior de la familia facilitan el reconocimiento de uno mismo, de los propios límites y potencialidades. Los resultados ponen de relieve la importante tarea que la familia realiza en aspectos fundamentales para el empoderamiento

juvenil. Entre ellos destacan: la autonomía, la creación de identidad, la responsabilidad, la autoestima, o la capacidad crítica.

Así mismo los jóvenes manifiestan que resulta fundamental que el contexto familiar sea respetuoso, que los adultos muestren confianza y les brinden apoyo especialmente en las situaciones excepcionales.

Palabras clave: empoderamiento, jóvenes, familia, relatos de vida, indicadores

Referencias bibliográficas

Agud-Morell, I., Ciraso-Calí, A., Pineda-Herrero, P., y Soler-Masó, P. (2017). Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*, (30), 51-66.

Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo: Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S., y Vila Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*, (30), 81-94.

Planas, A.; Trilla, J.; Garriga, P.; Alonso, A., y Monseny, M. (2016). “¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores” en Soler, P.; Bellera, J.; Planas, A. (Eds.), *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (311-318). Girona: Universitat de Girona,

Rappaport, J. (1981). *In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention*. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), 1- 25.

Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Towards a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15 (2), 121-148.

Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*, (30), 19-34.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. In Rappaport, J. & Seidman, E. (Eds.), *Handbook of community psychology* (p. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS

Paulo Delgado pdelgado@ese.ipp.pt

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Joana Oliveira

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

João M. S. Carvalho

CICS.NOVA.UMinho, InED-ESE-IPP, UNICES-Instituto Universitário da Maia, Portugal

Fátima Correia

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Paula Campos

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Resumo

Desde os primeiros anos de vida que a família se constitui como o núcleo mais importante da vida da criança, exercendo uma influência crucial no seu bem-estar e na sua qualidade de vida (Rodrigo & Palacios, 1998; Papalia, Feldman & Olds, 2001). Deste modo, o conhecimento da estrutura familiar e de outros dados relacionados com a dinâmica e funcionamento familiar é fundamental para a promoção dos direitos de cada um dos seus membros, e da criança ou jovem, em particular (Cordeiro, 2015). Não restam dúvidas de que as relações familiares e participação no contexto familiar são aspectos centrais para o desenvolvimento do bem-estar das crianças. Estudos do bem-estar subjetivo/ Subjective well-being (SWB) em diferentes países salientam a influência da estrutura familiar e da participação no contexto familiar na avaliação das relações familiares e na percepção do bem-estar global de crianças e adolescentes (Bradshaw et. al, 2011; González et. al, 2015; Dinisman et. al, 2017).

Nos últimos anos, tem sido realizados estudos regulares que analisam o bem-estar subjetivo das crianças incluídas na população em geral, no âmbito do Children World Project (<http://www.isciweb.org>). Os estudos do SWB sublinham a importância da participação das crianças relativamente às decisões que afetam a sua vida, em dimensões como a família, a educação, a rede de amigos e a utilização do tempo livre (Casa & Rees, 2015; González et.al., 2015; Sarriera et. al., 2015; Casas, 2016). A estabilidade, o sucesso educativo, uma relação afetiva

e comprometida com os seus familiares, a existência de uma rede social de amigos, e a realização de atividades de tempo livre, atuam como fatores compensadores, que potenciam o sentimento de bem-estar (Lee & Yoo, 2015).

O International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), da Children's Worlds, envolve países dos continentes de todo o mundo e recolhe dados relativo à vida das crianças e às suas atividades diárias, às suas relações familiares e, em particular, às suas próprias perceções e avaliações do seu bem-estar. O objetivo é melhorar o bem-estar das crianças, divulgando o conhecimento da sua vida quotidiana, nas próprias crianças, na família, e na comunidade, e promovendo a compreensão das suas convicções, do seu grau de satisfação com o meio e com as relações que mantêm. Ambiciona igualmente influenciar os líderes de opinião, decisores, os profissionais e o público em geral, nos países que participam no projeto bem como no panorama internacional.

As dimensões abrangidas pelo ISCWeB são as seguintes: casa; saúde; objetos materiais; utilização do tempo; relações interpessoais; escola; zona em que vive; dados pessoais. Inclui 3 escalas psicométricas de SWB:

- PWI (Personal well-being Index)
- SLSS (Student's Life Satisfaction Scale)
- OLS (Overall life satisfaction)

A primeira fase do projeto começou em 2009, abrangeu 14 países numa pesquisa piloto em grande escala e contou com a participação de 34.500 crianças (Tamar & Rees, 2014; Tamar & Ben-Arieh, 2015; Tamar, Main & Fernandes, 2015). A recolha dos dados relativa à segunda fase decorreu a partir de 2013, abrangeu 19 países, e teve a participação de 53.000 crianças. Os principais resultados do estudo encontram-se compilados em diferentes publicações (Children's Worlds, 2016; Rees, Bradshaw & Andresen, 2015; Rees & Main, 2015). A terceira fase do estudo arrancou em 2016 e prolonga-se até 2019.

Este trabalho centra-se na análise do bem estar subjetivo, focando-se particularmente na relação das crianças com 10 anos de idade com a família e como esta se relaciona com a perceção de bem-estar geral das crianças. A proposta de comunicação que se submete propõe apresentar os resultados da aplicação do questionário utilizado no International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB - Children's worlds), no decurso da terceira vaga, em 2017/2018, numa amostra de 150 crianças do 5o ano de escolaridade de escolas públicas da área metropolitana do Porto.

Palavras-Chave: Bem-estar subjetivo; Família; Participação; Children World Projet.

Referências:

- Bradshaw, J. (2015). Subjective Well-Being and Social Policy: Can Nations Make Their Children Happier? *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Casas, F. (2016). Children, adolescents and quality of life: The social science perspective over two decades. In F. Maggino (Edt.), *A Life devoted to quality of life* (pp. 3-21). New York: Springer.
- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Children's Worlds (2016). *Children's views on their lives and well-being in 17 countries: Key Messages from each country*. S.L.: Children's Worlds.
- Cordeiro, M. (2015). *Crianças e Famílias num Portugal em Mudança*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Dinisman, T., Andresen, S., Montserrat, C., Strózik, D. & Strózik, T. (2017). Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*, 80, 105-115.
- González, M., Gras, M., Malo, S., Navarro, D., Casas, F., & Aligué, M. (2015). Adolescents' Perspective on Their Participation in the Family Context and its
- 11 Congreso Internacional - XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: "Pedagogía social, investigación y familias"
- Relationship with Their Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Lee, B., & Yoo, M. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança (8a Edição)*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Rees, G., Bradshaw, J., & Andresen, S. (2015) *Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's World's survey of children aged 8 years old, 2013-15*. S.L.: Children's Worlds.
- Rees, G., & Main, G. (eds) (2015) *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).

- Rodrigo, M. & Palacios, J. (1998). (Coord.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sarriera, J., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M., Gross-Manos, D., & Giger, J. (2015). Material Resources and Children's Subjective Well-Being in Eight Countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Tamar, D., & Rees, G. (2014). *Children's Worlds: findings from the first wave data collection*. S.L.: Children's Worlds.
- Tamar, D., & Bem-Arieh, A. (2015). The characteristics of children's subjective well-being. *Social Indicators Research*. DOI:10.1007/s11205-015-0921-x
- Tamar, D., Main, G. & Fernandes, L (2015). Editorial: Findings from the First Wave of the ISCWeB Project: International Perspectives on Child Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.

ROLES DE GÉNERO EN PERSONAS MAYORES EN EL ÁMBITO FAMILIAR. UN ESTUDIO LONGITUDINAL 2012-2017

Victoria Pérez-de-Guzmán¹, José Luis Rodríguez-Díez¹, Encarna Bás-Peña² & Irene Chacón

¹Universidad Pablo de Olavide. ²Universidad de Murcia ¹Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS, HUM 929) ²Grupo de investigación Inclusión Social, Educación y Territorio (E051-09)

Resumen

Durante las últimas décadas, la familia, como institución, ha sufrido grandes

transformaciones que la han ido redefiniendo y cambiando el sistema de valores, de una forma u otra. Entre las razones de esta transformación está el hecho de que haya disminuido el número de personas que conforman la familia nuclear o que hayamos pasado de un modelo familiar único a una gran variedad de modelos (Schaie & Willis, 2003; Trujillo, Rodríguez-Díez & Moreno-Crespo, 2013), España fue el país que ha vivido el cambio social más rápido de los 80 países analizados (Inglehart, Basanez, Diez-Medrano, Halman & Luijkx, 2004), como afirman Ortega y Mínguez (2003) “estamos ante un desarrollo de formas o modelos plurales de familia, incluida la familia nuclear, como adaptación a las situaciones sociales cambiantes” (p.36). Así mismo las interacciones entre los mayores y sus respectivos roles sociales y familiares han evolucionado y cambiado también.

Los roles de género hacen alusión a un conjunto de normas sociales y de comportamientos que, dentro de una cultura específica, son ampliamente considerados como socialmente apropiados para las personas de un sexo determinado. Aunque como afirma la teoría de la continuidad, el estilo de vida anterior aparece como un factor que condiciona la cantidad y tipo de actividades que las personas realizan (Bazo, 2005 , Fernández-Mayoralas et al, 2014). Podríamos decir, que las personas mayores desempeñan tantos roles como escenarios en los que participan, además una nueva generación de mayores con mejor salud, más preparados, con nuevas inquietudes y necesidades están desempeñando roles hace unas décadas inimaginables. Los roles reales constituyen muchas veces una mezcla entre el rol ideal (asociado a lo tradicional) y el rol que las estructuras exteriores a la familia imponen al individuo. También debe considerarse que los roles reales e ideales no son perpetuos; lo más común es que se modifiquen conforme la familia se enfrenta a situaciones distintas, impuestas principalmente por el movimiento propio de la modernización y por las coyunturas de orden económico (Bustos, 2015).

Este hecho, la crisis económica, y la importancia que tomaron los mayores en el ámbito familiar y social fueron los hechos que nos llevaron a plantearnos si los roles de género y por tanto la realización de tareas domésticas en el ámbito

familiar habrían cambiado con respecto a un estudio que realizamos sobre ello en 2012.

En este estudio realizado con alumnado mayor de 65 años del Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) se describen y analizan las tareas que realizan los mayores con frecuencia en el ámbito familiar. La muestra estuvo constituida por 105 personas \geq de 65 años pertenecientes las localidades de: Alcalá de Guadaíra, Castilleja de la Cuesta, Gerena, Gilena, Gines y Salteras en la provincia de Sevilla (España). El porcentaje de hombres era del 35.6% y el de mujeres del 64.4% en el año 2012. En la actualidad estamos en la fase de recogida de datos en los mismos municipios y al mismo perfil de muestra.

Las tareas sobre las que preguntamos la frecuencia de realización y si ésta había cambiado y los motivos de este cambio fueron: cocinar, realizar comprar, limpieza de la casa, pequeñas reparaciones domésticas, gestiones (acudir al Banco, médicos etc.) y labores de cuidado (niños/as y/o personas dependientes). Interpretando globalmente los datos obtenidos en 2012 resultaban significativos varios aspectos:

La información se ha recogido a través de un cuestionario. Si bien, en un primer análisis, las tareas asignadas por género siguen claramente definidas, aunque en la tarea “gestiones” que era tradicionalmente “masculina” y en el “cuidado de niños y/o dependientes” que era tradicionalmente “femenina” los roles de género ya no estaban tan marcados.

Con respecto al cambio de frecuencia en la realización de tareas resultó significativo que todas las tareas reseñadas son realizadas con más frecuencia por un porcentaje elevado de hombres que hace unos años. Como consecuencia las mujeres en todas las tareas reseñadas disminuyen su frecuencia de realización.

Con respecto a los motivos del intercambio de tareas los motivos que exigen los hombres para el aumento de la frecuencia son: por tener más tiempo libre por la jubilación y por cambios en el estado civil (viudedad, separación). Y los motivos que exigen las mujeres para la disminución de la frecuencia son: disminución del grupo familiar (fallecimientos, emancipación...), enfermedad y acceso generalizado a electrodomésticos (microondas, lavavajillas...)

Si bien el modelo igualitarista y la idea del reparto equitativo de tareas domésticas, finalmente, constituye más bien una aspiración y una realidad de tipo retórico y discursivo en auge (Espinosa, 2005) que una realidad, esperamos que tras la relevancia que han tomado los mayores, tanto en los ámbitos social como familiar, tras la crisis económica haya seguido disminuyéndose la brecha existente entre hasta ahora.

Palabras clave: Roles de género, personas mayores, tareas domésticas, estudio longitudinal.

Referencias

- Bazo, Ma. T. (2005) Consecuencias del envejecimiento en la sociedad española actual. *Panorama social*, 1, 48-57.
- Bustos Torres, B. (2015). *Roles, actitudes y expectativas de género en la vida familiar*. Revista de Estudios de Género, La Ventana, 1(9), 130-157. Recuperado de <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/402>
- Espinosa, MA. (2005). *Roles de Género y Modelos Familiares*. Recuperado de http://www.emakunde.euskadi.net/u72publicac/es/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/sare2005_es.pdf
- Fernández-Mayoralas, G., Rojo-Pérez, F., Prieto-Flores, M. E., Forjaz, M. J., Rodríguez Rodríguez, V., Montes De Oca, V., ... & Mayoral-Pulido, O. (2014). Revisión conceptual del envejecimiento activo en el contexto de otras formas de vejez. *Cambio demográfico y socio territorial en un contexto de crisis*, 1-14.
- Inglehart, R., Basanez, M., Diez-Medrano, J., Halman, L. & Luijkx, R. (2004). *Human Beliefs and Values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*. México: Siglo XXI.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría educativa*. 15, 33-56.
- Schaie, KW. & Willis, SL. (eds) (2003). *Psicología de la edad adulta*. (5a ed.) Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Trujillo, J.J., Rodríguez-Díez, J.L. & Moreno-Crespo, P.A. (2013). La educación familiar: un enfoque global en un momento sociohistórico incierto. *Revista Decápolis*, 5. 4-9

PERCEPCIÓN DEL CONTROL Y CUIDADO PARENTAL EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO Y GRADO ESTUDIADO

Omar García-Pérez, Susana Torío-López, José Vicente Peña-Calvo, María Paulina Viñuela.

Grupo ASOCED. Universidad de Oviedo

Introducción

En un momento en que la estructura familiar está cambiando, parece importante insistir en el estudio de las prácticas educativas parentales. Los padres disponen de modelos diversos, pero suelen ser las técnicas inductivas de apoyo (modelo autoritativo, democrático, etc.) las que más favorecen el ajuste social y familiar del niño (Torío, Peña e Inda, 2008).

El análisis de la asociación entre pautas de crianza familiar y logros evolutivos de los hijos ha considerado tradicionalmente dos constructos como son afecto y control (De la Torre-Cruz, Ruiz-Ariza, López-García, y Martínez López, 2015; García-Pérez, Inda-Caro y Torío-López, 2017). Por un lado, la dimensión de afecto o cuidado parental se asocia a conductas que propician cercanía emocional y apoyo, siendo considerada por diversos estudios como la dimensión más estable (Rohner, 2014). Otra dimensión crucial en esta temática es la referida al control (Barber, 1996). En ocasiones, se refiere a las prácticas de disciplina parental (técnicas de control); otras veces se usa para denominar a los progenitores autoritarios (excesivamente controladores); y para hacer alusión a la coerción (control psicológico).

Así pues, de la combinación de estas dos grandes dimensiones se desarrollan las diferentes prácticas ejercidas por los padres. En este sentido, en la presente comunicación se estudia la percepción del control y cuidado parental en una muestra de estudiantes universitarios del Principado de Asturias, de modo que podamos averiguar qué tipo de estilo educativo parental presenta mayores posibilidades para que sus hijos lleguen a estudiar un grado universitario. Del mismo modo, se realizan análisis diferenciales en función del sexo y del grado universitario cursado.

Método

Muestra

Los estudiantes universitarios que participaron en este estudio ($n = 678$) eran de cuatro grados (Pedagogía, Magisterio, Ingeniería e Informática), 457 de los cuales eran mujeres (67.4%) y 217 hombres (32%) (cuatro estudiantes no indicaron su

sexo). El rango de edad fue de 19 a 38 años ($M = 19.78$, $SD = 2.42$). El análisis de la edad por sexo no arrojó diferencias significativas ($t(650) = 1.382$, $p > .05$). La edad promedio para las universitarias fue de 19.87 ($SD = 2.24$), y para los estudiantes varones, 19.59 ($SD = 2.75$). La técnica de muestreo utilizada fue aleatoria.

Instrumentos

Parental Bonding Instrument (Parker, Tupling, & Brown, 1979). Evalúa dos dimensiones de la crianza: cuidado y sobreprotección, o afecto y control, como De la Torre-Cruz et al. (2015) plantean. La escala de sobreprotección hace referencia a control, sobreprotección, intrusión, contacto excesivo, infantilización y prevención de la conducta independiente, frente a fomento de la independencia. Tiene 13 ítems ("mi madre/padre me deja decidir por mí mismo"). La escala de atención y cuidado hace referencia a calidez emocional, preocupación por el bienestar del hijo y valoración positiva del mismo, frente a rechazo e indiferencia. Consta de 12 ítems ("mi madre/padre me habló con voz cálida y amable").

Las puntuaciones van del 0 al 3, siendo la puntuación máxima de 39 para la dimensión de cuidado y 36 para la dimensión de sobreprotección. El punto de corte para cuidado es de 27 puntos en el caso de la madre y de 24 puntos para el padre y en la dimensión de sobreprotección el punto de corte para madre es de 13.5 puntos y para el padre de 12.5 (Parker et al., 1979). La consistencia interna en la versión en español fue .86 en la muestra del padre y .82 en la muestra de la madre.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados durante el horario de clase, después de obtener el permiso de la administración de la universidad y de los participantes, quienes no recibieron ninguna remuneración por participar. El anonimato de las respuestas estuvo garantizado.

Resultados

Los resultados manifiestan un estilo educativo parental óptimo, tanto para madres como para padres, con puntuaciones en madres de 29.9 en atención y cuidado y 14.8 en sobreprotección, lo que supone altos niveles de afecto y bajos niveles de control. Los padres puntúan 26.9 y 12.6 respectivamente.

Realizada la prueba U de Mann-Whitney en función del sexo del alumnado, no existen diferencias estadísticamente significativas, lo que supone altos niveles de cuidado y bajos niveles de protección percibidos tanto por chicos como por chicas respecto a ambos progenitores. Sí existen diferencias en el análisis realizado por ítems, y que muestran algunas percepciones diferentes.

En cuanto al Grado Universitario estudiado, solamente se encuentran diferencias respecto a quien estudia grados tecnológicos percibe mayor control o sobreprotección por parte de la madre.

Discusión

Existe una gran homogeneidad en cuanto a la percepción del alumnado universitario del estilo educativo parental que han experimentado en sus vidas, concluyendo que los chicos y chicas que perciben la actitud de sus padres con altos niveles de atención y cuidado y bajos niveles de control son más proclives a estudiar un grado universitario, ya sean chicos o chicas, no teniendo tampoco demasiada influencia en los estudios elegidos.

Palabras clave: estilos educativos parentales; control parental; cuidado parental; estudiantes universitarios

Referencias

Barber, B. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct.

Child Development, 67, 3296-3319.

De la Torre-Cruz, M., Ruiz-Ariza, A., López-García, M.D., y Martínez López, E.J. (2015). Efecto Diferencial del Estilo Educativo Materno y Paterno sobre el Autoconcepto Físico del Adolescente. *Revista de Educación*, 369, 59-84. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-369-290

García-Pérez, O., Inda-Caro, M., y Torío-López, S. (2017). New validity evidence of the Parent PARQ/Control scale of Parental Educational Styles. *Psicothema*, 29(2), 247-253. doi: 10.7334/psicothema2016.219

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L.B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.

Rohner, R. P. (2014). PARTheory gets a new name: Interpersonal Acceptance Rejection Theory (IIPARTheory). *ISIPAR Newsletter*, 8, 1-17. Retrieved from <http://www.isipar.org/3.htm>

Torio, S., Peña, J. V., & Inda, Ma M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.12

EL ALUMANDO UNIVERSITARIO MAYOR DE 60 AÑOS REFLEXIONA SOBRE SU EXPERIENCIA VITAL Y LA FAMILIA

Liberto Macías González,

Universitat de les Illes Balears

Resumen

Introducción: las iniciativas educativo-culturales y formativas de las personas de más de 50 años se encuentran en una etapa de consolidación, tras algo más de 25 años de funcionamiento, de las primeras experiencias, en todo el territorio nacional. En el transcurso de estos años hemos podido vivir y aprender muchas cosas relacionadas con este tipo de actividades educativas para los más mayores, e ir descubriendo aspectos verdaderamente interesantes para el desarrollo personal de este grupo de personas, y relacional con su grupo de iguales. Las principales características de este colectivo son que poseen unas motivaciones y unos intereses hacia el aprendizaje y el conocimiento muy diferenciados con el resto de alumnado universitario, más habitual en los campus de educación superior.

Método: a través de la realización de entrevistas semiestructuradas, con la finalidad de trabajar historias de vida basadas en relatos únicos en paralelo, con una selección de 12 participante, de entre 61 y 89 años, en el Programa Universitario para Personas Mayores (PUM) de la Universitat de les Illes Balears, se trabajó sobre diversas áreas de sus vidas, entre ellas la familiar. Aquellos aspectos que se trataron, durante el transcurso de las entrevistas, en relación a la familia fueron: cuáles son los aspectos a los que les otorgan una especial importancia, aquellos relacionados con la percepción de lo mejor y lo peor de la vida en pareja, aquellos elementos que consideran más importantes en la vida y aquellos que les causan más preocupación en estos momentos. También se les preguntó sobre que significó y como les cambió la vida la llegada de los hijos y en este momento que significa y como ha vuelto a cambiar sus vidas, en el caso de que se haya producido este cambio, la llegada de los nietos. Para finalizar, se les pidió que realizaran una reflexión sobre aquellos aprendizajes de vida relacionados con la familia y las situaciones vividas.

Resultados: podemos destacar que aquellos aspectos que más valoran, a nivel general, es el hecho de haber formado una maravillosa familia, con la estabilidad, compañía y afecto que se genera con la convivencia, es decir el compartir un proyecto de vida. Por otro lado, lo peor de la vida en pareja destacan aquellas pequeñas cosas que van surgiendo en la relación, con el día a día, pero que a la larga no son significativas. En cuanto a la llegada de los hijos y de los nietos se observan similitudes en el momento de enfrentarse a las

situaciones y los cambios, en el caso de los hijos porque el primer hijo es deseado y buscado, aspecto que refuerza la relación de pareja. Con la llegada de los nietos, la situación se repite pero la sensación producida es diferente ya que es otra generación familiar y la llegada del nuevo miembro es parte de tu hijo.

Conclusiones: el alumnado participante en el programa educativo de la Universitat de les Illes Balears, la Universitat Oberta per a Majors (UOM), independientemente del perfil que tengan, presentan unas características muy concretas y coinciden en aquellos elementos que les producen más preocupación y aquellos que consideran como los más importantes en sus vidas.

Palabras clave: Familia, Personas mayores, alumnado sénior, programas educativos para mayores, Universidad para personas mayores

Referencias

Ballester, L., Nadal, A. y Amer, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Col·lecció materials didàctics 178. Palma, Edicions UIB.

Meneses, M. y Cano, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la historia de vida (I), *Nure Investigación*, nº 37, noviembre-diciembre

LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA FAMILIA

Jesica Núñez García, Gabriela Míguez Salina, Jesús García-Álvarez

Grupo de Investigación ESCULCA-Rede RIES

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Los procesos de cambio en el tejido social sitúan el envejecimiento activo y saludable como uno de los desafíos socio-económicos de la sociedad europea y española, y más concretamente de la gallega. Es por ello que el decrecimiento de la población, consecuencia de una mayor esperanza de vida y descenso de la natalidad, constituye un problema estructural que requiere de una mayor dinamización demográfica (Gutiérrez y Hernández, 2013). Esta realidad es manifiesta a través del índice de envejecimiento de España siendo este de un 118,27 frente a un 192,53, dato que representa a la totalidad de la Comunidad Autónoma de Galicia, ambas cifras del Instituto Nacional de Estadística (2017).

Bajo la premisa del equilibrio entre familia y Estado, es importante señalar que el aumento de la longevidad, atisbando una inversión demográfica, favorece un desarrollo del individualismo. Es decir, se añade presión a las diferentes estructuras familiares en detrimento de la responsabilidad que atañe a las políticas sociales gubernamentales (Bazo, 2008). Así pues, el alto grado de cohesión de las redes familiares en el ámbito nacional propicia las relaciones intergeneracionales y la preservación de la legitimidad social de la institución familiar, en un contexto donde la crisis del patriarcalismo tradicional contribuye a esta realidad (Marí-Klose y Marí-Klose, 2006). En este sentido, según Esping-Andersen (1999) las sociedades mediterráneas se caracterizan por un sistema de bienestar “familista” definido por el papel predominante de la familia en el apoyo, amparo y protección a todos sus miembros, así como por ser red estabilizadora ante los cambios sociales ocurridos.

Concretamente, en este trabajo hemos empleado la investigación documental y una explotación de datos secundarios estadísticos para realizar un análisis y descripción del estado actual de los estudios llevados a cabo en torno a las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos derivados de ellas, identificando a las personas mayores del núcleo familiar como agentes educativos. Así, identificamos diferentes estudios significativos en el ámbito del envejecimiento activo y la educación familiar bajo la concepción de redes familiares y solidaridad intergeneracional. A partir de un enfoque interpretativo llevamos a cabo una revisión sistemática basada en investigaciones relacionadas con los procesos educativos que resultan de las transferencias intergeneracionales en el seno familiar y su influencia en el bienestar de las

personas mayores y la infancia. Ante nuestro principal propósito, presentamos un análisis de fuentes bibliográficas, tanto del contexto internacional como nacional, catálogos de bibliotecas, artículos de revistas especializadas y bases de datos pertenecientes a líneas de trabajo que abordan la temática de estudio.

En el contexto gallego, el número de hogares de tres generaciones es de 65.694, correspondiéndose con el 6,19% del total (IGE, 2016). Se trata de una estructura familiar multigeneracional, que reúne dentro del ámbito de residencia a más de un núcleo familiar, generalmente, constituida por la familia de los progenitores y los hijos/as conviviendo. Esta estructura, muestra una complejidad en su nivel de funciones y jerarquías, puesto que históricamente, la familia se ocupaba de satisfacer todas las necesidades de sus individuos, proporcionar afecto y ser una unidad de producción e integración profesional; en la actualidad, dichas funciones son compartidas con diferentes instituciones públicas y privadas (Rodrigo y Palacios, 1998). Esta realidad también se refleja en el término “neofamilia extensa” acuñado por Elzo (2004) para referirse a una nueva estructura familiar caracterizada por las consecuencias de la incorporación de la mujer al mundo laboral de variables demográficas, económicas y sociales, la ayuda que proporcionan los abuelos/as en el cuidado de la infancia, derivando en la mudanza de ese pariente al hogar familiar sobre todo si antes formaba un hogar unipersonal.

Así, una vez seleccionada la información y analizados los datos, la mayor participación y responsabilidad educativa de las personas mayores originada de unas relaciones cada vez más duraderas en el seno familiar se revela como una red de solidaridad intergeneracional clave para la cohesión social, a la vez que mejora el desarrollo afectivo-cognitivo, el proceso de socialización y la formación de la identidad de los menores (Pinazo y Montoro, 2004). En otras palabras, las relaciones intergeneracionales son un eje de continuidad familiar en un contexto, donde el envejecimiento de la población constata la preocupación sobre la cohesión, el equilibrio y el fomento de solidaridad entre generaciones y nuevas formas de cooperación en el ámbito familiar y social (Bazo, 2008). En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que existe una importante correlación entre las relaciones intergeneracionales y el bienestar de las personas mayores y la infancia, pudiendo contribuir a su mejora. Además, se visibiliza la necesidad de incluir en los programas de educación familiar desde la infancia hasta la vejez.

Palabras clave: Educación familiar, relaciones intergeneracionales, bienestar, personas mayores, infancia.

Referencias

Bazo, T. (2008). Personas mayores y solidaridad familiar. *Revista Política y Sociedad*, 45(2), 73-85

Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Índice de Envejecimiento*. Recuperado

de <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=1452>

Instituto Galego de Estatística. (2016). *Encuesta estructural a hogares. Población y composición de los hogares*. Recuperado de <https://www.ige.eu/igebdt/selector.jsp?COD=2312&paxina=001&c=0205002>

Elzo, J. (2004). La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro. En *Libro de Ponencias II Congreso sobre la Familia en la Sociedad del Siglo XXI* (21-33). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. New York: Oxford University Press.

Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 135-145.

Marí-Klose, P. y Marí-Klose, M. (2006). *Edad del cambio. Jóvenes en los circuitos de solidaridad intergeneracional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pinazo, S. y Montoro, J. (2004). La relación entre abuelos y nietos: factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 147-168. <https://doi.org/10.3989/ris.2004.i38.257>

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES FAMILIARES

Rosalía Rioja Ramón, Gemma López Ramos

FyDES Formación y Desarrollo Educativo-Social

Resumen

Las relaciones familiares suponen un elemento esencial en la vida humana, pudiendo favorecer o limitar el desarrollo personal, familiar y social de las personas. Es importante reconocer la influencia de las relaciones afectivas en la cotidianeidad y la necesidad que supone poder ocuparse de las mismas a través de la intervención.

Uno de los grandes logros de los investigadores de lo humano ha sido demostrar la importancia de las relaciones afectivas. La constitución biológica y las experiencias relacionales son fundamentales para las personas, pues se influyen, se complementan y se perturban mutuamente. (Barudy y Dantagnan, 2005, p.23).

La intervención socioeducativa en las relaciones familiares permite favorecer procesos de toma de conciencia, gestionar los conflictos entre los miembros del núcleo familiar y generar cambios favorables en sus relaciones. No podemos obviar los aspectos emocionales que intervienen en las relaciones y que generan conflicto. Como dice Rodríguez Neira:

Si partimos de una clase de relaciones humanas emocionales, fraguadas, en deseos íntimos e inapelables, estamos, de alguna manera, suponiendo que nos encontramos en medio de una estructura “conflictiva”, es decir, ante situaciones en las que la indiferencia, la falta de atención o el descuido, significan reacciones de enfrentamiento y demandas por parte de los individuos que las sufren. (2003, p.20).

La metodología empleada en las intervenciones parte de una propuesta que se fundamenta en una perspectiva holística y global, desde los enfoques de los modelos teóricos constructivista, sistémico y ecológico-sistémico, principalmente.

La intervención que llevamos a cabo se estructura en torno a 4 fases diferenciadas que enumeramos a continuación:

- Primera fase: toma de contacto.
- Segunda fase: desahogo.
- Tercera fase: profundidad y actuación. Se plantea la intervención, los objetivos, se da a conocer la propuesta y se lleva a cabo el plan de trabajo.

- Cuarta fase: finalización de la intervención.

La evaluación continua, las propuestas de mejora y el seguimiento son tareas que se llevan a cabo a lo largo de todo el proceso de intervención.

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en la labor de intervención socioeducativa con 5 familias. Las personas que han participado en este estudio, objeto de la intervención, han sido 14. Las personas relevantes que han incidido en la realidad de los intervinientes en el estudio sin llegar a recibir intervención han sido 9.

La metodología empleada para el estudio de las familias se plantea en una propuesta de trabajo basada en aspectos cualitativos. El planteamiento de esta intervención consiste en observar la realidad de las familias, llegar a comprenderla y poder mejorarla. El método para llevar a cabo esta labor ha sido el estudio de casos.

Al respecto de lo aportado en los puntos anteriores, relacionados con la intervención realizada, presentamos los resultados obtenidos. El proceso de intervención evidencia que la toma de contacto para solicitar la intervención viene dada, en general, por las mujeres de la familia. Aunque, por otra parte, se ha comprobado que, al solicitar la colaboración de las parejas u otros miembros del componente familiar, estos se involucran en el proceso de la intervención y se vuelcan con interés en ella.

Los resultados obtenidos con la intervención han sido favorables respecto a los aspectos detectados que generaban conflicto e interferían en las relaciones, así como también con los objetivos propuestos.

En conclusión, podemos mencionar que la intervención socioeducativa en las relaciones familiares favorece el buen clima y la interacción de los miembros de la misma.

Asimismo, hay que tener en cuenta, según lo expuesto en nuestro estudio, que el trabajo de intervención en las relaciones familiares favorece la transformación y el cambio en los patrones de conducta de los componentes de la familia y mejora de este modo sus relaciones.

Tener en cuenta la neuroeducación, la resiliencia, la empatía, las habilidades sociales, la labor de andamiaje, el vínculo, etc. permite realizar una intervención mucho más efectiva. En línea con las aportaciones teóricas de los autores que defienden dichos conceptos, nuestro estudio evidencia la importancia y reconoce su efectividad al ser aplicados a la realidad y a la práctica profesional en la labor de intervención socioeducativa.

Palabras clave: Intervención socioeducativa, neuroeducación, teoría sistémica, relaciones familiares, resiliencia, inteligencia emocional.

Referencias

Bermúdez, C. y Brik, E. (2010). Terapia familiar sistémica. Madrid: Síntesis. El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. Espinal, I., Gimeno, A. y González, F.

Rodríguez Neira, T. (2003) Pedagogía y educación familiar. Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras. Madrid: Narcea

Barudy Labrin, J. y Dantagnan Dantagnan, M.(2005). Los buenos tratos a la infancia. Barcelona: Gedisa.

LA EDUCACIÓN PRENATAL DESDE LA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS

M^a Pilar Rodrigo Moriche, Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La presente comunicación pretende generar un despertar de conciencia sobre la necesidad de una Educación Prenatal que sienta las bases de etapas educativas posteriores, y que permita preparar el terreno a aquellos entornos de primer orden sensibles a los cambios que se producen cuando se engendra un nuevo ser. De manera más específica indaga en la percepción que tienen las familias ante la posibilidad de construir una parentalidad responsable desde que aparece la intencionalidad de concebir; además de incidir en las posibilidades que aportaría una Educación Prenatal al desarrollo integral del individuo desde antes de su nacimiento.

Los fundamentos de la investigación lo constituyen por un lado el interés superior del niño desde el respeto intergeneracional (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; UNICEF, 2016); y por otro, la construcción de una parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008) en red entre centros de atención primaria y escuelas infantiles, que de manera coordinada, aporte información y formación precisa a las familias.

Diversos autores (De la Herrán (2015), Hurtado (2016), Carballo y Vizcaíno (2016)) abogan desde diferentes enfoques por una Educación Prenatal que complemente la educación a lo largo de la vida desde la incipiente intencionalidad de gestación.

En 2009, se crea la Asociación Nacional de la Educación Prenatal (ANEP) para inducir a la sociedad a una toma de conciencia de la importancia de este periodo; otros enfoques multidisciplinares le conciernen similar abordaje: programas psicoemocionales (Bertín, 2009); ámbito sanitario (Rojas, 2010); actividades para la estimulación sensorial y el bienestar del bebé en su fase uterina o el bienestar gestacional maternal.

Tras una primera fase de investigación donde se recogía la percepción de maestras y educadoras del primer ciclo de educación infantil en torno a la incorporación de una Educación Prenatal en escuelas infantiles (Rodrigo y Vallejo, 2017), se muestra una segunda fase donde se ha realizado un estudio complementario acerca de la percepción que tienen las familias sobre la conceptualización de la Educación Prenatal, y la valoración de la necesidad de recibir esta educación desde las escuelas infantiles y los centros de atención primaria. Se pretenden encontrar posibles necesidades y demandas familiares en esta primera etapa para poder dar respuesta desde la educación, la sanidad y la política.

A partir de un enfoque descriptivo-interpretativo, se ha elaborado un cuestionario que recoge preguntas de carácter cuantitativo y cualitativo que nos permite conocer qué entienden las familias por Educación Prenatal, y cómo esta puede influir tanto en el niño como en la familia; su percepción sobre la valoración de un trabajo en red desde el ámbito educativo (escuelas infantiles), sanitario (centros de atención primaria), y político; quienes serían los potenciales destinatarios de este tipo de educación, y los posibles agentes de proporcionar la información y/o formación. Por otro lado, recoge su opinión en cuanto a los contenidos que se deberían abordar, y los posibles reportes asociados a su inclusión.

Como instrumento de esta investigación se ha escogido el cuestionario, con la intencionalidad de recoger de manera organizada los indicadores de las variables implicadas.

La población está compuesta por 358 familias de tres escuelas infantiles públicas que pertenecen a un municipio de alrededor de 115.000 habitantes de la zona norte de la Comunidad de Madrid. La muestra utilizada es accidental o causal, mediante un tipo de muestreo no probabilístico donde se han seleccionado los sujetos dependiendo de las posibilidades de acceso que nos facilitaban las educadoras/directoras de los centros, quienes se encargaban de entregar y recoger los cuestionarios personalmente a las familias. Se han repartido un total de 224 cuestionarios de los cuales han sido cumplimentados y entregados 76.

Los primeros resultados apuntan hacia un interés creciente por parte de las familias por incorporar una Educación Prenatal desde los ámbitos educativo, sanitario y social que redunde en una mejora de la crianza y mejora de la construcción de una parentalidad positiva.

Esta investigación nos permite encontrar evidencias que avanzan en la línea de establecer canales pedagógicos que potencien las sinergias entre los diferentes agentes y ámbitos que intervienen en los periodos pre y perinatal. Es necesario generar posibilidades que ofrezcan información y formación sobre la difusión del concepto en sí y desarrollar líneas de investigación que exploren sobre el potencial pedagógico de individuos, familias y sociedad para dar luz a un periodo poco explorado hasta ahora desde el enfoque y planteamiento educativo y didáctico.

Palabras clave: educación prenatal, parentalidad positiva, educación familiar, respeto intergeneracional

Referencias

- Bertín, M.A. (2009). *La educación prenatal natural: una esperanza para el niño, la familia y la sociedad*. (2da ed.). Madrid: Mandala.
- Carballo, C. y Vizcaíno P. (2016). Educación prenatal, educación para la paz.

[Versión electrónica]. *Apuntes de Pedagogía*, (260): 20-21.

De la Herrán, A.(2015). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de educación*, 69 (1), pp.47-76.

Hurtado, M. (2016). Importancia de la Educación Prenatal (desde una mirada a Latinoamérica). [Versión electrónica] *Apuntes de pedagogía*, 260, 17-19.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Perseveración familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Rodrigo M.P. y Vallejo, S. (2017). La educación prenatal desde la perspectiva interdisciplinar: percepción de profesionales en escuelas infantiles. *Enseñanza & teaching*, (pendiente publicación final).

Rojas, L. (2010). La educación prenatal: una mirada desde la educación para la salud. *Revista Enfermería Actual de Costa Rica*, 19. Recuperado de <http://www.revenf.ucr.ac.cr/prenatal.pdf>

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

UNICEF. Comité Español. (2016). *Ciudades Amigas de la Infancia*. Recuperado de: <http://ciudadesamigas.org/municipio-amigo-infancia>

REDES DE EDUCACIÓN PRENATAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL LOGRO DE UNA PARENTALIDAD POSITIVA

M^a Pilar Rodrigo Moriche, Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Si le preguntásemos a un estudiante de magisterio novel desde cuándo se puede educar a un niño, en la mayoría de los casos responderían que a partir de los tres años, los más lúcidos dirían que desde que nacen, y muy pocos o ninguno, dirían que desde el vientre materno.

Nos encontramos en una sociedad que por lo general ataja las dificultades educativas conforme se van produciendo, y en pocas ocasiones se prevén acciones de carácter preventivo. Lo que se trata de lograr con esta investigación es resaltar las posibilidades que aportaría una sociedad más y mejor formada en una educación en torno al periodo prenatal, y en un generar conciencia sobre cómo aportamos como individuos a un nuevo ser que llega a la vida y a todo el entorno que en él confluye. Planteamientos que nos deberíamos hacer desde la etapa escolar, para incidir en competencias sociales y cívicas además de estimular un sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor que nos permitiera desarrollar el potencial creador para construir sociedades futuras con un carácter sostenible desde una perspectiva de respeto intergeneracional.

La Educación Prenatal se alienta de las justificaciones que presenta la neurociencia en las fases gestacional, perinatal y en la primera infancia como periodos sensibles en la evolución y desarrollo cerebral (Echenique y Fermín, 2011); pero también se fortalece desde los enfoques didácticos que plantean autores como De la Herrán (2015), Hurtado (2016), y Carballo y Vizcaíno (2016).

Se viene reivindicando la necesidad de dotar al período 0-3 años de un carácter educativo frente a una perspectiva asistencial mediante la ruptura de estereotipos (Alcrudo, Alonso, Escobar, Hoyuelos, Medina y Vallejo, 2015), reclamando los derechos de los niños y niñas en estas edades (Save the Children, 2013), o incluso mediante el establecimiento de principios y retos que proyecten una nueva generación (Palacios y Castañeda, 2009). Pero poco se advierte hacia la construcción de una sociedad receptiva y acogedora para las nuevas generaciones que se constituya con la suficiente madurez como para ajustar los ritmos, tiempos y objetivos a los que requiere un nuevo ser, previo a la llegada de este.

Bronfenbrenner (1987) ya apuntaba desde una perspectiva ecológico-sistémica la necesidad de la interacción entre diversos entornos para favorecer el funcionamiento de los contextos de una manera eficaz, a través de la participación conjunta, la comunicación y el intercambio de información.

Se plantea por lo tanto, un tipo de investigación interpretativa de carácter cualitativo y cuantitativo que busca comprender e interpretar la realidad educativa en el periodo prenatal desde los significados que aportan educadoras/maestras de escuelas infantiles, pediatras de centros de atención primaria, y familias usuarias de los dos contextos anteriores. Pretende ser una investigación exploratoria que favorezca un primer conocimiento de la situación, con carácter descriptivo, explicativo y comparado. Responde a un estudio de campo realizado en un municipio en la zona norte de la Comunidad de Madrid con alrededor de 115.000 habitantes.

La estructura de la investigación se establece en cuatro fases: La primera indaga en la percepción de maestras y educadoras del primer ciclo de educación infantil acerca de la conceptualización de la Educación Prenatal, la viabilidad de su incorporación en las escuelas infantiles, los posibles destinatarios y formadores que consideran para dicha educación, la selección de contenidos ajustados a las necesidades detectadas, y la mejora que podría suponer la participación de las familias en el centro desde el periodo prenatal.

La segunda fase recurre a las familias usuarias de dichas escuelas infantiles para conocer la percepción que tienen sobre la conceptualización de la Educación Prenatal, y la valoración de la necesidad de recibir esta educación desde las escuelas infantiles y los centros de atención primaria.

La tercera y la cuarta fase, aún sin realizar, pretenden incidir en la perspectiva que aportan los pediatras de la población de estudio desde el enfoque de la salud desde un planteamiento pedagógico, analizando las mismas cuestiones que se abordaron por los profesionales de las escuelas infantiles; además de analizar las opiniones de las familias usuarias de estos centros de salud en la misma línea de aquellas familias consultadas en las escuelas infantiles.

Finalizado el estudio completo se aportarán las primeras conclusiones que evidenciarían la necesidad o no de: incorporar una educación prenatal desde escuelas infantiles y/o centros de atención primaria; una coordinación en red para atender a las necesidades reales de las familias y/o de la población en general; realizar un ajuste de contenidos que se reclaman desde planteamientos didácticos con la intencionalidad de estimular una incipiente Educación Prenatal.

Palabras clave: respeto intergeneracional, parentalidad positiva, educación prenatal, educación familiar

Referencias

Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A. y Vallejo, A. (2015). *La Educación Infantil de 0 a 6 años en España*. España: Editorial Fantasía.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona:

Paidós.

Carballo, C. y Vizcaíno P. (2016). Educación prenatal, educación para la paz. [Versión electrónica]. *Apuntes de Pedagogía*, (260): 20-21.

De la Herrán, A.(2015). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de educación*, 69 (1), pp.47-76.

Echenique, A. T. y Fermín, M. (2011). Atención pedagógica para la etapa maternal: una revisión del proceso de formación de educadores infantiles [Versión electrónica]. *Revista de Investigación*, 35 (72), pp. 143-165.

Hurtado, M. (2016). Importancia de la Educación Prenatal (desde una mirada a Latinoamérica). [Versión electrónica] *Apuntes de pedagogía*, 260, 17-19.

Palacios y Castañeda (2009). Principios y retos de la educación inicial que queremos para la generación de los Bicentenarios. En J. Palacios y E. Castañeda (Coords.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 115-123). Madrid: Fundación Santillana.

Save the Children (2013). *La conciliación de la vida laboral y familiar en España*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/la_conciliacion_de_la_vida_laboral_y_familiar_esp_vok.pdf

CREATING A CLASSROOM 'THIRD SPACE' WITH FAMILIES IN PRIMARY EDUCATION

Celia Moreno-Morilla, Eduardo García-Jiménez y Fernando Guzmán-Simón

Universidad de Sevilla (Facultad de Ciencias de la Educación)

Grupo EVALfor (SEJ 509) <http://www.evalfor.net/>

Resumen

The study of literacy practices and the environments in which they are developed is currently vital to understand how primary education children read and write. The complex development of reading and writing in 21st-century society presents multiple types of literacy-learning in different environments (within and outside of school) (Barton, 2001). The social value of reading and writing (Gee, 1999; Street, 1994) is broadly developed not only in the school domain but also in other domains such as the home (Neuman & Celano, 2001). Consequently, children's various practices interact with each other through the spaces in which literacy is developed (e.g., homework, writing text messages or playing video games during school).

Primary school children develop literacy practices in various domains and situations in everyday life. Our study analyses the relationship in Andalusian families between the different types of literacy-promoting practices and the SES with the aim of determining what capacity they have to predict hybrid literacy practices and the development of the third space (Chouliaraki & Fairclough, 2007; Kalman, 2008; Gregory & Willians, 2000).

The questions in our study are the following:

1. What are the literacy practices of primary education children in the domains of school and home according to their families?
2. What are the characteristics of institutional and vernacular literacy practices among primary education children according to their families?
3. Do the institutional and vernacular literacy practices of primary education children differ based on the SES of schools?

This research employs survey methodology that uses self-reporting (Cronbach's $\alpha=0.89$) in order to describe the literacy practices of children from the perspective of a broad sample of families. An explanatory or ex post facto non-experimental design was used to determine the differences existing in the

literacy practices of children based on the SES of their schools. The literacy practices variable was measured after identifying these practices' components using a categorical principal components analysis (CATPCA).

The sample is composed of 1438 families (parents or legal guardians), who represent 78.15% of the total families of the children (8-12 years of age) enrolled in 20 public and private schools with different socioeconomic characteristics and educational resources.

The perspective of Andalusian families on the literacy of their children has made it possible to differentiate clearly the practices at home and at school. However, these practices have different assessments according to their origin inside or outside the school. In general, school practices have greater social recognition and literacy work falls almost exclusively at school. In contrast, literacy practices in families with low SES are more permeable to digital writing and reading, although this does not change their values on the role of the school as a single agent of literacy.

The differences in the literacy practices of the children described in this research have shown how families conceive literacy in the 21st century in a restrictive way. The creation of a third literacy space would help to bring both types of literacy practices closer, favouring the change of the values of institutional literacy in the school towards a more complex multi-literacy (Walsh, 2017). It would allow many children to approach school literacy practices with new expectations. This space could facilitate a change in discourse and understanding, which could, in turn, bridge the gap between different domains of learning (Moje et al., 2004).

The configuration of this third space in Andalusian schools would require incorporating greater flexibility in the Primary Education curriculum in order to adapt it to the different contexts of family literacy. The result of this third space would be a shared curriculum for families and teachers. This would imply the entrance into the school of popular culture and vernacular practices that take place in the home, in the neighbourhood or in other communities of their own environment (Rowse & Pahl, 2007).

Changes in the Andalusian school have a relevant role to the extent that 44% of the sample belongs to a family context of low SES. This circumstance requires not only changes in the school, but in the development of family literacy programs. These literacy programs would deepen the family context in the changes of social values of literacy that are incorporated in the school in a multiliteracy context. This literacy could be done in three levels. A first level or day to day literacy, would rely on the materials and practices developed in the home. A second level would be the creation of spaces in the school such as the 'Family Learning Room' where courses or thematic workshops of interest to families would be given (Kate, 2004). A third level of literacy would transcend a wider context in which the entire neighbourhood would participate. The creation

of richer discursive communities adapted to the challenges of literacy in the 21st century would allow a substantial improvement in the school performance of children from families with lower incomes.

Palabras clave: Primary education; socioeconomic level; digital literacies; family literacy

Referencias

- Barton, D. (2001). Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, 15(2-3), 92-104. doi: 10.1080/09500780108666803
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (2007). *Discourse in Late Modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gee, J.P. (1999). Reading and the new literacy studies: Reframing the national academy of sciences report on reading. *Journal of Literacy Research*, 31(3), 355-374. doi:10.1080/10862969909548052
- Kalman, J. (2008). Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, 54, 523-538. doi: 10.1007/s11159-008-9104-1
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). Work or play? Unofficial literacies in the lives of two East London Communities. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different world* (pp. 37-54). Amsterdam: John Benjamins.
- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. doi:10.1598/RRQ.39.1
- Neuman, D.B. & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighbourhoods'. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26. doi:10.1598/RRQ.36.1.1
- Pahl, K. (2004). Narratives, artifacts and cultural identities: An ethnographic study of communicative practices in homes. *Linguistics and Education*, 15(4), 339-358. doi.org/10.1016/j.linged.2005.07.002
- Rowell, J. & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 388-404. Doi:10.1598/RRQ.42.3.3
- Street, B.V. (1994). The New Literacy Studies: Implications for Education and Pedagogy. *Changing English*, 1(1), 113-126. Doi:10.1080/1358684940010109

Walsh, M. (2017). Multiliteracies, multimodality, new literacies and... What do these mean for literacy education? In M. Milton (Ed.), *International Perspectives on Inclusive Education* (pp. 19-33). Bradford, England: Emerald Group Publishing.

O PAPEL DO ÓCIO NO BEM-ESTAR SUBJETIVO DAS CRIANÇAS

Paulo Delgado pdelgado@ese.ipp.pt

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Joana Alexandre

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Joana Oliveira

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Helena Carvalho

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

João M. S. Carvalho

CICS.NOVA.UMinho, InED-ESE-IPP, UNICES-Instituto Universitário da Maia, Portugal

Resumo

O bem-estar subjetivo/ Subjective well-being (SWB) constitui uma importante dimensão no estudo da qualidade de vida das crianças (Ben-Arieh, Casas, Frønes, & Korbin, 2014; Bradshaw, 2015; Casas, 2016). Nos últimos anos, tem sido realizados estudos regulares que analisam o bem-estar subjetivo das crianças incluídas na população em geral, no âmbito do Children World Project (<http://www.isciweb.org>).

Os estudos do SWB sublinham a importância da participação das crianças relativamente às decisões que afetam a sua vida, em dimensões como a educação, a rede de amigos e a utilização do tempo livre (Casa & Rees, 2015; González et.al., 2015; Sarriera et. al., 2015). A estabilidade, o sucesso educativo, uma relação afetiva e comprometida com os cuidadores, a existência de uma rede social de amigos, e a realização de atividades de tempo livre, atuam como fatores compensadores, que potenciam o sentimento de bem-estar (Lee & Yoo, 2015).

Partindo de uma linha de estudo que encara o tempo livre como um tempo formativo e de intervenção educativa (Araújo, 2011), na qual o tempo livre diz respeito a uma fração do tempo disponível que pode ser tempo desocupado, tempo para ocupações pessoais autotélicas ou ócio, percecionamos o ócio como uma forma positiva de uso do tempo livre (Peñalba, 2001). Advogamos desta forma a importância do ócio como um tempo que nos “humanize em tudo o que é

humano” (Caride, 2012, p. 311), permitindo a promoção do bem-estar pessoal e social, e garantindo a inclusão e promovendo o empoderamento das pessoas e das suas comunidades (Instituto de Estudios de Ocio, 2013), tornando-o assim num central do desenvolvimento das crianças e jovens.

O International Survey of Children’s Well-Being (ISCWeB), da Children’s Worlds, envolve países dos continentes de todo o mundo e recolhe dados relativo à vida das crianças e às suas atividades diárias, a sua utilização do tempo e, em particular, às suas próprias perceções e avaliações do seu bem-estar. O objetivo é melhorar o bem-estar das crianças, divulgando o conhecimento da sua vida quotidiana, nas próprias crianças, na família, e na comunidade, e promovendo a compreensão das suas convicções, do seu grau de satisfação com o meio e com as relações que mantêm. Ambiciona igualmente influenciar os líderes de opinião, decisores, os profissionais e o público em geral, nos países que participam no projeto bem como no panorama internacional.

As dimensões abrangidas pelo ISCWeB são as seguintes: casa; saúde; objetos materiais; utilização do tempo; relações interpessoais; escola; zona em que vive; dados pessoais. Inclui 3 escalas psicométricas de SWB:

- PWI (Personal well-being Index)
- SLSS (Student’s Life Satisfaction Scale)
- OLS (Overall life satisfaction)

A primeira fase do projeto começou em 2009, abrangeu 14 países numa pesquisa piloto em grande escala e contou com a participação de 34.500 crianças (Tamar & Rees, 2014; Tamar & Ben-Arieh, 2015; Tamar, Main & Fernandes, 2015). A recolha dos dados relativa à segunda fase decorreu a partir de 2013, abrangeu 19 países, e teve a participação de 53.000 crianças. Os principais resultados do estudo encontram-se compilados em diferentes publicações (Children’s Worlds, 2016; Rees, Bradshaw & Andresen, 2015; Rees & Main, 2015). A terceira fase do estudo arrancou em 2016 e prolonga-se até 2019.

Este trabalho centra-se na análise do bem-estar subjetivo, focando-se particularmente na utilização do tempo livre na vida das crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade e como esta se relaciona com a perceção de bem-estar geral das crianças. Os resultados da aplicação do questionário utilizado no International Survey of Children’s Well-Being (ISCWeB - Children’s worlds), no decurso da segunda vaga, em 2013, numa amostra de crianças do 3o, 5o e 7o anos de escolaridade de escolas públicas da área metropolitana de Lisboa, mostram que existe, particularmente para as crianças de 5o e 7 anos (12-14 anos) uma correlação positiva e significativa entre a forma como utilizam o seu tempo e a sua vida como um todo ($r = .487, p < .01$) e o seu auto-conceito ($r = .564, p < .01$).

Numa perspetiva longitudinal, estes dados serão comparados com as respostas aos mesmos questionários, para a mesma idade, em fase de aplicação em 2018

no distrito do Porto e de Lisboa, a um grupo de 200 crianças.

Palavras-Chave: Bem-estar subjetivo; Ócio; Participação; Children World Project

Referências

- Araújo, M. J. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno. Estudo sobre a relação entre tempo livre e tempo de trabalho escolar em espaços educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Portugal.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Bem-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 1-28). New York: Springer.
- Bradshaw, J. (2015). Subjective Well-Being and Social Policy: Can Nations Make Their Children Happier? *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ócio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 754, 301 - 313.
- Casas, F. (2016). Children, adolescents and quality of life: The social science perspective over two decades. In F. Maggino (Edt.), *A Life devoted to quality of life* (pp. 3-21). New York: Springer.
- Casa, F., & Rees, G. (2015). Measures of Children's Subjective Well-Being: Analysis of the Potential for Cross-National Comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Children's Worlds (2016). *Children's views on their lives and well-being in 17 countries: Key Messages from each country*. S.L.: Children's Worlds.
- González, M., Gras, M., Malo, S., Navarro, D., Casas, F., & Aligué, M. (2015). Adolescents' Perspective on Their Participation in the Family Context and its Relationship with Their Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Instituto de Estudios de ócio (2013). *Manifiesto por un Ocio Valioso para el Desarrollo Humano*. Bilbao: Universidade de Deusto.
- Lee, B., & Yoo, M. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Peñalba, J. L. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.

- Rees, G., Bradshaw, J., & Andresen, S. (2015) *Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged 8 years old, 2013-15*. S.L.: Children's Worlds.
- Rees, G., & Main, G. (eds) (2015) *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Sarriera, J., Casas, F., Bedin, L., Abs, D., Strelhow, M., Gross-Manos, D., & Giger, J. (2015). Material Resources and Children's Subjective Well-Being in Eight Countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.
- Tamar, D., & Rees, G. (2014). *Children's Worlds: findings from the first wave data collection*. S.L.: Children's Worlds.
- Tamar, D., & Bem-Arieh, A. (2015). The characteristics of children's subjective well-being. *Social Indicators Research*. DOI:10.1007/s11205-015-0921-x
- Tamar, D., Main, G. & Fernandes, L (2015). Editorial: Findings from the First Wave of the ISCWeB Project: International Perspectives on Child Subjective Well- Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 1-4.

EL PERFIL DEL FORMADOR EN EL CURRÍCULUM DE PREVENCIÓN UNIVERSAL (UPC): LA INTERVENCIÓN BASADA EN LA FAMILIA

Carmen Orte Socías y Miren Fernández-de-Álava,

Universidad de las Islas Baleares, Grupo GIFES

Resumen

La importancia de los programas basados en la evidencia radica, entre otras cuestiones, en las evaluaciones rigurosas que siguen y en los beneficios que producen en las personas implicadas (Fixsen, Blase, Metz y Van Dyke, 2013). Partiendo de los estándares básicos de la práctica basada en la evidencia (véase algunos en Gottfredson et al., 2015) y de los estándares internacionales para la prevención del consumo de drogas desarrollados por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNDOC, en sus siglas en inglés), la APSI (*Applied Prevention Science International*) ha diseñado un currículum de formación integral en el campo de la prevención del consumo de sustancias denominado “Currículum de Prevención Universal” (UPC, en sus siglas en inglés).

Dicho currículum tiene por objetivo reducir, de manera significativa, los problemas sociales, económicos y de salud asociados al consumo de sustancias mediante la formación, la profesionalización y la expansión de profesionales en la prevención del consumo de sustancias. Para ello, proporciona nueve currículums: (i) “Introducción a la ciencia de la prevención”; (ii) “Fisiología y farmacología para especialistas en prevención”; (iii) “Seguimiento y evaluación de intervenciones y políticas preventivas”; (iv) “Intervenciones de prevención basadas en la familia”; (v) “Intervenciones de prevención basadas en la escuela”; (vi) “Intervenciones de prevención basadas en el lugar de trabajo”; (vii) “Intervenciones de prevención basadas en el medio ambiente”; (viii) “Intervenciones de prevención basadas en los medios de comunicación” y (ix) “Implementación de sistemas preventivos basados en la comunidad”.

Estos nueve currículums se administran en 36 días, distribuidos del siguiente modo: cinco días para el currículum “Introducción a la ciencia de la prevención”; tres días para el currículum “Fisiología y farmacología para especialistas en prevención”; cinco días para el currículum “Seguimiento y evaluación de intervenciones y políticas preventivas”; cuatro días para el currículum “Intervenciones de prevención basadas en la familia”; cinco días para el currículum “Intervenciones de prevención basadas en la escuela”; tres días para el currículum “Intervenciones de prevención basadas en el lugar de trabajo”; tres días para el currículum “Intervenciones de prevención basadas en el medio ambiente”; tres días para el currículum “Intervenciones de prevención basadas en los medios de comunicación”; y cinco días para el currículum “Implementación de sistemas preventivos basados en la comunidad”.

En la actualidad, el UPC está siendo adaptado culturalmente e implementado en nueve países europeos, a saber: Alemania, Bélgica, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Italia, Polonia y República Checa. Específicamente, las once instituciones participantes de los citados nueve países persiguen: (i) analizar cómo la prevención está inserta en los currículums formativos; (ii) realizar un mapa de los cursos de prevención administrados virtualmente a fin de crear un módulo de *e-learning*; (iii) detectar las necesidades formativas de los agentes interesados para crear un módulo de corta duración; (iv) realizar un mapa de buenas prácticas en el campo de la formación preventiva para crear un modelo formativo; y (v) la diseminación de los resultados. Todos los módulos formativos están siendo pilotados en diferentes grupos, involucrando a la sociedad civil, a autoridades públicas, a organizaciones no gubernamentales, a coordinadores y técnicos de programas preventivos, a académicos y a responsables políticos.

Focalizando nuestra atención en el currículum “Intervenciones de prevención basadas en la familia”, el mismo persigue satisfacer las necesidades de coordinadores y especialistas en prevención, sobre todo en las demandas familiares relacionadas con el consumo de sustancias y otras conductas problema. Para ello, los formadores deben proporcionar una visión general del contexto de desarrollo de las familias a lo largo de toda la vida; revisar las diferentes estructuras familiares y el papel de la familia en las sociedades y en la socialización de los jóvenes; ilustrar las conexiones de las familias con otros entornos macro y micro; y explicar cómo el funcionamiento familiar incide en el consumo de sustancias y otros problemas vinculados.

Concretamente, se forma a los participantes en la familia (p.e. diversidad de familias, estructuras y roles, influencia en el desarrollo de los hijos); en las diferentes intervenciones familiares (p.e. competencia familiar, terapias intensivas) y en su evidencia científica; en los programas de prevención familiar más eficaces (p.e. el *Strengthening Families Program*); en las barreras y facilitadores a la hora de implementar programas de prevención familiar; en el seguimiento y evaluación de dichos programas; y en su aplicación en la práctica.

Los formadores deben tener habilidades y competencias personales, sociales, de enseñanza, de formación y de organización. Para asegurar la fidelidad, además de dominar los contenidos, los formadores deben haber sido formados previamente en el UPC o en otro programa similar sobre la prevención del consumo de sustancias y su intervención. De hecho, la fidelidad es un aspecto altamente relevante por su impacto en la implicación y la participación de las familias (Breinstein et al., 2010). No obstante, pueden incluir algunas adaptaciones en base a las necesidades de los participantes, pero siempre manteniendo la integridad del currículum.

Palabras clave: formador, Currículum de Prevención Universal, prevención, familias

Referencias

- Breitenstein, S., Fogg, L., Garvey, C., Hill, C., Resnick, B., y Gross, D. (2010). Measuring Implementation Fidelity in a CommunityBased Parenting Intervention. *Nursing Research*, 59(3), 158-165.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., y Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79, 213-230.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., y Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926.
- Stroobants, T., Vanderfaellie, J., Andries, C., y Van Holen, F. (2016). Youth care workers' perspectives on and adoption of evidence-based practice. *Children and Youth Services Review*, 71, 299-307.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN FAMILIAR

Rosario Pozo Gordaliza, Miren Fernández-de-Álava y

Maria de Lluc Nevot Caldentey,

Universidad de las Islas Baleares, Grupo GIFES

Resumen

La Práctica Basada en la Evidencia (PBE) proporciona estrategias de intervención bien fundamentadas teóricamente, evaluadas rigurosamente y con resultados sobre los objetivos prefijados (Axford, Elliott y Little, 2012). No obstante, son pocas las PBE que reportan la reducción del consumo de alcohol y otras sustancias por género (Blake, Amaro, Schwartz y Flinchbaugh, 2001). El “Libro Blanco. Título de Grado de Pedagogía y Educación Social” (ANECA, 2004) puso de relieve que se había ido generando un nuevo espacio de acción profesional relacionado con la educación y el consumo de drogas. De acuerdo con esta línea, el citado “Libro Blanco. Título de Grado de Pedagogía y Educación Social” (ANECA, 2004, p.127) define al educador social como “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente”. Por tanto, se reclama una formación específica de capacitación en prácticas educativas que actúen en consonancia con las necesidades y demandas de la sociedad, como lo son las relacionadas con el consumo de drogas (Bas-Peña, 2005, 2014).

Partiendo de la premisa de que (a) una mayor supervisión familiar reduce las probabilidades de que los hijos consuman (Pozo, Orte y Vives, 2016); (b) un mayor vínculo familiar favorece que las hijas elijan entre amigos que consumen y los que no consumen (Kumpfer, Smith y Summerhays, 2008); y (c) las intervenciones familiares reducen los riesgos y potencian la protección y la resiliencia (Blake, Amaro, Schwartz y Flinchbaugh, 2001), se realiza una revisión de la literatura sobre programas familiares dirigidos a (pre)adolescentes, incluidos en tres organismos destacados de PBE: Promising Practices Network (PPN); Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) a través del National Registry of Evidence-based Programs and Practices (NREPP); y Blueprints.

Sobre la (pre)adolescencia sabemos, por ejemplo, que ellos consumen más desde la mitad de la adolescencia hasta principios de la edad adulta (Kulis, Booth y Becerra, 2016) para aumentar el vínculo social con otros chicos consumidores; mejorar su autopercepción; buscar sensaciones; y portarse mal (Springer et al., 2002). Ellas, por su parte, consumen más durante la primera adolescencia (Chen

y Jacobson, 2012) por problemas emocionales, de pareja o sexuales, tensión, depresión y trastornos de alimentación (Springer et al., 2002). Incluso si tienen más amigos chicos, sus probabilidades de fumar se incrementan (Mrug, Borch y Cillessen, 2011).

En esta comunicación presentamos una revisión donde se analizó si la perspectiva de género se aplica en los programas de prevención familiar (muchos tienen una trascendencia pedagógica) y si la aplicación de dicha perspectiva conllevaba una mayor eficacia en sus resultados. De los 524 programas registrados en PPN, NREPP y Blueprints ($n = 90$, PPN; $n = 356$, NREPP; $n = 78$, Blueprints), 103 eran programas familiares y de esos 103, 14 tenían datos desagregados por sexo. Los resultados mostraron que¹: (i) sólo el programa *Middle School Success* (Kim et al., 2013) incluye en sus fundamentos la perspectiva de género; (ii) el *Family Check-Up* (Van Ryzin y Dishion, 2012), el *Functional Family Therapy* (Sexton y Turner, 2010), el *Iowa Strengthening Families Program* (Trudeau et al., 2007), el *Preparing for the Drug Free Years* (Mason et al., 2009) y el *Raising Healthy Children* (Catalano et al., 2003) consiguen mejores resultados en chicas; (iii) el *Coping Power Program* (Lochman y Wells, 2004), el *Functional Family Therapy* (Slesnick y Prestopnik, 2009) y el *Preparing for the Drug Free Years* (Mason et al., 2007) en chicos; y (iv) el *Family Check-Up* (Stormshak et al., 2010), el *Preparing for the Drug Free Years* y el *Raising Healthy Children* (Brown et al., 2015) en ambos.

Ante la ausencia generalizada de esta perspectiva de género, la inclusión de la misma puede conseguirse por medio del desarrollo de programas específicos o añadir componentes concretos (Novák et al., 2013; Schinke, Fang y Kandasamy, 2014). De hecho, y vinculado con las PBE, la aplicación de la perspectiva de género junto con la difusión de los resultados obtenidos favorece la eficacia de la intervención (Kumpfer, Magalhaes y Xie, 2016).

Si nos centramos en el Informe 2017 del Observatorio Noctambul@ (Fundación Salud y Comunidad, 2017), que analiza las violencias sexuales en los contextos de ocio nocturno y consumo de drogas, constatamos que el alcohol es la sustancia que está presente en la gran mayoría de situaciones en las que se dan dinámicas de acoso y violencia sexual. Por tanto, la revisión realizada contribuye a incidir en la necesidad de formar a las familias para prevenir, retrasar o reducir el consumo y para replantear, desde planteamientos pedagógico-sociales e intervenciones socio-educativas, las diferentes modalidades de prevención.

Palabras clave: género, programas basados en la evidencia, prevención, familia, revisión, pedagogía social

¹ Para no excedernos en el número de palabras, sólo se incluyen algunas de las referencias revisadas. El resto puede consultarse en el artículo “El impacto de género en los programas de prevención familiar para adolescentes: Una revisión” publicado en la Revista Española de Drogodependencias.

Referencias

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*. Recuperado de: goo.gl/MtuK6H
- Axford, N., Elliott, D. S. y Little, M. (2012). Blueprints for Europe: Promoting Evidence-Based Programmes in Children's Services. *Psychosocial Interventions*, 21(2), 205-214.
- Bas Peña, E. (2005). Intervención socioeducativa de los educadores sociales en una sociedad interdependiente: formación pre-grado en drogodependencias. *Revista Española de Drogodependencias*, 30(1-2), 138-158
- Bas-Peña, E. (2014). Educación social y formación en drogodependencias. *Health and Addictions*, 14(1), 71-83.
- Blake, S. M., Amaro, H., Schwartz, P. M. y Flinchbaugh, L. J. (2001). A review of substance abuse prevention interventions for young adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 21(3), 294-324.
- Brown, E. C., Catalano, R. F., Fleming, C. B., Haggerty, K. P. y Abbott, R. D. (2005). Adolescent substance use outcomes in the Raising Healthy Children project: A two-part latent growth curve analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 699-710.
- Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P. y Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41, 143-164.
- Chen, P. y Jacobson, K. C. (2012). Developmental trajectories of substance use from early adolescence to young adulthood: gender and racial/ethnic differences. *Journal of Adolescence Health*, 50, 154-163.
- Fundación Salud y Comunidad (2017). *Noctámbul@s. Observatorio cualitativo sobre la relación entre consumo de drogas y abusos sexuales en contextos de ocio nocturno. Informe 2017*. Recuperado de: goo.gl/tRs2dk
- Kim, H. K., Pears, K. C., Leve, L. D., Chamberlain, P. C. y Smith, D. K. (2013). Intervention effects on health-risking sexual behavior among foster care girls: The role of placement disruption and tobacco and marijuana use. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 22(5), 370-387.
- Kulis, S., Booth, J. M., y Becerra, D. (2016). Drug-Resistance Strategies of Early Adolescents in Mexico: Gender Differences in the Influence of Drug Offers and Relationship to the Offeror. *Substance use and Misuse*, 51(3), 370-382.

- Kumpfer, K. L., Magalhaes, C., y Xie, J. (2016). Cultural adaptation and implementation of family EBIs with diverse populations. *Prevention Science*, 18(6), 649-659.
- Lochman, J. E., y Wells, K. C. (2004). The Coping Power Program for Preadolescent Aggressive Boys and Their Parents: Outcome Effects at the 1- Year Follow-Up. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 72(4), 571- 578.
- Mason, W. A., Kosterman, R., Haggerty, K. P., Hawkins, J. D., Redmond, C., Spoth, R. L. y Shin, C. (2009). Gender moderation and social developmental mediation of the effect of a family-focused substance use preventive intervention on young adult alcohol abuse. *Addictive Behaviors*, 34(6-7), 599-605.
- Mason, W. A., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Haggerty, K. P., Spoth, R. L., y Redmond, C. (2007). Influence of a family-focused substance use preventive intervention on growth in adolescent depressive symptoms. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 541-564.
- Mrug, S., Borch, C., y Cillessen, A. H. (2011). Other-sex friendships in late adolescence: risky associations for substance use and sexual debut? *Journal of youth and adolescence*, 40(7), 875-888.
- Novák, P., Mioviský, M., Vopravil, J., Gabrhelík, R., Šťastná, L. y Jurystová, L. (2013). Gender-specific effectiveness of the unplugged prevention intervention in reducing substance use among czech adolescents. *Sociologicky Casopis*, 49(6), 903-925.
- Pozo, R., Orte, C. y Vives, M. (2016). Programas, intervenciones y prácticas efectivas en prevención de drogodependencias con mujeres jóvenes. *Géneros*, 5(1), 859-886.
- Schwinn, T. M., Schinke, S., Fang, L., y Kandasamy, S. (2014). A web-based, health promotion program for adolescent girls and their mothers who reside in public housing. *Addictive Behaviors*, 39(4), 757-760.
- Sexton, T. y Turner, C. W. (2010). The effectiveness of functional family therapy for youth with behavioral problems in a community practice setting. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 339-348.
- Slesnick, N. y Prestopnik, J. L. (2009). Comparison of family therapy outcome with alcohol-abusing, runaway adolescents. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35(3), 255-277.
- Springer, J. F., Sambrano, S., Sale, E., Kasim, R. y Hermann, J. (2002). *The National Cross-Site Evaluation of High-Risk Youth Programs*. Rockville, MD: National Clearinghouse for Alcohol and Drug Information (NCADI).

- Trudeau, L., Spoth, R., Randall, G. K. y Azevedo, K. (2007). Longitudinal effects of a universal family-focused intervention on growth patterns of adolescent internalizing symptoms and polysubstance use: Gender comparisons. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 725-740.
- Van Ryzin, M. J. y Dishion, T. J. (2012). The impact of a family-centered intervention on the ecology of adolescent antisocial behavior: Modeling developmental sequelae and trajectories during adolescence. *Development and Psychopathology*, 24(3), 1139-1155.

MEDIACIÓN PARENTAL DEL USO DE INTERNET: UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA MINIMIZAR LOS RIESGOS DE LA INFANCIA

Leticia López-Castro, Jesica Núñez García, María do Carme Cambeiro Lourido

Grupo de Investigación ESCULCA - Rede RIES

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han otorgado a la infancia un amplio abanico de oportunidades relacionadas con la educación, participación social, compromiso cívico, creatividad, identidad social y conexión social. Sin embargo, han producido, al mismo tiempo, la aparición de determinados riesgos vinculados con la sexualidad, agresividad, comercio y valores (Livingstone y Haddon, 2009).

En España, la presencia de las TIC se ha generalizado tanto en los centros educativos como en los hogares. Así pues, según la Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos realizada por el Instituto Nacional de Estadística (2016) en relación al curso académico 2014-2015, el porcentaje de aulas con conexión a internet alcanza el 92.7%. En esta línea, el número de hogares que cuentan con este recurso también es muy elevado, llegando al 83.4%, de acuerdo con la Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares (INE, 2017). Asimismo, el porcentaje de menores de 10 a 15 años que usan el ordenador se sitúa en el 92.4%, porcentaje que se incrementa cuando nos referimos al acceso a Internet que se establece en el 95.1% en base a la Encuesta sobre el uso de nuevas tecnologías por los niños de 10 a 15 años realizado por el Instituto de Estadística de Cataluña (2017). Finalmente, la investigación realizada por el Valedor do Pobo de Galicia (2011) sobre adolescentes, entre 11 y 18 años, e internet ha revelado que el 60.5% estaría utilizando Internet todos los días.

En este escenario, caracterizado por el uso masivo de estas tecnologías, es de vital importancia las estrategias educativas eficaces en el ámbito familiar a fin de reducir los riesgos y maximizar las oportunidades para la infancia. En este sentido, destaca la mediación parental que se refiere a estrategias y pautas de crianza guiadas por los valores de los padres que determinan el aprendizaje de la infancia en el seno familiar (Kirwill, Garmendia, Garitaonandia, y Martínez Fernández, 2009). Por este motivo, hemos dirigido nuestros esfuerzos a estudiar la mediación parental del uso de internet por los niños y niñas como una estrategia educativa eficaz para minimizar los riesgos y potenciar sus virtualidades educativas. Con este objetivo, hemos llevado a cabo una exhaustiva revisión documental de la literatura científica al respecto y la explotación de

datos secundarios.

Los resultados del análisis bibliográfico ponen de manifiesto que se trata de un objeto de investigación reciente, marcado por la controversia en cuanto a su tipología y, a su vez, relacionado estrechamente con los estilos educativos parentales en general. Entre los aspectos clave que han sido consensuados podemos destacar la comunicación abierta con los hijos sobre riesgos, preocupaciones, ética del comportamiento y reflexión crítica sobre el uso de internet. Por último, también se ha detectado que las estrategias de mediación parental ejercen una gran influencia en el desarrollo o mantenimiento de las situaciones de cyberbullying (UNICEF, 2018).

La discusión en relación a su tipología viene dada por la falta de consenso entre la teoría tradicional y la teoría expandida. Por una parte, la teoría tradicional de la mediación parental se deriva de la investigación sobre el uso de las videoconsolas y la televisión. Desde esta teoría se ha apostado por una tipología basada en tres categorías: la mediación restrictiva, el uso conjunto y la mediación activa (véanse Nikken y Jansz, 2014; Sonck, Nikken, y Haan, 2013). La mediación restrictiva se refiere al conjunto de normas, no necesariamente justificadas ante el menor, que restringen el uso de los dispositivos tecnológicos. El uso conjunto implica que los padres permanezcan presentes durante el tiempo que los menores empleen las TIC, compartiendo la experiencia pero sin dirigirlos ni comentar críticamente su uso. Por último, la mediación activa hace referencia al diálogo entre los padres y los hijos sobre las tecnologías mientras los menores las utilizan.

Por otra parte, Livingstone y Helsper (2008) han propuesto una teoría ampliada de la mediación parental del uso de internet por los niños. Dicha teoría está justificada en el hecho de que esta, a diferencia de la mediación parental de los videojuegos y de la televisión, supone un grado de implicación mayor para las familias, por lo que carecería de sentido el uso conjunto de los padres como meros observadores de la práctica de sus hijos. Desde esta perspectiva, se reconocen cuatro tipologías: el uso conjunto activo, las restricciones de interacción, las restricciones técnicas y la monitorización.

En definitiva, pese a la evidente falta de consenso sobre los tipos de mediación parental más ajustados a esta realidad, en lo que sí la literatura científica coincide en considerar a la mediación como una estrategia educativa eficaz de cara a reducir los riesgos del uso de internet por parte de los menores.

Palabras clave: Mediación parental, Tecnologías de la Información y la Comunicación, ambiente familiar, educación familiar.

Referencias

Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Encuesta sobre Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos*. Recuperado de

http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&ci=125473617_6741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692

Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/sociedad-informacion/2014-2015.html>

Instituto de Estadística de Cataluña. (2017). *Encuesta sobre el uso de nuevas tecnologías por los niños de 10 a 15 años*. Recuperado de <https://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=6203&lang=es>

Kirwil, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C., y Martínez Fernández, G. (2009). Parental mediation. En S. Livingstone y L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 199-215). Bristol: Policy Press.

Livingstone, S., y Haddon, L. (2009). Introducción. En S. Livingstone y L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 199-215). Bristol: Policy Press.

Livingstone, S., y Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581- 599.

Nikken, P., y Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250-266.

Sonck, N., Nikken, P., y de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, 7(1), 96-113.

UNICEF. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ESTUDIO_Infancia_y_TICs_web.pdf

Valedor do Pobo de Galicia. (2011). *Adolescentes e internet en Galicia*. Recuperado de <http://www.valedordopobo.com/index.php?s=115&i=104&l=gl>

LA COMPLEJIDAD DE EDUCAR EN LA RED: DE PADRES INMIGRANTES DIGITALES A HIJOS WEB 2.0.

Santiago Yubero, Elisa Larrañaga, Raúl Navarro, María Elche
Universidad de Castilla-La Mancha. PEL: Psicología, Educación y Lectura

Resumen

Introducción

En los últimos años se ha producido un incremento espectacular del uso de las tecnologías de la información y de Internet, principalmente entre la población más joven. Los estudios muestran tasas superiores al 90% de los jóvenes conectados a Internet, con un empleo vinculado principalmente a las relaciones sociales (García, López de Ayala y Catalina, 2013).

Así mismo, con este incremento se ha detectado la existencia de conductas de riesgo (Fernández-Montalvo, Peñalva e Irazabal, 2014), comportamientos de abuso en su empleo y adicción (Ruiz-Olivares, Lucena, Pino y Herruzo, 2010). Pero Internet también tiene efectos positivos, el empleo de las redes sociales facilita la comunicación, la socialización, la colaboración e incide positivamente sobre el éxito académico (Torres et al., 2016).

Los adultos incorporan a los nuevos miembros a la cultura de su entorno a través del proceso de socialización, que consiste en la adquisición de los hábitos, las normas y los valores característicos de la cultura donde debe insertarse el individuo. Se trata de un proceso que implica una participación activa de los padres. En el proceso de socialización familiar Internet también debe ocupar un espacio importante (Dehue, Bolman y Völlink, 2008). Como afirman diversas investigaciones (Marciales y Cabra, 2011), las familias juegan un papel importante para minimizar los peligros de Internet y potenciar las oportunidades en el empleo que hacen sus hijos. El papel de los padres en la socialización de la Red es básico para alcanzar un empleo responsable de este nuevo medio de interacción social (Sánchez-Valle, de Frutos y Vázquez-Barrio, 2017). Sin embargo, el avance vertiginoso de las tecnologías ha abierto una brecha digital entre adultos y jóvenes (Thurlow y McKay, 2003).

Para conocer cómo influye el uso que hacen los padres de Internet sobre su actitud hacia la Red se han establecido dos objetivos: a) conocer el nivel de empleo del Internet de los adolescentes y de sus padres, b) estudiar cómo se relaciona el empleo de la Red con la actitud hacia Internet.

Método. Participaron en el estudio 938 familias con hijos entre 12 y 17 años.

Resultados. Los resultados obtenidos muestran que los padres realizan un empleo significativamente inferior que sus hijos de la Red ($M_{padres}= 1.65$, $M_{hijos}= 2.65$,

$t = -31.02$, $p < .001$). La actitud de los padres sobre el empleo de Internet está mediada por el empleo que ellos mismos realizan de Internet ($F = 6.60$, $p < .001$), sin influir el empleo real que realizan los hijos ($F = 0.29$, $p = .749$). Cuanto menor es el empleo de los recursos de la Red por parte de los padres mayor es la actitud negativa que muestran hacia Internet.

Discusión. Este estudio confirma la brecha digital entre padres e hijos y destaca que la acción de socialización de los padres hacia Internet está mediada por el empleo que realizan ellos mismos de Internet. Es necesario que los padres se impliquen en la adquisición de una competencia digital para poder apoyar a sus hijos en los procesos de socialización sobre el uso positivo de Internet.

Palabras clave: Empleo Internet de los padres, Uso adolescente de Internet, Actitud hacia Internet de los padres, Socialización digital.

Referencias

- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 41-47.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2014). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-120.
- García, A., López de Ayala, M. C., & Catalina, B. (2013). Hábitos de uso de Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-204.
- Marciales, G. P., & Cabra, F. (2011). Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. *Universitas Psychologica*, 10(3), 855-865.
- Ruiz-Olivares, R., Lucena, V., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios. *Adicciones*, 22, 301-310.
- Sánchez-Valle, M., de Frutos, B., & Vázquez-Barrio, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Comunicar*, 53, 103-111.
- Thurlow, C., & McKay, S. (2003). Profiling 'new' communication technologies in adolescence. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 94-103.
- Torres, J., Duarte, J., Gómez-Alvarado, H. F., Marín-Gutiérrez, I., & Segarra, V. (2016). Usos de Internet y éxito académico en estudiantes universitarios. *Comunicar*, 48, 61-70.

FORMACIÓN DE FAMILIARES CON COLECTIVOS VULNERABLES: TEORÍAS Y PRÁCTICAS CON IMPACTO SOCIAL

Sandra Girbés Peco. Investigadora Juan de la Cierva. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

Regina Gairal Casadó. Investigadora predoctoral. Departamento de Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili. Grupo de investigación MEDIS

Laura Ruiz Eugenio. Investigadora Ramón y Cajal. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona

Introducción

En esta comunicación presentamos algunos de los principales resultados obtenidos del proyecto EDUFAM, investigación financiada por el Plan Nacional I+D del Gobierno de España (2014-2016). Esta investigación se ha centrado en analizar las características y el impacto de los programas de educación de familias dirigidos a grupos vulnerables y ofrecidos por escuelas de educación primaria. Concretamente, abordamos los beneficios obtenidos por dos de los colectivos que sufren mayores índices de exclusión social en el contexto europeo: las familias gitanas e inmigrantes con bajos niveles socioeducativos (OECD, 2017; Pasca, 201).

Ante esta situación, EDUFAM ha profundizado en las contribuciones aportadas por programas de formación de familiares basados en evidencias, los cuales han demostrado generar un impacto positivo en contextos desfavorecidos (Epstein y Salinas, 2004; Warren, 2005). Entre estos, destacan las modalidades de formación identificadas por el proyecto del 6o Programa Marco de la Comisión Europea INCLUD-ED (Flecha, 2012). Esta investigación ha analizado programas de formación de familiares en diversos ámbitos (ej. alfabetización, cursos de idiomas o formación en TIC, entre otros) impartidos por escuelas situadas en diversos países europeos los cuales han conseguido involucrar de forma exitosas e incrementar el nivel cultural de familiares pertenecientes a grupos vulnerables.

Partiendo de este bagaje, las preguntas de investigación que han orientado este estudio son las siguientes: 1) ¿Cuáles son las características de la formación de familiares que han generado un impacto positivo en las personas participantes en los programas?; 2) ¿Cuáles son las implicaciones que aportan estas modalidades de formación al área de la pedagogía social?

Método

La investigación se ha llevado a cabo mediante la aplicación de la metodología comunicativa (MC) (Gómez, 2014). Este paradigma va más allá del diagnóstico de

situaciones de desigualdad y tiene como objetivo la identificación de acciones que han generado un impacto social positivo en relación a las realidades estudiadas. Además, la MC se basa en la inclusión de las voces de los colectivos desfavorecidos a lo largo de todas las fases del proceso de investigación.

La muestra seleccionada ha incluido un total de 8 escuelas urbanas de educación primaria ubicadas en 5 comunidades autónomas. Los criterios aplicados para la selección de las escuelas fueron: 1) escuelas que han ofrecido formación de familiares durante al menos dos años, 2) escuelas que involucran a familias con bajos niveles socioeducativos, y 3) escuelas que presentaron resultados preliminares positivos con respecto al impacto de los programas.

Las técnicas mixtas utilizadas incluyen cuestionarios (N = 101), relatos comunicativos de vida (N = 13), grupos de discusión comunicativos (N = 29) y entrevistas semi-estructuradas con orientación comunicativa (N = 84). Los perfiles de los y las participantes han incluido familiares, profesorado, alumnado y voluntariado.

El análisis de los datos cualitativos se realizó siguiendo las premisas de CM. Específicamente, diseñamos una matriz de análisis en la que se incluyeron dos dimensiones -transformadora y excluyente- y cinco categorías. Para el análisis de los datos cuantitativos, hemos llevado a cabo un análisis estadístico descriptivo utilizando SPSS®.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos durante el trabajo de campo nos han permitido dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas. Por un lado, se han identificado diversas características comunes en los programas relacionadas con el incremento de la participación y del nivel cultural de las familias gitanas e inmigrantes. Entre estas características se encuentran: 1) participación de las familias en la toma de decisiones respecto a aspectos clave de los programas; 2) altas expectativas hacia las personas participantes y sus capacidades; 3) fomento del aprendizaje instrumental; 4) aplicación de estrategias para la superación de barreras lingüísticas y/o culturales; 5) éxito educativo de los hijos/as como objetivo explícito de la formación y 6) promoción del liderazgo dialógico.

Por otro lado, estas modalidades de participación ofrecen contribuciones clave para el área de la pedagogía social. En primer lugar, el hecho de basar las intervenciones socioeducativas en actuaciones que han demostrado aportar un impacto social previo contribuye a mejorar su eficacia y eficiencia. En segundo lugar, posibilita situar en el centro de la toma de decisiones a los colectivos que tradicionalmente no habían percibido los beneficios aportados por la formación de familiares, como por ejemplo, a las familias gitanas o inmigrantes.

Palabras clave: formación de familiares, grupos vulnerables, impacto social, pedagogía social

Referencias

- Epstein, J. L., y Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301 -321 . doi: 10.4471/remie.2012.16
- Gómez, A. (2014).New Developments in Mixed Methods With Vulnerable Groups. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 317-320.
doi:10.1177/1558689814527879
- OECD. (2017). *Understanding the Socio-Economic Divide in Europe*. Open Society Foundations.
- Pasca, E. M. (2014). Integration of the Roma population in and through Education. European Educational Experiences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 512-517.
- Warren, M. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN NIÑOS EN SITUACION DE RIESGO SOCIAL

Esperanza Palazón Carrión, Universidad Autónoma de Barcelona, Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio, IARS.

Resumen

Los menores en riesgo de exclusión social muestran dificultades en su desarrollo a nivel social, conductual y cognitivo. El ambiente familiar en el que se desarrollan los menores, normalmente caracterizado por adicciones (alcohol, drogas, etc.), pobreza, baja escolarización, estrés, etc., no parece favorecer su correcto desarrollo humano.

Para entender, expresar, planificar, pensar, aprender y dar respuestas adecuadas a lo que nos rodea parece necesario el uso de una comunicación y lenguaje óptimos. La comunicación verbal y no verbal es uno de los aprendizajes y desarrollos más importantes en el ser humano durante la infancia. Es desde antes de nacer y durante los seis primeros años de vida cuando tiene lugar el desarrollo del aspecto comunicativo-lingüístico. Para que la comunicación y lenguaje se desarrolle de forma adecuada el menor necesita de un ambiente cercano que actúe como estimulador. Las interacciones primarias entre cuidador principal y niño favorece el desarrollo de la comunicación gestual y lenguaje. Los menores en riesgo de exclusión social no suelen disponer de estas interacciones positivas para que se desarrolle correctamente su lenguaje. Ello le influye negativamente en la adquisición posterior de nuevos aprendizajes, presentando problemas en el ámbito escolar y en la comprensión errónea de lo que sucede a su alrededor, provocando en ellos respuestas negativas.

Nos apoyamos en los criterios metodológicos propuestos por Arksey y O'Malley (2005) para la realización de un scoping review. Nuestro objetivo es conocer qué existe en la literatura sobre los problemas comunicativos y del lenguaje en menores que han sufrido negligencias, maltrato y/o se encuentran en acogimiento institucional. Para ello, hemos realizado una revisión de los estudios publicados en los aproximadamente últimos diez años, entre enero 2007 y junio de 2017, en lengua castellana e inglesa. La edad de las muestras iba desde recién nacidos hasta los dieciocho años de edad. Todos los artículos cumplían la condición de evaluar alguno o todos los componentes del lenguaje en menores maltratado y/o institucionalizados. Tras una selección de artículos basándonos en diferentes criterios de exclusión e inclusión, hemos realizado un análisis de los mismos. Si un estudio no cumplía con todos los criterios, era excluido de la revisión

Los estudios ponen de manifiesto que los menores que han sufrido alguno de los diferentes tipos de malos tratos (negligencias, abuso sexual, físico y psicológico) y/o han sido institucionalizados en algún momento de su infancia presentan

problemas en la comunicación y lenguaje. También ponen en evidencia las diferentes alteraciones en la vertiente expresiva, comprensiva, uso/pragmática y habla que presentan en comparación con menores que no han sufrido esta condición de malos tratos. Dentro de los diferentes tipos de malos tratos que existen no parece existir una asociación directa entre cada subtipo de maltrato con la afectación de un área específica de la comunicación y el lenguaje. La edad de colocación de los menores en instituciones parece influir en los resultados que presentarán en el futuro. Las puntuaciones en el lenguaje pueden variar teniendo en cuenta el tipo de colocación que padece el menor tras sufrir el maltrato (permanecer con familiares, institución y/o familia de acogida). Los menores que tienen dificultades comunicativas también son los menores más propensos a sufrir los diferentes tipos de maltrato existentes.

Teniendo en cuenta la importancia del componente comunicativo y lingüístico, para el desarrollo humano y social, se considera importante llevar a término programas específicos para prevenir y/o reducir estos problemas en esta población. La implantación de este tipo de programas reducirá el coste a la hora de intervenciones futuras en estos menores y en sus familias y ayudará a prevenir el fracaso escolar, ayudará a la regulación emocional y comportamental. No debemos olvidar que presentar problemas comunicativos y lingüísticos limita a las personas que lo padecen.

Palabras clave: Riesgo social, menores maltratados, menores institucionalizados, lenguaje, comunicación, scoping review.

Referencias

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Sylvestre, A., Bussièrès, È. L., & Bouchard, C. (2016). Language problems among abused and neglected children: a meta-analytic review. *Child maltreatment*, 21(1), 47-58.

LA RUPTURA FAMILIAR: UNA MIRADA HACIA LA COORDINACIÓN DE PARENTALIDAD

Verónica Riquelme Soto (Universidad de Valencia)

Paz Cánovas Leonhardt (Universidad de Valencia)

Flor Hoyos Alarte (Servicio Especializado de Atención a la Familia e Infancia de Alaquàs)

El modelo tradicional de familia ha sufrido grandes cambios en los últimos años existiendo un incremento de separaciones y divorcios, a la vez que aumenta la cifra de los procesos de separación o divorcio sujetos a elevados niveles de conflictividad. En torno a dicha realidad socio-familiar, es importante garantizar el derecho fundamental de los/as menores a relacionarse adecuadamente tanto con su padre como con su madre manteniendo todos sus vínculos. Ello se debe a que el problema surge no por el hecho de que los/as progenitores/as decidan poner fin a su vida en común, sino cuando se hace partícipes a sus hijos e hijas de los conflictos que ha generado la separación o divorcio.

Dichos procesos de ruptura familiar con alta conflictividad suponen un riesgo importante en lo que refiere a la garantía del bienestar de los niños y niñas involucrados en estos. Así pues, como formas de intervención, en el espectro de los métodos de gestión de conflictos familiares generados por procesos de separación o divorcio dentro del panorama nacional e internacional, destaca la Coordinación de la Parentalidad, siendo originaria de Estados Unidos y Canadá.

Esta es un procedimiento no contencioso centrado en las necesidades de los niños y niñas, en el que la figura que ejerce la coordinación de parentalidad ayuda a los progenitores a reducir la conflictividad y a implementar el plan de parentalidad aprobado por el juzgado, identificando los obstáculos para su cumplimiento y realizando las modificaciones de forma consensuada por los progenitores.

La coordinación de parentalidad resulta útil en una variedad de casos en las que el conflicto se ha cronificado y existen diferentes elementos que dotan a la realidad familiar de un elevado nivel de conflictividad, tales como: litigio crónico, casos marcados por la violencia de género y la exposición de los/as menores a esta, la presencia de alegaciones de abuso físico y/o sexual en las que el caso se ha sobreseído, prácticas alienadoras familiares, entre otras.

Dicha vía de intervención supone pasar cambio de un proceso adversarial a uno no contencioso. Como señalan muchos/as autores/as (APA, 2012; Higuchi y Lally, 2014; Rodríguez-Domínguez y Carbonell, 2014; Capdevila, 2016; Fariña et al., 2017), no se trata de ganar al otro/a progenitor/a, culpabilizarlo/a y defenderse, de desconfiar y probar que el/a otro/a miente, sino que van a colaborar para que los hijos/as no se encuentren inmersos en el conflicto parental.

Asimismo, la Coordinación de Parentalidad se encuentra sujeta a cuatro fases descritas por APA (2012), en las que se aborda la complejidad de la realidad de ruptura familiar a partir de diferentes momentos en los que se trabaja de forma sistemática el o los conflictos. Todo ello se dirige hacia la identificación de los problemas existentes y la búsqueda de soluciones, buscando atravesar las construcciones psicológicas de los progenitores ante el conflicto, con el fin de conseguir que comprendan los efectos que conlleva en los hijos e hijas dicha situación familiar.

Los documentos científicos revisados para la realización del estudio, a través de una ardua revisión bibliográfica en bases de datos científicas, pertenecen a investigaciones formalizadas desde el área de las Ciencias de la Educación, la Psicología y el Derecho aportando, de este modo, un enfoque interdisciplinar que proporcionará nuevos aspectos vinculados a la Coordinación de Parentalidad dentro del ámbito de actuación en la familia e infancia.

De este modo, se expondrá un análisis del estado de la cuestión en torno a dicha intervención emergente, junto con diferentes ejemplos de buenas prácticas llevados a cabo en España y en otros territorios internacionales.

Todo ello permitirá conocer las principales líneas de actuación de la Coordinación de Parentalidad, al igual que se desarrollará una discusión desde la que se vislumbren las luces y sombras de la misma.

Palabras clave: Coordinación de Parentalidad, Separación, Divorcio, Conflictividad, Coparentalidad, Ruptura familiar.

Referencias

- APA. (2012). Guidelines for the practice of parenting coordination. *American Psychologist Association*, Vol. 67, 63-71.
- Capdevila, C. (2016). La coordinación de coparentalidad. Una intervención especializada para familias en situación de alta conflictividad crónica post-ruptura de pareja. *Anuario de Psicología*, Vol. 46, 41-49. Recuperado de: <https://goo.gl/XGMDjc>
- Fariña, F., Parada, V., Novo, M. y Seijo, D. (2017). El Coordinador de Parentalidad: Un análisis de las resoluciones judiciales en España. *Acción Psicológica*, Vol. 14 (2), 157-170. Recuperado de: <https://goo.gl/6EoC5Q>
- Higuchi, S. A. and Lally, S. J. (2014). *Parenting coordination in post-separation disputes: A comprehensive guide for practitioners*. American Psychological Association.
- Rodríguez-Domínguez, C. y Carbonell, X. (2014). Coordinador de parentalidad: Nueva figura profesional para el psicólogo forense. *Papeles del Psicólogo*, 2014. Vol. 35(3), 193-200. Recuperado de: <https://goo.gl/U44NbY>

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS ESCOLARES DE MINORÍAS ÉTNICAS

María Paulina Viñuela Hernández; José Vicente Peña Calvo; Susana Torío López; Omar García Pérez, Carmen Rodríguez Menéndez; Carmen María Fernández García; Mercedes Inda Caro; Lindsay Martínez

Universidad de Oviedo. Grupo ASOCED

Resumen

Una de las características que nos define es nuestra especial capacidad para comunicar información compleja mediante el uso de un lenguaje altamente sofisticado. En principio esta posibilidad es un elemento enriquecedor, pero la complejidad de información que transmitimos puede conllevar problemas. Uno de ellos es la confusión generada por los mensajes ambivalentes que enviamos (Bateson, 1972). Lo que abordamos en este trabajo, es el efecto que puede tener

la ambivalencia en la transmisión de mensajes respecto a la escuela. Limitaremos su análisis a las familias de minorías étnicas. Se analizará el papel de la familia en este proceso según la dinámica de la relación histórica establecida entre la comunidad minoritaria y la comunidad de origen (Ogbu, 1991; Abajo, 1997). Se cotejarán los efectos de ésta sobre el papel limitador de la familia desde la Pedagogía de la autodeterminación (Kaa-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, Loeys, Mabbe, Gargurevich, 2015; Soenens & Vansteenkiste, 2010), presentaremos, acorde a las dos dimensiones anteriores, la justificación de una propuesta de intervención que pueda contribuir a reducir este problema.

1.- *Conformación y transmisión de mensajes estereotipados.* Los mensajes ambivalentes son caldo de cultivo para la emergencia de pensamientos estereotipados sobre la escuela. Según Bar-Tal (1994) intervienen tres categorías de variables que interactúan en la formación y cambio de estereotipos. La primera recoge las variables socioestructurales y hace referencia a la historia de las relaciones intergrupales. Estas influyen en la segunda categoría, las variables transmisoras, que incluyen los mecanismos políticos sociales culturales y educativos; las relaciones directas y familiares. Las dos categorías mencionadas están mediatizadas por las variables personales: los valores, actitudes, motivaciones, etc. Fruto de la interacción de todas, cada persona o colectivo será más o menos proclive a tener un pensamiento estereotipado sobre la escuela y lo que le ofrece.

2.- *Transmisión de mensajes estereotipados y paradójicos sobre la escuela.* Bateson (1972) focalizó sus trabajos en la teoría de sistemas, marco científico que le convirtió en uno de los pioneros en el desarrollo de investigaciones y propuestas de terapia familiar. Desde esta posición aporta la teoría del doble

vínculo. Los dobles vínculos son dilemas comunicativos debidos a la contradicción entre dos o más mensajes. Esto lleva a que, responda como responda el receptor, siempre estará cometiendo un error porque se le transmite que tiene que hacer algo, pero también que no puede hacerlo. En el doble vínculo los mensajes suelen estar codificados en niveles de abstracción distintos; así, se produce una incongruencia entre el nivel digital o de contenido y el analógico o de relación. Ogbu (1991) constató que éste es uno de los elementos que explica el menor rendimiento escolar de minorías involuntarias de Estados Unidos. Desde un modelo complejo, mantiene que en ellas existe la tendencia a enviar un mensaje doble vehicular. Es lo que sucede cuando desde la familia y la comunidad se envían mensajes verbales expresos que incitan a los hijos/as a estudiar y paralelamente se les envía reiteradamente un mensaje tácito del que se infiere que el título no les garantizará mejor vida, o que tener éxito en la escuela constituye un intento por escapar de las condiciones sociales de la familia y un insulto a las familias que viven en esas condiciones y buscan su apoyo en el propio grupo. Desvela que, en el entorno familiar y comunitario, se llevan a cabo dos peticiones u órdenes simultáneas, pero es imposible cumplir una de ellas sin desobedecer la otra. También se ha constatado que este modelo explicativo es válido para entender la vivencia de lo escolar de las minorías étnicas de otros países, incluido España. Esto concede un papel a la familia muy importante y conviene tenerlo presente.

3.- *Pedagogía de la autonomía*. Deben lanzarse propuestas que ayuden a reorientar la situación. Ogbu plantea que hay que hacer que los estudiantes de las minorías entiendan que parte de la naturaleza del problema es provocada por “las fuerzas comunitarias”, incluida la familia y no por el “sistema”. Paralelamente hay que hacer entender a las escuelas que los problemas escolares de algunas minorías étnicas no es culpa de las peculiaridades culturales de éstas, sino que intervienen otros factores. Desde la Pedagogía de la autonomía, se plantean lineamientos que pueden ser contemplados para corregir estas posiciones. El modelo teórico de la autodeterminación insiste en que el ser humano tiene tres necesidades psicológicas básicas que deben ser satisfechas: autonomía, competencia y pertenencia. Sobre esta base se mantiene que el apoyo al desarrollo de la autonomía de cada sujeto no está reñido con el sentido de pertenencia de grupo. Estas contribuciones pueden ayudar a que, desde las minorías étnicas se reoriente la percepción que mantienen de lo escolar, y también, a entender desde una nueva óptica la validez de las propuestas de educación que promueven la participación de la familia en la escuela.

Palabras clave: Comunicación; Familia; Estereotipo; Minorías étnicas; Pedagogía de la Autonomía.

Referencias

Abajo, J.E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Bar-Tal, D. (1994) Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado. *Psicología Política*, 9, 21-49.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Ogbu J U. (1991). Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. In Ogbu J. and Gibson M. (Eds.), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, pp. 3-33. New York: Garland.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. Doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001

RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO CON JUVENTUD EN DIFICULTAD SOCIAL

Deibe Fernández-Simo, Educador Social.

Xosé Manuel Cid Fernández, Universidad de Vigo.

María Victoria Carrera, Universidad de Vigo.

Resumen

La juventud que reside en contextos de mayor vulnerabilidad, protagoniza frecuentemente itinerarios de exclusión académica. Son numerosas las investigaciones, que vienen demostrando como la situación social incide en la evolución escolar. El sistema educativo en Galicia, no actúa sobre el factor social, permaneciendo ajena a las necesidades del alumnado en dificultad social. La Xunta de Galicia, no cuenta con figuras de la educación social en los equipos profesionales de sus centros educativos. La persona que no supera las metas académicas, es etiquetada como fracasada. Las dificultades, para acceder a un empleo y alcanzar una vida laboral plena son evidentes al no disponer de un nivel de cualificación básica. La entrada en vigor de los certificados de profesionalidad, se traduce en una regularización de los requisitos para el desempeño de actividades profesionales, hasta ese momento ocupadas por personas sin cualificación. Las acciones formativas del Servicio Público de Empleo, fueron tradicionalmente la vía de entrada al mercado laboral. Las pretensiones teóricas de las nuevas formaciones para el empleo, provocan una reproducción de las dinámicas propias de la formación en la escuela. Alumnado excluido del ámbito educativo, se encuentra con propuestas formativas en las que vivencian los mismos procesos que en su etapa escolar. La educación social viene demostrando como con estrategias pedagógicas adaptadas, se pueden conseguir buenos resultados en la formación con juventud en dificultad social. En 2015 y 2016, se realizó en Ourense una investigación con profesionales y jóvenes sobre propuestas formativas para el empleo planificadas por educadores y educadoras sociales. Los resultados, mostraron que la flexibilidad, la individualización y la relación entre alumnado y docentes son estrategias favorecedoras del éxito en el camino formativo. En 2017 se pusieron en marcha nuevas acciones con juventud en situación vulnerable y fracaso escolar previo. El presente trabajo analiza, mediante el estudio de caso de las actividades y entrevistas con las figuras profesionales encargadas de las mismas, las estrategias utilizadas que se construyeron a partir de los resultados de la investigación previa. Las conclusiones del seguimiento de las acciones, nos aproximan a casos en los que la respuesta individualizada y flexible permitió la superación de la meta formativa. La rigidez, hubiese provocado la expulsión de alumnado, que mediante un acompañamiento intensivo, finalizó las formaciones, y en algún caso, el logro de un empleo. Los equipos profesionales, destacan la importancia de las tutorías individualizadas como espacio de comprensión y

resolución de las dificultades propias de la vida diaria de una persona en situación de vulnerabilidad. El diálogo permite comprender la visión del otro y configurar estrategias que favorecen la continuidad en la acción formativa. La unidad de convivencia y el contexto social, son dos fuentes activas de las que emanan situaciones, que dificultan la permanencia en los cursos. Una respuesta rígida, basada en la prioridad normativa derivaría en un incremento de las bajas en las formaciones. La tutoría, como recurso recurrente, permite que el alumnado exponga con detalle su problema concreto y facilita, que mediante la orientación del educador o educadora social, pueda contemplar alternativas al abandono del curso. La palabra, permite dar contenido pedagógico a la norma, en ocasiones incomprensible su utilización para la persona a la que se le aplica. La meta del empleo, como logro acordado previamente a la incorporación de la formación se diluye por la presencia de urgencias personales habituales en la lucha por la supervivencia. Estas dinámicas, son frecuentes en itinerarios vitales, que transcurren en contextos de exclusión social. La relación entre el alumnado y las figuras profesionales avanza paralelamente al desarrollo de las actividades. En el seguimiento, se constata como el papel referencial de educadores y educadoras, convierte a las tutorías en un espacio de confort y seguridad personal, en el que resolver asuntos de elevada dificultad. El trabajo en equipo, resulta clave para las figuras profesionales, que deben hacer frente a situaciones complejas. La educación social, se consolida como disciplina necesaria en la configuración de formaciones para el empleo con colectivos en situaciones de exclusión social.

Palabras clave: Educación Social, Jóvenes Vulnerables, Dificultad Social, Inserción Sociolaboral

Referencias

Arnau-Sabatés, L. & Guilligan, R.(2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53 ,185-191. Doi: 10.1016/j.childyouth.2015.03.027

Comasólvias, A., Sala-Roca, J., y Marzo, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados. *SIPS-Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. Doi: 10.7179/PSRI_2018.31.10

Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016). The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y J. Jussila (ed.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.

Fernández-Simo, D. y Cid, X.M. (2016). La educación social en la inserción

sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *RES, Revista de educación social*, 23, 15-27. Recuperado de www.eduso.net/res/revista/23

Figuera, P., Freixa, M. y Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *Revista contrapontos-Electrónica*, 12(2), 136-144. Recuperado de <http://www.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3453/2238>

Martínez, X. (2013). Juventud, Desempleo y Utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13(61), 11-19. Recuperado de <http://www.oei.es/mx16.htm>

Olson, A., Scherer, D. G., & Cohen, A. L. (2017). Decision-making skills of emerging adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 82, 81-86. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.09.023

Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez Serranoy y A. De-Juanas (coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 43-55). Madrid: UNED.

Serrano, A., Fernández, C.J. y Artiaga, A. (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *Revista Española de Investigación Sociológica, REIS*, 138, 41-62. Recuperado de www.redalic.org/articulo.oa?id=99724687003

Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A. & Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346. Recuperado de eric.ed.gov/?id=EJ697914

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.

INTERVENCIONES BASADAS EN EL APEGO EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL SEVERA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Maritza García Toro, M^a Cruz Sánchez Gómez, Antonio Víctor Martín García
Universidad de Salamanca

Resumen

Introducción: La comprensión de las relaciones entre discapacidad, apego y salud mental está progresando, pero no de manera uniforme en cada colectivo. Las investigaciones que cuentan con mayor soporte empírico son las relacionadas con trastornos del espectro autista (van Ijzendoorn, et al., 2007) y el síndrome de Down (Howe, 2006; Dyches, Smith, Korth, Roper, & Mandlco, 2012; Schuengel C. C., 2013) pero hay menos estudios que se enfoquen en la Discapacidad Intelectual Severa (DIS) y el impacto de esta condición para el sistema de apego. Es frecuente que las familias y cuidadores de niños y jóvenes con alteraciones graves del desarrollo se sientan desorientados y con pocos recursos para responder a las demandas y necesidades de sus hijos o receptores de cuidado y esto podría estar afectando la construcción de un apego seguro en este colectivo. Diversos estudios indican que, debido a que a los niños y jóvenes con DIS les cuesta sobrellevar por sí mismos situaciones estresantes, el apoyo de una figura de apego puede ser fundamental para la prevención de comportamientos difíciles derivados del estrés emocional (De Schipper, J.C & Schuengel, C, 2010) Comprender cómo se construye este vínculo en niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa puede convertirse en una herramienta importante para mejorar las condiciones ambientales, las habilidades socio-emocionales y la calidad de vida personal y familiar.

Método: Se plantea como pregunta orientadora: ¿Qué intervenciones se han desarrollado en los últimos 10 años para construir apegos seguros en niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa? Se realizó una búsqueda bibliográfica en inglés y español en las principales bases de datos científicas en psicología, psiquiatría, rehabilitación y medicina (Scopus, EBSCO -Medline, Psycinfo, Psycodoc- Pubmed, Scielo, Tripdatabase, NHS, Trial Clinical y Pubmed). Los parámetros de búsqueda y selección de datos estuvieron orientados por el sistema PICO (Patient/problem, Intervention, Comparison intervention, Outcome), se emplearon descriptores referidos a la población, al tipo de intervención y al constructo teórico. Se realizó un análisis de frecuencia de contenidos con el programa informático NVIVO11.

Resultados: Los resultados corresponden a investigaciones en torno a la parálisis cerebral (PC), autismo (TEA), Síndrome de Down (SD) y discapacidad visual (DV), principalmente. Solo 2 estudios involucran la discapacidad intelectual severa (DIS). Se identifica 1 meta-análisis y 3 programas de intervención basados en el apego, los cuales se encuentran en el tercer y quinto nivel de la pirámide de la evidencia. Las intervenciones basadas en el apego permitieron el desarrollo de

habilidades de regulación emocional, el incremento de interacciones sociales positivas y la disminución de comportamientos de difícil manejo (Sterkenburg et al., 2008) También, favorecieron el incremento de la frecuencia con la que las figuras parentales y los cuidadores identificaron las señales de los niños, así como la mejora de la reciprocidad afectiva y la calidad de la interacción (Mahoney & McDonald, 2007; Damen et al., 2011) Por otro lado, no se reportó mejoría en adquisición de "habilidades sociales discretas" (Mahoney & McDonald, 2007) ni un incremento significativo en la capacidad de respuesta de los niños (Damen et al., 2011)

Discusión: Existe escasa literatura científica que aborde los vínculos de apego en niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa; del mismo modo, hay poca documentación sobre herramientas de evaluación del apego y programas de intervención basadas en este vínculo en personas con DIS. La literatura encontrada pone de relieve la importancia de este tipo de intervenciones para favorecer la salud mental y el desarrollo de habilidades socio-emocionales en los niños, los jóvenes y sus familias. Los trastornos del apego, lamentablemente, se producen con relativa alta frecuencia en este colectivo y, por lo tanto, es importante que los profesionales conozcan las herramientas de acompañamiento que han mostrado eficacia para orientar a las familias en la promoción del apego seguro.

Palabras clave: Discapacidad intelectual severa, apego, revisión bibliográfica, prácticas basadas en la evidencia, familias, cuidadores

Referencias

- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bobadilla, J. (2011). *Estimulación temprana desde el prisma de la madre. Un acercamiento a las vivencias subjetivas y comunes de un grupo de madres, respecto al proceso de estimulación temprana de su hijo/a*. Universidad del Bio-Bio, Chillán: Tesis para optar al título de psicóloga.
- Bowlby, J. L. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Chadwick, O y Cuddy, K. (2000). Factors affecting the risk of behavior problems in children with severe intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research*, Vol 44, 108-123.
- Chadwick, O y Cuddy, K. (2008). Factors associated with the risk of behaviour problems. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol 52, 864-876.
- Chadwick, O., Momčilović, N., Rossiter, R., Stumbles, E., & Taylor, E. (2001). A randomized trial of brief individual versus group parent training for behaviour problems in children with severe learning disabilities.

Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 29(2) , 151-167.

- Damen, S., Kef., Worm, M., Janssen, M., & Schuengel, C. (2011). Effects of video-feedback interaction training for professional caregivers of children and adults with visual and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 581-595.
- De Schipper J. C. & Schuengel C. (2010). Attachment behaviour towards support staff in young people with intellectual disabilities: associations with challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 584-596.
- Dyches, T. T., Smith, T. B., Korth, B. B., Roper, S. O., & Mandlco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2213-2220.
- Egea García, C. y Sarabia Sánchez, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Artículos y notas*, 50, 15-30.
- Emerson, E., McGill, P. y Mansell, J. (1995). *Severe learning disabilities and challenging behaviours. Designing high quality services*. London: Chapman and Hall.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11 , 95-106.
- Mahoney, G., Perales, F. Wiggers, B., & Herman, B. (2007). Responsive Teaching: Early intervention for children with Down Syndrome and other disabilities. *Down Syndrome Research and Practice*, 11(1), 18-28.
- Main, M. (2000). Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño, y en el adulto; atención flexible versus inflexible bajo estrés relacionado con el apego. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(4), 1055-1127.
- OMS. (2011). *World report on disability*. Malta: World Health Organization.
- Sanz Andrés, M. (2010). La discapacidad, factor de vulnerabilidad para una crianza saludable. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 12-17.
- Schalock, L. Luckasson, R. Shogren, K. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *SIGLO CERO*, 38, 4 , 5-20.
- Schuengel, C. C. (2013). Attachment, Intellectual Disabilities and Mental Health: Research, Assessment and Intervention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 34-46.

- Sterkenburg, P., Janssen, C. & Schuengel, C. (2008). The Effect of an Attachment-Based Behaviour Therapy for Children with Visual and Severe Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 126-135.
- van Ijzendoorn, M., Rutgers, A., Bakermans-Kranenburg, M., van Daalen, E., Dietz, C., Swinkels, S., Naber, F., van Engeland, H. (2007). Parental sensitivity and attachment in children with autism spectrum disorder: Comparison with children with mental retardation, with language delays, and with typical development. *Child development*, 78(2), 597- 608.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41, N° 236, 7-21.

LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD, UN EJE CLAVE EN EL CAMBIO DE MODELO DE REHABILITACIÓN EN PRISIONES. EL MODELO DE PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA DE LAS PRISIONES CATALANAS

Núria Fabra Fres¹, Miquel Gómez Serra¹ y Txus Morata García²

¹Universidad de Barcelona, GPS - Grup de Pedagogia Social

²Universitat Ramon Llull, GIAS - Grup d'Innovació i Anàlisi Social

Resumen

La educación en centros penitenciarios no es tarea fácil. No se trata solo de la gestión del tiempo libre como espacio de control penal (Caride y Gradaille, 2012). La estancia en prisión está orientada a la rehabilitación como recoge el art. 25.2 de la Constitución Española. Muchos autores resaltan el valor de la educación en el marco penitenciario señalando la oportunidad de promover actitudes de responsabilidad personal y social (García, López, Oviedo y Garés, 2015). Todos los estudios relacionan la voluntad del desistimiento con las oportunidades de reinserción postpenitenciaria y los vínculos familiares y sociales que se mantienen y establecen durante el cumplimiento. Siendo relevante el papel de la educación y el acompañamiento socioeducativa en la construcción y sostenimiento de la motivación personal al cambio (Caride y Gradaille, 2012). Las instituciones penitenciarias deben ofrecer espacios de convivencia, derecho a la participación, procesos de socialización que faciliten el aprendizaje de nuevos modelos de arraigo social (García Vita i Melendro 2013; Valverde 2014). El aprendizaje se realiza a través de la práctica, de situaciones vivenciales que permiten ejercitar nuevos modelos de relación (Enjuanes, García y Longoria, 2014; Muro, Enjuanes, Morata y Palasí, 2016).

Actualmente el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya está implementando el Modelo de Participación y Convivencia en las prisiones catalanas. Dicho modelo valora la participación de los internos, sus familias y la comunidad como ejes básicos para la mejora de la convivencia dentro de prisión, la mejora de competencias para la reinserción postpenitenciaria y la participación social de las personas que cumplen medidas de privación de libertad.

El *Grup de recerca de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social* de la Universitat de Barcelona y el *Grup de Recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)* de la Universitat Ramon Llull trabajan colaborativamente con el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya en la evaluación de la implantación de dicho modelo de intervención socioeducativa en prisiones.

Ambos grupos comparten el objetivo de fomentar la cohesión social, poniendo en valor la participación y la autonomía de las personas en los procesos de acompañamiento educativo facilitadores del empoderamiento personal como base de la libre y responsable circulación y participación social. Su compromiso es trabajar colaborativamente en la evaluación de experiencias de intervención socioeducativa basadas en la participación de los protagonistas, desde una mirada fundamentada en la complejidad, que implica tener en cuenta la persona, su familia, su entorno y la realidad social en la que se desarrolla. Así pues, en sus trabajos de evaluación, las familias y la comunidad son elementos coparticipes clave para el buen funcionamiento de un modelo participativo de investigación.

Es por ello que la participación de las familias en el proceso de rehabilitación dentro de prisión está siendo observada y evaluada con el fin de identificar buenas prácticas que permitan un mejor apoyo y arraigo familiar y social de los internos como elemento clave de la intervención.

El Modelo de Participación y Convivencia que actualmente se impulsa en las prisiones catalanas incorpora como ejes básicos de mejora la participación de las familias en el marco del plan de intervención individual, así como en la participación en actividades grupales y comunitarias dentro de prisión. Nuestro grupo evalúa el impacto de tales acciones en el proceso de rehabilitación de las personas que cumplen medidas de privación de libertad.

Así mismo, las entidades sociales que llevan a cabo programas de voluntariado en prisión representan la implicación de la comunidad en el modelo de rehabilitación de prisiones y son un ejemplo de corresponsabilidad social que muestra a los internos posibles opciones de participación social. Estos programas de voluntariado facilitan una oportunidad de nuevas relaciones personales y de actividades comunitarias distintas a las experiencias anteriormente vividas y que ponen en valor nuevos modelos de arraigo social.

Nuestro trabajo se plantea como conseguir la implicación de las familias y de la comunidad en un proceso socioeducativo tan sensible como es la rehabilitación en el contexto penitenciario y ello teniendo en cuenta la complejidad del sistema de relaciones que existe entre penados, profesionales, voluntarios y familiares, en un contexto de privación de libertad.

La evaluación participativa que se plantea pretende incorporar los diferentes actores participantes en dicho Modelo de Participación y Convivencia con el fin de identificar oportunidades de mejora y propuestas de intervención que refuercen y pongan en valor la participación social y el empoderamiento de personas, familias y comunidad como formas de justicia restaurativa y cohesión social.

Finalmente, cabe señalar que en el momento de presentar esta comunicación, no sólo será posible reflexionar sobre las características del programa y del diseño

de evaluación, sino que será ya posible avanzar algunos resultados provisionales de dicha investigación.

Palabras clave: Reinserción, Participación, Familias, Comunidad, Entidades sociales, Acompañamiento socioeducativo

Referencias

Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2012). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.

Enjuanes, J., García, F. y Longoria, B. (2014). La Unidad Terapéutica y Educativa del Centro Penitenciario de Villabona, un nuevo modelo penal de reinserción social. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 33-47.

García, J., López, T., Oviedo, P. y Garés, C. (2015). Lógica, contenidos y límites del modelo rehabilitador. *Revista de Ciencia Penal y Poder*, 9, 62-90.

García-Vita, M. M. y Melendro, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56.

Muro, P., Enjuanes, J., Morata, T. y Palasí, E. (2016). Health promotion in a prison setting: Experience in Villabona prison. *Health Education Journal*, 75 (6), 712-720.

Valverde, J. (2014). *Exclusión social. Bases teóricas para a intervención*. Madrid: Ed. Popular.

2

**Intervención socioeducativa
sobre infancia, juventud y familia.
Prácticas y experiencias**

LA EDUCACIÓN Y EL APOYO FAMILIAR EN SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL. UNA MIRADA EUROPEA

Lucía Jiménez, Universidad de Sevilla, Grupo SEJ-547

Lucía Antolín-Suárez Universidad de Sevilla, Grupo SEJ-547

Bárbara Lorence, Universidad de Huelva, Grupo HUM604

Sofía Baena, Universidad de Sevilla, Grupo SEJ-547

Victoria Hidalgo, Universidad de Sevilla, Grupo SEJ-547

Resumen

Introducción: Contamos con diversos informes acerca del modo en que se organizan las iniciativas de apoyo familiar en algunos países europeos (European Social Network, 2012), con una especial atención a los programas de promoción de parentalidad positiva (Boddy et al., 2009; Boddy, Smith y Statham, 2011; ChildOnEurope, 2007; Janta, 2013; Molinuevo, 2013; Moran, Ghate y van der Merwe, 2004). En esta presentación se ofrece una panorámica del estado del arte en materia de apoyo familiar a nivel europeo, incorporando dos aspectos centrales de la recomendación del Consejo de Europa en materia de parentalidad positiva que no se encontraban presentes en estudios previos. En primer lugar, se examinan las iniciativas de apoyo familiar dirigidas específicamente a familias en situación de riesgo psicosocial. En segundo lugar, se pone el acento en las actuaciones de educación y apoyo familiar, dentro del amplio abanico de iniciativas posibles.

Método: Para obtener una visión completa acerca de las iniciativas en materia de educación y apoyo familiar en situaciones de riesgo en los distintos países europeos, se empleó un enfoque de expertos. A tal efecto, se llevó a cabo una encuesta on-line, en la que participaron académicos expertos en el ámbito del apoyo a familias en situación de riesgo psicosocial de 18 países europeos (Albania, Bélgica, Croacia, Inglaterra, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Noruega, Portugal, Escocia, Serbia, España, Suecia, Suiza, Holanda y Turquía). A partir de los estándares internacionales para programas de formación y apoyo familiar y considerando los destinatarios de la investigación, un equipo inter- universitario experto en la temática diseñó un pull de 21 ítems. Este cuestionario incorporó cuestiones relacionadas con las características de los servicios de apoyo, las características del proceso de intervención, así como los estándares de calidad. Se calculó la frecuencia y los porcentajes de todas las preguntas de respuesta cerrada. El análisis de las preguntas abiertas se realizó mediante el método de síntesis temática cualitativa (Thomas y Harden, 2008). Éste se desarrolló en tres etapas sucesivas: (1) codificación línea a línea de los contenidos explorados; (2) organización de estos códigos libres en conjuntos homogéneos para construir las categorías descriptivas; y (3) una vez se produjo la

saturación total, las categorías anteriores fueron reinterpretadas y agrupadas en bloques temáticos para elaborar las categorías finales.

Resultados: La información proporcionada por el panel de expertos puso de manifiesto la existencia tanto de similitudes como de disparidades en la organización, el alcance, el formato y la financiación de las iniciativas de educación y apoyo familiar dirigidas a familias en situación de riesgo psicosocial en Europa. Así, la mayoría de los expertos de los países participantes señalaron los servicios públicos, locales y procedentes del sector social como las principales agencias de intervención, si bien las ONG's también mostraron desempeñar un papel importante. Respecto a las características de las intervenciones, se observaron diferencias inter-países en cuanto a los perfiles de los destinatarios y las características de las intervenciones, con una marcada heterogeneidad intra-país en cuanto a los aspectos metodológicos. Entre los elementos comunes, cabe destacar que un tercio de los expertos informaron de que las iniciativas desarrolladas no contaban con ningún modelo teórico de base. El análisis de los criterios de calidad puso de manifiesto la existencia tanto de fortalezas como de debilidades. Por una parte, la mayoría de los países europeos cumplía estándares de validez cultural y cierto grado de manualización de las intervenciones. Así mismo, casi la mitad de los expertos informaron de la incorporación habitual de programas basados en la evidencia. Por otra parte, las evidencias de efectividad resultaron ser un reto pendiente. Así, solamente dos de los países participantes informaron acerca de evaluaciones rigurosas y comprensivas. En la mayor parte de los casos se informó de evaluaciones no rigurosas, que tendían a limitarse a evaluaciones de cobertura y de satisfacción de los participantes.

Discusión: Este trabajo ofrece diversas implicaciones prácticas para los servicios y las políticas de apoyo familiar en situaciones de riesgo psicosocial, tales como el peligro de la fragmentalización en la atención a familias en riesgo (Janta, 2013), la importancia de la prevención en estas situaciones (Haggerty y Shapiro, 2013), la necesidad de incorporar una cultura plural de evaluación en los servicios (Fives, Canavan y Dolan, 2014) y la urgencia de avanzar en un catálogo común de competencias profesionales en esta materia (Dodge, 2011). Con una metodología rigurosa, este estudio ofrece un panorama comprensivo tanto a nivel territorial como a nivel conceptual acerca de las iniciativas de educación y apoyo familiar que se llevan a cabo en Europa con familias en situación de riesgo psicosocial. Esta revisión del estado del arte supone, en nuestra opinión, un paso importante de cara a construir un marco común a nivel europeo que guíe las políticas en esta materia y que, a su vez, tome en consideración las especificidades de cada país y cultura.

Palabras clave: educación y apoyo familiar, prácticas basadas en la evidencia, políticas Europeas, panel de expertos

Referencias

Boddy, J., Smith, M., y Statham, J. (2011). Understandings of efficacy: Cross-

national perspectives on 'what works' in supporting parents and families. *Ethics and Education*, 6, 181-196.
<http://dx.doi.org/10.1080/17449642.2011.622992>

Boddy, J., Statham, J., Smith, M., Ghatge, D., Wigfall, V., Hauari, H., Canali, C. et al. (2009). *International perspectives on parenting support: Non-English language sources*. DCSF Research Report No. DCSF-RR114. Nottingham: DCSF .

ChildOnEurope (2007). *Survey on the role of parents and the support from the Governments in the EU*. Florence, Italy: ChildONEurope.

Dodge, K. A. (2011). Context matters in child and family policy. *Child Development*, 82(1), 433-442. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01565.x>

European Social Network (2012). *Family and parenting support. The role of public services*. ESN survey on family and parenting support. Retrieved from www.esn-eu.org/raw.php?page=files&id=417

Fives A., Canavan J., y Dolan P. (2014). *Evaluation study design. A pluralist approach to evidence*. Galway: UNESCO.

Haggerty, K. P., y Shapiro, V. B. (2013). Science-based prevention through communities that care: A model of social work practice for public health. *Social Work in Public Health*, 28, 349-365.
<http://dx.doi.org/10.1080/19371918.2013.774812>

Janta, B. (2013). *Parenting support policy brief*. Santa Monica: RAND.

Molinuevo, D. (2013). *Parenting support in Europe*. Dublin: Eurofound.

Moran, P., Ghatge, D., y van der Merwe, A. (2004) *What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence*. Research Report RR574.

Thomas, J., y Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 8- 45. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>

CONFLICTIVIDAD FAMILIAR EN EL CARIBE COLOMBIANO: EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS VULNERABLES²

Francisco José del Pozo Serrano, Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte. Grupo de investigación “Cognición y Educación”
fdelpozo@uninorte.edu.co

Jairo Alberto Martínez Idárraga, Universidad Libre, seccional Pereira. Grupo de investigación “Derecho, Estado y Sociedad” jairo.martinez@unilibre.edu.co

Ana Isabel Zolá Pacochá, Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte. Grupo de investigación “Cognición y Educación” azola@uninorte.edu.co

Resumen

La Pedagogía Social y la Educación social desarrollada a partir de mediaciones corresponsables entre familias, escuelas y comunidades, aporta a la construcción de cultura de paz en los territorios, especialmente vulnerables afectados por diversos tipos de violencias (directas, culturales y estructurales) (Del Pozo, 2017; Del Pozo y Astorga, 2017; Del Pozo, Martínez, Manzanares y Zolá, 2017).

El *objetivo* de esta investigación-acción, es analizar el fenómeno de la conflictividad escolar, familiar y comunitaria en la región caribe colombiana; así como el proceso de educación para la paz vinculado a las acciones de formación y acción con la comunidad educativa y sociofamiliar.

La *metodología* utilizada es mixta con una muestra de 344 docentes y comunidad educativa que fueron encuestadas (Análisis SPSS), complementada con 35 entrevistas a familias y agentes sociales, y 7 grupos focales (Análisis NVIVO) para la fase diagnóstica. El contexto de la investigación-acción es la región caribe colombiana con 8 Departamentos vinculados, 14 instituciones educativas y comunidades vulnerables.

Los *resultados* y la *discusión* plantean cuatro fases: 1. Diagnóstico: La percepción de la violencia intrafamiliar es alta: (95% violencia de género, 93% violencia de padres a hijos, 89% violencia de hijos a padres). Un 37% de los docentes pensaban que los padres, las madres y/o los cuida²dores eran bastante o completamente

² Agradecimiento a Colciencias. Proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región caribe colombiana convocatoria” 740/2015 Convocatoria proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación. Programa nacional de ciencia, tecnología e innovación en ciencias humanas sociales y educación, financiado con recursos provenientes del fondo nacional de financiamiento para la ciencia, la tecnología y la innovación “Francisco José de Caldas”.

disfuncionales o negligentes. Un 59 % de la comunidad docente encuestada, piensa que existe ninguna o escasa relación, compromiso y participación de las familias en la vida escolar y con el estudiantado; 2. Formación: Se desarrolló un diplomado de Educación para la Paz y competencias ciudadanas de 120 horas donde se trabajó, a partir de la formación especializada, aquellas necesidades principales diagnosticadas (desarrollo infantil, resolución pacífica de los conflictos, competencia familiar, así como promoción comunitaria y familiar) (Orte, Ballester y Mach, 2013), entre otros temas de la educación familiar para la construcción de cultura de paz; 3. Acción: A partir de unos procesos curriculares y socioeducativos trabajados a partir del Diplomado, se diseñaron e implementaron, -con acompañamiento del equipo investigador en los territorios-, propuestas curriculares y proyectos socioeducativos a fin de construir experiencias significativas y eficaces en las comunidades educativas (instituciones educativas, familias y comunidades sociales), desde el reconocimiento de “buenas prácticas” para el fortalecimiento de la capacidad instalada; y 4. Evaluación: Se evaluó la efectividad del proyecto con todos los actores para la construcción de cultura de paz.

Las *conclusiones principales*: El proceso de investigación-acción fue altamente significativo para el fortalecimiento y el desarrollo de la capacidad instalada que aporta a la construcción cultura de paz desde las evaluaciones docentes; las familias valoraron que el proyecto apoyó el fortalecimiento de sus competencias parentales y mejoró la formación y las relaciones familiares; y se dinamizó una mayor y mejor mediación, para la construcción de cultura de paz, entre escuela, las familias y el resto de actores sociales.

Palabras clave: Educación social, conflicto, cultura de paz, familias, caribe colombiano

Referencias

- Del Pozo, F. (2017). Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la Educación Popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. *Enseño & Pesquisa*, 15 (2), Suplemento, 97-116.
- Del Pozo Serrano, Francisco J., Martínez Idárraga, Jairo A., Manzanares Moya, María A. y Zolá Pacocha, Ana I. (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10(2), 15-39.
- Del Pozo, F. y Astorga, C. (2017). Educación para la paz. En A. de Castro y E. Domínguez (Eds.), *Transformar para Educar 4. Aprendizaje-Servicio*. (pp. 213-238) Barranquilla: Ediciones Universidad del Norte.

Orte, C., Ballester, L. y March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.1

IMPLICACIONES DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LOS MENORES. UN ESTUDIO DE CASOS

Esther Batuecas Hernández, Sara Serrate González, David Caballero Franco, Judith Martín Lucas y Margarita González Sánchez, Universidad de Salamanca, GIR-GR209 Procesos, espacios y prácticas educativas

Resumen

La familia sigue siendo una de las instituciones más importantes para la socialización de sus miembros, principalmente de los menores, aunque en los últimos años hayamos venido asistiendo a un cambio no solo en su composición, sino también en las dinámicas internas que permiten establecer normas, definir estilos educativos, e incluso en delimitar o limitar las formas de comportamiento que diferencian e identifican los diferentes modelos familiares actuales (Antolín, Oliva y Arranz, 2009; Ibabe, 2015). Es un dato relevante el hecho de que, tradicionalmente, los problemas familiares pertenecían a la esfera privada mientras que hoy día, las situaciones a las que se enfrenta la familia, incluidas situaciones violentas en su seno, se han extrapolados al ámbito público, en ocasiones como forma de denuncia pública, en otras para buscar soluciones de manera conjunta con la sociedad (Miljánovich, Huerta, Campos, Torres, Vázquez, Vera y Díaz, 2013; Zuñeda, Llamares, Marañón y Vázquez, 2016).

En la convivencia y dinámica familiar en ocasiones se generan situaciones conflictivas que afectan a padres e hijos, donde la violencia puede manifestarse de forma uni o bidireccionalmente. Las relaciones afectivas que se desarrollan en las familias pueden generar conflictos entre los-as miembros de la misma, sin que esto conlleve dejar atrás los fuertes vínculos de lealtad, afecto o dependencia que existen. Es importante tener en cuenta que los conflictos en las familias forman parte del desarrollo de la familia en actividades cotidianas, no obstante, el problema surge cuando no son capaces de resolver dichos conflictos (Pérez, 2016), apareciendo para ello respuestas violentas y agresivas. Específicamente la violencia doméstica que es ejercida de menores a sus padres o tutores, definida como cualquier relación de poder que implica distintas formas de abuso, ya sea físico, psicológico o económico (Cottrel y Monk, 2004) y que genera relaciones asimétricas donde -en este caso el menor- ostenta el poder, ha ido adquiriendo interés institucional desde hace unas décadas, por la proliferación de casos que están teniendo una alta repercusión social (Patró y Limiñana, 2005).

A partir del estudio de los factores condicionantes de la aparición de manifestaciones de violencia-filioparental en la actualidad, se planteó una investigación centrada fundamentalmente en la percepción manifestada por una muestra de menores institucionalizados por problemas de esta índole, en la que interesaba conocer aspectos relevantes relacionados con la autoestima de los

menores, su percepción respecto a las relaciones sociales y familiares y su propia proyección futura, de cara a establecer formas de trabajo e intervención que permitan que estos adolescentes y jóvenes puedan adquirir herramientas y competencias necesarias para resolver conflictos familiares de una forma no violenta y agresiva.

La metodología utilizada para el estudio fue el análisis de casos y para ello se contó con una muestra de 20 sujetos, con edad media de 15,83 años, todos ellos institucionalizados en la Casa Escuela Pías Santiago I de Salamanca, que cumplen medidas judiciales por cometer algún tipo de delito relacionado con el fenómeno de la violencia filio-parental. Entre los resultados, se ha podido observar que, para estos menores, la familia supone un pilar importante para ellos, aunque las figuras que componen esta institución no son de referencia para ellos, obteniendo porcentajes más elevados el grupo de amigos, compañeros del centro y también el equipo de educadores. Existe una tendencia generalizada por parte de estos menores a justificar los actos violentos en el seno familiar y a la falta de identificación de amor-convivencia pacífica. En cuanto a los aspectos vinculados a la autoestima, son menores que afirman poseer cualidades personales buenas, sentirse orgullosos de lo que han conseguido en la vida, y más del 50% afirman no sentir que han fracasado. Respecto a la prospectiva futura, más del 70% rechaza estudios superiores, más del 60% espera formar una familia y mantener una pareja estable.

Los datos analizados, así como el estudio de este tipo de violencia manifiesta en el seno familiar, nos permite establecer canales de intervención más eficaces, individualizados y adaptados a una realidad concreta que permitan favorecer el cambio actitudinal, comportamental de los menores y favorecer su re-integración en la sociedad, a partir de la generación de cambios positivos en cuanto a los aspectos que se han estudiado para la posterior transformación en aspectos y valores más positivos.

Palabras clave: Violencia filio-parental, menores insitucionalizados, intervención socioeducativa, familia.

Referencias

- Antolín, L., Oliva, A. y Arranz, E. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27, 475-487.
- Cottrell, B., y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of family issues*, 25(8), 1072-1095.
- Ibabe, I. (2015) Predictores familiares de la violencia filio-parental: el papel de la disciplina familiar. *Anales de psicología*, 31 (2), 615-625.
- Miljánovich, M.A., Huerta, E., Campos, E., Torres, S., Vásquez, V., Vera, K. y

- Díaz, G. (2013). Violencia Familiar: Modelos Explicativos del proceso a través del estudio de casos. *Revista de Investigación en Psicología*, 16 (1), 29-44.
- Pérez, A. E. (2016). La violencia familiar, un concepto difuso en el derecho internacional y en el derecho nacional. *Revistas del Instituto de Investigaciones Jurídicas*, núm. 101, 537-565.
- Patró, R., Limiñana, R.M. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21 (1), 11- 17.
- Zuñeda, A., Llamazares, A., Marañón, D., y Vázquez, G. (2016) Características individuales y familiares de los adolescentes inmersos en violencia filio-parental: la agresividad física, la cohesión familiar y el conflicto interparental como variables explicativas. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 21 (1), 21-33.

LA INCORPORACIÓN ACTIVA DEL ENTORNO SOCIOFAMILIAR EN LA INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA EN ADICCIONES

Francisco Antonete. Director del programa ambulatorio 'Horabaixa' de Projecte Home Balears

Introducción.

La integración del entorno sociofamiliar como sujeto activo en el proceso terapéutico de las personas con trastornos adictivos es un factor clave en el abordaje de las adicciones en la metodología de los programas de Proyecto Hombre. El objetivo de la incorporación de la familia en el propio abordaje terapéutico de las adicciones es el de poder dotarla de las herramientas necesarias para llevar a cabo un adecuado acompañamiento, así como un proceso de cambio conjunto. Esto supone el empoderamiento de la misma, convirtiéndola en uno de los factores de protección más importantes en relación a la adicción.

Método.

La participación del entorno sociofamiliar cobra una especial relevancia en el caso de los programas de tipo ambulatorio, como en el caso del programa 'Horabaixa' de Projecte Home Balears, dirigido especialmente a personas adultas consumidoras de drogas y cuyo entorno familiar y socio-laboral así como sus características personales le permitan realizar un tratamiento de forma ambulatoria que pueden compatibilizar con su vida diaria. Desde esta perspectiva biopsicosocial del tratamiento de la adicción, la familia forma parte del contexto en el que se desenvuelve la persona, no sólo como mero espectador, sino como una herramienta de apoyo y referencia básica. Dentro de las familias existen herramientas poderosas de solución de conflictos que pueden facilitar y acelerar los procesos terapéuticos y educativos de las personas atendidas

El objetivo fundamental del proceso terapéutico es que el usuario pase de una situación de dependencia a las drogas a una de autonomía personal. Para ello se estructura un Programa educativo terapéutico dividido en tres fases y con diferentes objetivos, que tenderán a que el usuario asuma el objetivo último del tratamiento que es la rehabilitación del consumo de drogas y la reinserción social, dotando al mismo tiempo al entorno sociofamiliar de las herramientas necesarias para un adecuado acompañamiento en este proceso de cambio conjunto.

Podemos hablar de una amplia gama de intervenciones con la familia: desde aquellas que se centran más en el proceso de rehabilitación del usuario directo en el que la familia juega más bien un papel de apoyo y acompañamiento del mismo,

hasta aquellas que consideran la familia como sistema en proceso de crecimiento que está afectado en su totalidad por el problema de adicción manifestado en uno de sus miembros. En este programa se tiene en cuenta a la familia del drogodependiente y trabajan con ella desde un concepto de familias como:

- Sujeto de intervención
- Agente terapéutico
- Cauce de normalización
- Mediador social

La formación a través de la impartición de seminarios, la colaboración con el equipo terapéutico, mediante entrevistas y comunicaciones, la realización de grupos familiares y de parejas y la participación en los grupos de apoyo, así como la realización de jornadas de convivencias con la asistencia de terapeutas, familiares y personas usuarias en tratamiento configuran las herramientas básicas de la intervención socioeducativa en el ámbito sociofamiliar.

Resultados.

La intervención socioeducativa en el entorno sociofamiliar, permite la incorporación del mismo en el papel de co-terapeuta en el proceso de abordaje de las adicciones.

La interacción permanente entre equipo terapéutico, entorno sociofamiliar y persona en tratamiento, facilita la adecuación y el desarrollo constante del plan de tratamiento así como la adherencia al mismo.

Discusión.

La integración del entorno sociofamiliar en el proceso terapéutico de las personas aquejadas por un trastorno adictivo facilita el desarrollo y las expectativas de adherencia y finalización del programa.

Palabras clave: adicciones, entorno sociofamiliar, intervención socioeducativa, terapia.

Referencias

López Vega, D.J (2004). *Relaciones Humanas y psicoterapias. Aproximación a las bases científicas y estudio prospectivos del método de prevención y tratamiento de Proyecto Hombre*. Jerez de la Frontera, CESJE-Proyecto Hombre.

Merikangas K.R., Dierker L. y Fenton B. (1998). Familial factors and substance abuse: Implications for prevention. En Ashery RS, Robertson EB, Kumpfer KL. (Eds.). *Drug abuse prevention through family interventions*. NIDA Research Monograph no. 177, 12-41. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.

Minuchi, S. (1977) *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa

Musitu Ochoa, G y cols. (1988) *Familia y educación*. Barcelona: Labor Universitaria.

Secades Villa, R. y Fernández Hermida, R. (2003). Guía de los tratamientos psicológicos eficaces para la drogadicción: alcohol, cocaína y heroína (pp.107-139). En M. Pérez, J.R. Fernández-Hermida, C. Fernández e I. Amigo, *Guía de Tratamientos psicológicos eficaces*. Madrid: Pirámide

Stanton MD, Todd T. (1994). *Terapia familiar del abuso y adicción a las drogas*. Barcelona. Gedisa.

PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN USO PROBLEMÁTICO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN EN JÓVENES Y ADOLESCENTES

Gisela López Angelini. Directora de Projecte Jove

Introducción.

El trabajo de Projecte Home Balears dentro del ámbito de la prevención ha tenido siempre como objetivo dar respuesta a las demandas de la sociedad en cuanto a las adicciones, desde el punto de vista de la necesidad de formar, educar y dotar de competencias a todos los sectores de la población. Así, ha trabajado para estar al día no sólo de la realidad cambiante de las adicciones sino también de analizar dichos cambios desde una perspectiva no estanca a la hora de ofrecer recursos a estas necesidades.

Desde hace varios años, Projecte Home Balears, viene recibiendo peticiones de ayuda por posibles casos de socioadicciones, motivo por el cual en abril de 2017 Projecte Home Balears pone en marcha el programa CIBER (programa para el tratamiento de adicción a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el objetivo de dar una respuesta efectiva a esta creciente demanda social.

El uso de las TIC es considerado como un factor positivo dado que nos ayuda a la gestión de muchas de las tareas diarias que llevamos a cabo. Para la mayoría de nosotros este tipo de usos, costumbres o actividades no son nocivos en sí mismos e incluso muchos son necesarios o socialmente aceptados. Por este motivo, las socioadicciones pueden ser difíciles de detectar ya que ni el entorno ni la persona implicada identifican su comportamiento como un problema. Esto implica que la tanto la prevención como la terapia necesariamente deban contemplar la intervención educativa-terapéutica en el ámbito sociofamiliar.

Metodología.

Las socioadicciones son entendidas como trastornos de dependencia vinculados a usos, costumbres o actividades no relacionadas con la ingesta de sustancias químicas, sino por los efectos de la actividad emocional que acompañan a estas actividades, efectos implican cambios en la neuroquímica del cerebro.

El efecto adictivo de estas conductas no tiene que ver únicamente con las comentadas alteraciones neuroquímicas, sino con el complejo emotivo y motivacional que subyace a ellas.

Dentro de la familia de las socioadicciones, las adicciones tecnológicas o ciberadicciones, destacan por la rápida respuesta, las recompensas inmediatas o la interactividad que ofrece internet. Se trata de unos componentes que resultan muy atractivos para que las personas incrementen progresiva e intensivamente el uso de la tecnología, acercando así el riesgo a generar una conducta adictiva. Además, en el caso de la población adolescente, hay características específicas que la hacen especialmente vulnerable: facilitan crear una falsa identidad, permite una conexión social con el grupo de iguales, ofrecen un mundo irreal donde evadirse de determinados problemas, etc.

El programa CIBER es un programa de prevención indicada y tratamiento para el mal uso y/o abuso de las TIC. Tiene como objetivo el reaprendizaje del control de la conducta. Destinado a personas adolescentes y/o jóvenes, atiende a dos franjas diferenciadas de edad: infancia, adolescencia y juventud (9-25) y, de manera específica, adultos (25 años en adelante).

Hay 3 itinerarios básicos que dan respuesta a las diferentes problemáticas dentro de ambas franjas de edad:

- Programa de intervención para personas con abuso y/o dependencia de las TIC'S.
- Gambling (Para personas con una adicción al juego de apuestas on line)
- Perfil Hikikomori (Personas con un trastorno de aislamiento extremo vinculado a la realidad digital y virtual).

Con respecto a la metodología a aplicar, continuamos en las líneas básicas que marca el método propio de Projecte Home Balears, un método con garantías, con años de eficacia demostrada y que con pequeñas variaciones es perfectamente extrapolable al ámbito de las socioadicciones y, por supuesto a las ciberadicciones. Así, de este modo, se planteará una dinámica de grupo de carácter educativo, profundizando en las reglas positivas de uso de las tecnologías, dando forma y coherencia al mundo digital.

Así, el trabajo con las familias y el trabajo en red son aspectos definitorios del programa.

En este enfoque de marcado carácter educativo, la dinámica grupal se enfocará más en la línea de talleres con inicio y final, lo que facilita también la participación y empoderamiento del entorno socifamiliar.

Por último, cabe señalar que el programa Ciber se enmarca dentro de Área de Juventud de Projecte Home Balears, lo cual permite dar una visión global de la problemática por parte de un equipo de profesionales cuyo perspectiva pedagógica es un rasgo característico de su intervención.

Resultados.

El programa se muestra como un dispositivo necesario (28 personas ya han sido atendidas en los 12 primeros meses de su existencia) y que facilita la implicación del entorno sociofamiliar en el proceso de intervención, lo que redundará en un buen nivel de adherencia al mismo (en este periodo únicamente se ha registrado un 25% de abandonos).

Discusión.

La implicación del entorno sociofamiliar es un elemento clave no sólo en la prevención del uso/abuso de las TIC sino también en la intervención socioeducativa y terapéutica de las socioadicciones.

Palabras clave: TIC, Entorno sociofamiliar, socioadicciones, intervención socioeducativa.

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES EN EDUCACIÓN SEXUAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Mayte Bejarano Franco; Roberto Moreno; Rosa Marí Ytarte

UCLM- Facultad de Educación y Facultad de Ciencias Sociales- Educación Social

Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES)

Resumen

Introducción. Esta comunicación se enmarca en el proyecto de investigación: *La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo*, desarrollada por el grupo de investigación GIES de la UCLM y en colaboración con universidades de Portugal, Brasil y Argentina. Su finalidad de forma global, ha sido conocer las bases formativas en educación sexual e igualdad en contextos educativos universitarios de futuros profesionales de la educación, y ver en qué modelos se educan los jóvenes respecto de estos temas, para construir una propuesta de intervención educativa orientada a la prevención y construcción de relaciones basadas en la igualdad y el reconocimiento mutuo.

La metodología de investigación seguida se enmarca en un paradigma cualitativo de enfoque crítico y transformador con orientación analítica- descriptiva-comparada. Este proceso se ha llevado a cabo en varias fases: 1) análisis documental; 2) elaboración y aplicación de un cuestionario on line a alumnado universitario de 4 curso de Grado de Educación Social, Magisterio Pedagogía y Psicopedagogía de los países implicados; 3) elaboración de tablas de análisis para los planes de estudio de los Grados de Educación Social y Magisterio de la UCLM; 4) elaboración de tablas de categorías para el estudio de la legislación de ámbito nacional y regional; y 5) Interpretación y propuestas de acción desde la pedagogía feminista. Con ello se ha intentado contestar a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los conocimientos que tienen los futuros profesionales de la educación respecto de la sexualidad y la igualdad? ¿Cuál debe ser la formación de los educadores sociales que les prepare para intervenir en proyectos de igualdad y de prevención de la violencia con jóvenes?

Como resultados y conclusiones para la discusión, se plantean las bases de una pedagogía (desde una perspectiva feminista) que tanto de forma transversal como en programas específicos, para la intervención educativa con jóvenes sobre sexualidades e igualdad para los y las futuras educadoras sociales. Partimos de la base de que para la prevención de los casos de acoso sexual, violencia de género y atender de manera conveniente situaciones de homofobia, es necesario contar con profesionales formados específicamente en educación en sexualidad incorporando la perspectiva de la igualdad de oportunidades. En la revisión

realizada se constata que esta formación es aún escasa y tangencial en los planes de estudio de los educadores y educadoras sociales.

Igualmente se abordan las competencias profesionales de los educadores y educadoras sociales en este campo de trabajo, centrándonos en su intervención con jóvenes en contextos educativos como los IES en Castilla-La Mancha. Sin duda, es necesario plantear qué contenidos y conocimientos necesitan los y las educadoras sociales para educar en sexualidad y promover la igualdad entre los jóvenes, así como que estrategias de intervención y acción educativa, han de poder desarrollar en casos de acoso o violencia vinculada a las identidades de género o al sistema patriarcal. Los contenidos planteados en este sentido son:

- Formas y tipologías de la violencia
- Relaciones afectivas en la adolescencia
- Vínculos y formas de relación desde una perspectiva de género. Roles y estereotipos.
- Sexualidad

Palabras clave: Educación social y jóvenes, educación social, sexualidad, violencia, prevención

INTERVENCIÓN CON FAMILIAS DE ALUMNADO EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD POR MEDIDA JUDICIAL

Nuria López Roca IES CAN BALO, Eva Llabrés Cerván IES CAN BALO, María Fernández Hawrylak Universidad de Burgos, Jesús Soldevila Pérez Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, y Joan Jordi Muntaner Guasp Universidad de las Islas Baleares

Resumen

Introducción: la familia y las relaciones familiares en la vida tanto de las/los jóvenes que han cometido delitos como de los delincuentes adultos es un tema clave en los procesos de intervención educativa y social. Muchas veces la problemática psicosocial que afrontan estas/os jóvenes, menores infractores, es el resultado de sus circunstancias sociales y familiares. El diseño de programas que implican a la familia para tratar de disminuir las dificultades que pueden darse dentro de la dinámica familiar y que llevan al internamiento de alguno de sus miembros menores o jóvenes, y generar pautas más funcionales de relación, pasa por conocer cómo son las características de los factores que definen la estructura y funcionamiento familiar en este tipo de familias. Así mismo, cada contexto escolar y social tiene sus propias características que deben conocerse y concretarse. Ello induce a pensar que construir la capacidad para desarrollar una implicación de las familias en los centros encargados de atender a jóvenes, precisa de la creación de una comunidad cívica entre familias y centros.

Objetivo: (1) justificar la importancia de la implicación de la familiar en el trabajo de reinserción de las/los menores y jóvenes infractores que tienen que cumplir medidas judiciales de internamiento firme o cautelar al contexto familiar, escolar y social habitual desde una perspectiva comunitaria; (2) describir el Programa de Intervención Familiar (PIF) que desarrolla el equipo técnico y educativo de un Centro Socioeducativo de Palma de Mallorca (España) que Gestiona la Fundación S'Estel del Gobierno Balear, que tiene como tarea encomendada la ejecución de las medidas de privación de libertad reflejadas en la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, para optimizar las relaciones socio-familiares y contribuir al retorno de estos menores, y además, convertirlos en alumnos competentes y ciudadanos responsables. Desde PIF se hace un trabajo continuo y cíclico de reorganización de las relaciones sociales y familiares para tratar de conseguir nuevas pautas de funcionamiento más funcionales y constructivas entre los miembros de la familia. Desde otros programas se refuerza esta labor de forma transversal con el fin de apoyar la intervención que se lleva a cabo con las familias.

Metodología: se trata de un trabajo descriptivo donde se justifican los beneficios personales, familiares y sociales tras la intervención familiar a través de un Programa diseñado y desarrollado para este fin. Esto lleva a reflexionar en la implicación familiar como pieza fundamental favorecedora del éxito educativo y de la reinserción del

menor infractor. **Participantes:** jóvenes (también alumnas/os) con unas necesidades educativas y personales muy específicas, que vivirán durante unas semanas (meses o años) fuera de su contexto familiar, escolar y social, y sus familias legales reconocidas entre 2014 y 2017. **Resultados:** las familias participantes en el PIF valoran positivamente el Programa, atribuyen mejoras en las relaciones familiares, y resaltan la evolución de los menores en torno al reconocimiento del su rol como alumnado competente. **Conclusiones/Discusión:** los problemas de la delincuencia juvenil deben ser vistos y tratados desde las principales unidades de socialización del joven: la familia, la escuela, los iguales o amigos, y fundamentalmente por la comunidad. Las familias usuarias de los programas de intervención en el caso de los menores infractores, no siempre promueven el establecimiento de vínculos que contribuyen al desarrollo adecuado de habilidades para afrontar la vida cotidiana en la sociedad. En múltiples ocasiones construyen dinámicas generadoras de conflicto que repercuten negativamente en las/los jóvenes que son internados. Estas/os jóvenes infractores no pueden ser tratados de forma aislada si se quiere tener ciertas garantías de éxito en dicho proceso, sino dentro de un marco comunitario donde la familia desempeña un papel clave en la reinserción. El proceso formativo va ligado al familiar de manera constante y hace necesario una estrecha colaboración entre familias, profesionales de la escuela y agentes sociales comprometidos con la atención a estos menores para seguir caminando hacia una educación inclusiva donde la acción educativa es una tarea compartida.

Palabras clave: conflicto, comunidad, familia, intervención familiar, menores infractores, trabajo en red.

REFLEXIONES SOBRE FAMILIA Y PRISIÓN³

Fanny T. Añaños-Bedriñana, IPAZ / Dpto. de Pedagogía de la Universidad de Granada; fanntab@ugr.es

Diego Galán Casado, Facultad de Educación y Salud. Universidad Camilo José Cela; dagalan@ucjc.edu

Resumen

El ingreso a prisión es un proceso complejo, difícil, donde la persona pasa de vivir en sociedad a comenzar a cohabitar y desenvolverse en un contexto sin libertad y siguiendo un conjunto de normas propias escritas o no escritas que condicionan un gran número de las dimensiones vitales.

El artículo 25.2 de la Constitución española, establece que las penas privativas de libertad irán orientadas a la reinserción, reeducación y rehabilitación. Este hecho implica ofrecer a las personas recluidas, los recursos, programas y medios más acordes a sus necesidades con el objetivo de conseguir un proceso reinsertador adecuado. En este proceso de cambio, en ocasiones difícil, existe un colectivo concreto que no ha sido abordado de manera muy extensa en la literatura científica como son las familias, cuyo apoyo, resulta necesario para conseguir el tan ansiado cambio, sin olvidar que éstas también padecen las consecuencias de la condena, a pesar de no existir una sanción legal que les afecte directamente.

El presente trabajo, pretende evidenciar algunos de los principales problemas que tienen las familias cuando alguno de sus miembros se encuentra en esta situación, además del propio internamiento que separa del núcleo familiar, como son, entre otros, los traslados y la dispersión geográfica del lugar de residencia, ubicación de los centros en lugares alejados de las ciudades que dificultan las visitas, las situaciones de incertidumbre, debido a los altos niveles de estrés y ansiedad que genera el no saber a tiempo real cómo se encuentra la persona que cumple condena o, dificultades en las comunicaciones (escasas, cortas de tiempo y condicionadas por las circunstancias y ambientes en las que se produce).

A su vez, cabe resaltar, en el caso de las mujeres, que las consecuencias del

³ Este trabajo se sitúa en el marco del Proyecto de Investigación I+D+I “*Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad*” (REINAC), Ref. EDU2016-79322-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del gobierno español.

encierro traen consigo mayores efectos tanto en ellas como en el entorno familiar, motivadas en gran medida por los roles y responsabilidades de género asumidas por éstas, sobre todo, en lo que se refiere a la crianza de los/as hijos/as; por tanto, la conexión y el apoyo familiar cobra, si cabe, mayor importancia. Este hecho, en el grupo de extranjeras, es vivenciado con mayor dificultad no sólo por el inexistente o escaso contacto físico sino por el especial esfuerzo para recibir visitas o para poder comunicar con las familias, la pareja y/o personas cercanas.

Por otro lado, también, se encuentran algunas alternativas a analizar que pueden favorecer tanto el bienestar de los/as internos/as dentro de prisión como en la situación de las familias en el exterior. Este es el caso de los módulos de respeto (MdR), estructuras modulares en el interior de los centros que pretenden mejorar el proceso rehabilitador y socioeducativo, a partir de la participación, la colaboración mutua, el respeto recíproco, el diálogo, la asunción de responsabilidades, el cuidado del entorno y del propio módulo, todo ello estructurado en torno a un conjunto de actividades orientadas, entre otras, al desarrollo de habilidades y competencias personales-sociales-laborales, lo cual incide estrechamente en las relaciones familiares y favorece la reinserción social.

Palabras clave: Prisión, Familia, Módulos de Respeto, Reinserción.

Referencias

- Añaños-Bedriñana, F.T. (Dir.). (2017). *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencia en mujeres*. Madrid: Narcea.
- Añaños-Bedriñana, F. T. y García-Vita, M. M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativo desde las vulnerabilidades sociales y el género. *Revista Criminalidad*, 59(2), 109-124.
- De-Juanas Oliva, A (Coord). (2014). *Educación social en los centros penitenciarios*. Madrid: Uned.
- Galán Casado, D. y Gil Cantero, F. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 475-489.
- Monteserín, E y Galán Casado, D. (2013). El respeto en prisión. *Revista Claves de Razón Práctica*, 229, 70-79.

MUJERES RECLUSAS Y RELACIONES CON LAS DROGAS EN SUS TRAYECTORIAS FAMILIARES: IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

María del Mar García-Vita

Departamento de Educación de la Universidad del Norte

(Barranquilla, Colombia) Grupo de Investigación Cognición y Educación
(Colciencias)

Resumen

Las mujeres que delinquen y son condenadas a prisión deben ser comprendidas desde la complejidad de sus trayectorias de vida. La familia, como espacio constante de socialización en el transcurso de la vida, nos provee de experiencias de las cuales es difícil desprenderse impregnando el desarrollo de los sujetos. La presencia de consumos problemáticos de alcohol y otras drogas en el seno familiar, es referenciado en multitud de estudios sobre conducta delincinencial como un factor de riesgo. Por lo tanto, requiere de especial atención en el análisis de las trayectorias de vida de las mujeres que han delinquido; del mismo modo que dichas relaciones de familiares con las drogas deben ser consideradas en el proceso rehabilitador que se desarrollan en los contextos de encierro.

En este trabajo analizamos los resultados de un proyecto de investigación sobre mujeres reclusas en prisiones en España que analiza la situación pasada, actual y expectativas de futuro de 599 mujeres que se encuentran en situación de reclusión. De ellas, 538 participaron a través de un cuestionario y 61 fueron entrevistadas. En este trabajo presentamos resultados cuantitativos y cualitativos (información recogida mediante un cuestionario y una entrevista semiestructurada) relativos a las relaciones que sus familiares tuvieron o tienen con las drogas, centrándonos en las implicaciones de los consumos de familiares y personas cercanas en sus historias de vida y en propuestas de intervención socioeducativa.

Los resultados sobre consumo problemáticos de familiares arrojan el dato de que más del 54% de las participantes encuestadas tienen o han tenido familiares que presentan consumos problemáticos de alcohol u otra sustancia, siendo mayoritaria la presencia de varones consumidores entre ellos. En los testimonios recogidos, tanto el consumo como la venta de drogas son situaciones generalizadas en sus historias de vida, así como ofrecen información sobre problemas familiares que derivan de dichos consumos: fallecimiento de familiares, problemas con la justicia o violencia hacia los miembros de la familia. Estos resultados van en la línea de otros estudios sobre factores de riesgos asociados a la comisión de delitos (Villagrà, González, Fernández, Casares, Martín y Rodríguez, 2011; Farrington y Welsh, 2006; Yagüe, 2007; Almeda, 2005,

entre otros). Y no solo por una relación directa, también por el alto nivel de historial adictivo presentado por las participantes en este estudio, un 60,6% de ellas. Los consumos como elemento de riesgo, han tenido consecuencias sobre sus vidas y así lo afirman un 31,6% de las encuestadas. Todo ello, entendiendo como consumo problemático aquel que provoca daños en salud, relaciones sociales y/o familiares y en el área de las relaciones con la ley (Antón, 2006). Por ello, consideramos imprescindible que sea un eje prioritario de análisis a la hora de elaborar e implementar propuestas de intervención socioeducativas con mujeres para su proceso rehabilitador en prisión.

Palabras clave: Familia, Drogas, Prisiones, Mujeres, Rehabilitación Social, Educación Social

Referencias

- Almeda, E. (2005). Las experiencias familiares de las mujeres encarceladas: el caso de Cataluña. En Bajo Cero (eds.), *Las cárceles de la democracia: del déficit de ciudadanía a la producción de control*, pp. 69-104. Madrid: Bajo Cero.
- Antón, D. (2006). El concepto drogas: desinformación en sociedades consumidoras periféricas. *Cultura y Drogas*, 13, 121-144.
- Farrington, D. P., y Welsh, B. C. (2006). *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*. EE.UU.: Oxford University Press.
- Villagrà, P.; González, A.; Fernández, P.; Casares, M. J.; Martín, J. Luis; y Rodríguez, F. (2011). Perfil adictivo, delictivo y psicopatológico de una muestra de mujeres en prisión. *Adicciones*, 23 (3), 210-226.
- Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española en Investigación Criminológica*, 5, artículo 4. Disponible en: www.criminología.net

LA AYUDA DE LOS EDUCADORES A LOS JÓVENES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA CONFLICTIVIDAD CON LOS PROFESORES DEL CENTRO/INSTITUTO

Francisco Javier García-Castilla, Ana Eva Rodríguez Bravo y Ángel De-Juanas Oliva
Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Introducción: Esta comunicación parte de la investigación del Grupo EVAP sobre el diagnóstico del Plan de Autonomía para jóvenes de 16-21 años tutelados y extutelados de la Comunidad de Madrid. En concreto se presenta un aspecto de ese diagnóstico en la cohorte de 16 y 17 años en situación de acogimiento residencial. Para el tránsito a la vida adulta de estos jóvenes es imprescindible medir su grado de autonomía e impulsar su desarrollo socioeducativo como meta para la sostenibilidad social (López et al., 2013; Campos, 2013; Melendro et al, 2014;). La valoración que pueden hacer estos jóvenes en régimen de acogimiento residencial sobre la ayuda que les presta los educadores puede tener una relación significativa o una relativa influencia a la hora de aumentar o disminuir determinados comportamientos en el centro o instituto en el que estudian. Se analizan aspectos que se engloban en la dimensión formación: *me ayudan a adquirir hábitos como levantarme por las mañanas, ser puntual en la escuela, persistir en lo que me propongo; me ayudan a saber cuidar de mi salud; y me ayudan a mejorar la relación con mi familia*, y que representan variables relacionadas con la conflictividad que puedan tener los jóvenes con los profesores en los centros en los que estudian.

Método: se trata de un diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo e inferencial de tipo ex post facto. Se aplicó un cuestionario a 126 jóvenes (sobre una población total estimada en 179) entre los meses de marzo a septiembre de 2017. Los participantes tenían una edad media de 16 años y tres meses (48.4% varones; 51.6% mujeres), pertenecieron a 64 recursos de acogimiento residencial de la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid.

El cuestionario fue diseñado *ad hoc* y validado por expertos. Contempla ocho dimensiones: *vivienda y alojamiento; formación; relaciones familiares; relaciones sociales y afectivas; integración laboral, gestión económica y documentación; vida residencial (situación en el sistema de protección) y aplicación del Plan de Autonomía; competencias y expectativas y datos sociodemográficos básicos para el tratamiento estadístico de la información obtenida.*

Los jóvenes respondieron al cuestionario mediante la aplicación *Google Forms*. La participación fue totalmente voluntaria y se aseguró la confidencialidad. Se

creó una base de datos y se realizaron análisis estadísticos, en concreto un contraste de puntuaciones de tendencia central (rangos promedios) no paramétrico mediante la prueba U de Mann Whitney.

Resultados: La gran mayoría de los jóvenes afirman no tener conflictos con los profesores de los centros/institutos en los que estudian (108 sujetos, 86%). El rango promedio (1=min./4= máx.) para estos ítems analizados fueron los siguientes: “me ayudan a adquirir hábitos como levantarme por las mañanas, ser puntual en la escuela, persistir en lo que me propongo” se obtuvo una puntuación media de 3.57; para el ítem: “me ayudan a saber cuidar de mi salud”, se obtuvo una media de 3.55. Para el ítem: “me ayudan a mejorar la relación con mi familia” la media fue de 3.14. Los análisis de la prueba de contraste para el análisis de la influencia de haber tenido conflicto o no con los profesores en la respuesta a estas afirmaciones determinó, de manera estadísticamente significativa, que los jóvenes que tenían conflictos con los profesores obtuvieron un rango promedio menor en el ítem “me ayudan a saber cuidar de mi salud” frente a los que no (valor de la prueba U: 445.00; sig.: .006). Los jóvenes que tenían conflictos obtuvieron un rango promedio también menor en el ítem “me ayudan a mejorar la relación con mi familia” frente a los que no (valor de la prueba U: 451.500; sig.: .019). Aquellos que tenían conflictos obtuvieron un rango promedio menor en el ítem “me ayudan a adquirir hábitos como levantarme por las mañanas, ser puntual en la escuela, persistir en lo que me propongo” frente a los que no (valor de la prueba U: 508.000; sig.: .006).

Discusión: Son muy pocos los jóvenes tutelados que tienen conflictos en los centros/institutos en los que estudian con el profesorado. Los análisis evidencian que los jóvenes que no tienen conflictos en los centros formativos en los que estudian valoran más la ayuda que les ofrece los educadores del centro residencial de manera significativa en los siguientes aspectos: me ayudan a adquirir hábitos como levantarme por las mañanas, ser puntual en la escuela, persistir en lo que me propongo; me ayudan a saber cuidar de mi salud; me ayudan a mejorar la relación con mi familia. Los resultados permiten establecer líneas de mejora en programas de intervención socioeducativa reforzando los aspectos analizados, e impulsando así la dimensión formativa de los jóvenes madrileños de 16 y 17 años en acogimiento residencial dentro del Sistema de Protección y, por tanto, antes de cumplir la mayoría de edad o inicien su proceso emancipatorio.

Palabras clave: formación, jóvenes tutelados, autonomía, ayuda educadores, conflicto profesores.

Nota: esta comunicación es resultado de la Evaluación del Plan de Autonomía 16-21 elaborado por el Grupo de Investigación TABA International Research de la UNED, en colaboración con la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, Fundación ISOS y Opción 3 S.C.

OPINIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS PROFESIONALES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE SEVILLA SOBRE EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE ALTA INTENSIDAD “MAYORÍA DE EDAD +18”

Verónica Sevillano-Monje, Miguel Ángel Ballesteros-Moscoso

En la actualidad, muchos jóvenes que salen de centros de protección al cumplir la mayoría de edad quedan desamparados al no poder volver con sus familias o no ser lo más conveniente que retornen a sus núcleos familiares (Martín, 2015). En ambos casos, estos jóvenes necesitan un periodo de adaptación fuera del centro y de transición a la vida adulta en la que tienen que empezar a resolver sus problemas de manera autónoma. Problemas que no son capaces de abordar exitosamente. Son muchas las dificultades que los jóvenes extutelados del Sistema de Protección de menores tienen que enfrentar en su proceso de transición debido, entre otras razones, a que este proceso lo viven de forma más acelerada y comprimida que el resto de la población de su misma franja de edad (Stein, 2006). Entre las dificultades más destacadas encontramos la escasez de logros educativos, el acceso al mercado laboral, las relaciones familiares y tener que enfrentarse al mundo adulto sin las habilidades y apoyos suficientes. Debido a este panorama, los programas de transición a la vida adulta y de orientación laboral para los jóvenes que egresan del sistema de protección de menores se consideran fundamentales como última alternativa para trabajar la independencia y la autonomía de este colectivo, y para reducir el riesgo de exclusión social al que están expuestos a través de la orientación laboral para la consecución de un puesto de trabajo. Por otro lado, tanto a nivel nacional como internacional, han aumentado considerablemente las investigaciones, lo que indica que cada vez somos más conscientes de la importancia de la transición a la vida adulta de este colectivo. No obstante, los estudios señalan que existen pocos programas de intervención y muy pocos son evaluados. Teniendo esto en cuenta, nos planteamos conocer las opiniones y experiencias de los profesionales del Sistema de Protección sobre el programa de alta intensidad de la Junta de Andalucía “Mayoría de Edad +18”, un programa de orientación laboral y transición a la vida adulta destinado a jóvenes procedentes del Sistema de Protección. Centramos nuestro estudio en la provincia de Sevilla y trataremos de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: “¿qué visión tienen del programa Mayoría de Edad +18 los profesionales del Sistema de Protección?” El método de investigación es cualitativo y la recogida de datos se realizará con la técnica de entrevista. En total, se realizan 19 entrevistas basadas en un guión semiestructurado de 15 preguntas en el caso de los orientadores y 19 preguntas en el caso de los directores y educadores de los centros de protección. La muestra considerada la forman los profesionales de la entidad en la que centramos nuestro estudio: 2 orientadores del programa en cuestión, 8 directores y 9 educadores. Los resultados provisionales muestran que el tiempo es una

carencia del programa y una necesidad de los jóvenes en el proceso de transición a la vida adulta; que los jóvenes tienen unas expectativas que se alejan de la realidad (hacerse tatuajes, salir de fiesta, fumar, etc. tras cumplir la mayoría de edad y tener sueldos altos en su primer empleo); que el programa tiene una alta tasa de fracaso; que el programa no tiene suficientes plazas para dar respuesta a la cantidad de menores que salen del Sistema de Protección; y que el programa, a pesar de sus debilidades y del perfil de los jóvenes, es muy necesario para estos chicos y chicas para superar las dificultades que implica llegar a la vida adulta con un alto riesgo de exclusión social. Como conclusiones se recoge la necesidad de hacer cambios inminentes en el programa como ampliar el número de plazas, ofrecer apoyo y seguimiento a los jóvenes que salen del Sistema de Protección independientemente de que participen en el programa y favorecer figuras de apoyo que mantengan las relaciones con estos jóvenes en toda su vida adulta.

Palabras clave: transición a la vida adulta, menores, Sistema de Protección, programas de orientación, entrevistas

IMPORTANCIA DE LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE PROTECCIÓN DE MENORES: APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LOS CENTROS DE RECEPCIÓN Y PRIMERA ACOGIDA DE LA CIUDAD DE VALENCIA

Luis Miguel Valera, Piedad Sahuquillo Mateo. Universitat de Valencia

Resumen

En la actualidad cada vez son más las voces que plantean la necesidad de considerar a los/as menores como sujetos activos de derechos y de articular las medidas de protección a partir del principio rector del interés superior del/de la menor. Dicho principio y norma de procedimiento se basa “en una evaluación de todos los elementos del interés de uno o varios niños en una situación concreta” (Núñez, 2015, p. 122), pero siempre con la finalidad última de asegurar el ejercicio pleno de sus derechos. En palabras de Cardona (2012, p. 49), “el niño deja de ser considerado como un objeto de protección, para convertirse en un sujeto titular de derechos que debe ser empoderado en los mismos”, con una visión superada de la concepción limitante que asemejaba al/a la menor como ser débil, sujeto pasivo necesitado de toda protección.

De un modo más concreto, en relación con los espacios de desarrollo donde el/la menor logre el ejercicio pleno de sus derechos, resulta innegable considerar que la familia puede ser un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de necesidades que presentan los/as menores, proporcionándoles afecto, seguridad y distintos apoyos en caso de ser un núcleo de referencia positivo, o bien, cuando no actúa como tal, provocando conflictos, riesgos y, en situaciones extremas, incurriendo en distintas formas de abandono y/o maltrato físico y/o emocional (Cánovas y Sahuquillo, 2014), convirtiéndose por tanto, en un elemento esencial en el proceso de protección del menor.

Sin embargo, como ya apuntábamos, no siempre la familia de origen constituye el contexto más propicio para que este desarrollo se dé en las condiciones que los/as menores necesitan para su pleno bienestar y es especialmente en dichas circunstancias donde se han de poner en marcha, desde las autoridades competentes, diferentes medidas de protección para velar por los derechos de los/as menores, si bien es cierto que se ha de entender al respecto, como objetivo prioritario, la preservación familiar en la medida en que los recursos y medidas que se ofrecen para la superación de adversidades han de orientarse a promover las competencias parentales, el desarrollo personal y social de las figuras parentales e incrementar las fuentes de apoyo naturales (Trivette, Dunst y Hamby, 1996 citado en Rodrigo et al, 2008), con la finalidad de hacer lo posible para que el/la menor no tenga que ser separado de su hogar. Así, basándonos en el Artículo 9 de la Convención de los Derechos de la Infancia (1989), los poderes públicos tienen encomendada la función de apoyar a las madres y los padres a cuidar adecuadamente y proteger a sus hijos e hijas, permaneciendo en el núcleo

familiar, siempre que las condiciones adversas no sean graves o urgentes y pongan en riesgo el interés superior del/de la menor.

Siguiendo a Leonseguí (2017), la atención a la infancia debe ser entendida como una acción integral y coordinada en la que convergen, en actuación simultánea o subsidiaria, plurales niveles de responsabilidad: los padres del/de la menor, el entorno familiar, y la comunidad a través de los servicios especializados de protección. Por ello, entendemos que el trabajo realizado desde los servicios de protección al menor debe considerar a la familia de origen como parte fundamental del proceso.

No obstante, en un estudio cualitativo llevado a cabo en los centros de recepción y primera acogida de la ciudad de Valencia, concretamente un estudio de caso realizado mediante la triangulación de técnicas de recogida de información (entrevista semiestructurada, observación participante y revisión documental), cuya muestra corresponde a 15 familias, se ha podido constatar que gran parte de éstas cuyos hijos/as, nietos/as se encuentran dentro del sistema de protección (en concreto en este recurso), experimentan rechazo e incluso sienten discriminación por parte de los servicios de la administración que velan por los derechos de sus hijos/as o nietos/as, apartándolos del proceso y empobreciendo así las posibilidades de un trabajo coordinado en aras de lograr una reunificación familiar, en los casos en que sea posible.

Sin duda, resulta indispensable trabajar de forma coordinada implicando a las familias de origen, así como a todas las personas que forman parte de la vida del/de la menor de un modo u otro, en los procesos de protección de menores. Es por ello que el objetivo principal del presente trabajo será evidenciar la importancia de la implicación de las familias en los procesos de protección de menores, y especialmente en los centros de recepción y primera acogida. Así, los poderes públicos competentes en esta materia y los profesionales que trabajan diariamente en los casos hemos de trabajar desde planteamientos ecológico-sistémicos como los aquí recogidos, favoreciendo así la inclusión tanto de las familias como de los propios menores en la toma de decisiones y desarrollo de los procesos de protección.

Palabras clave: Menores, familias, protección de menores, preservación familiar.

Referencias

- Núñez, C. (2015). El interés superior del menor en las últimas reformas llevadas a cabo por el legislador estatal en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Persona y Derecho*, 73/2015/2, 117-160.
- Cardona, J. (2014). El interés superior del niño: balance y perspectivas del concepto en el 25o aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 34, 21-40.

Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant Humanidades.

Leonseguí, R. (2017). La tutela. En C. Lasarte, J. Ruiz, M. Díaz-Ambrona, M. Pous, L. Tejedor y A. Serrano. *Protección jurídica del menor* (pp.111-142). Valencia: Tirant lo Blanch.

Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

INFLUENCIA DE LOS CONFLICTOS CON LOS PROFESORES EN LA VALORACIÓN DE LOS JÓVENES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL SOBRE SÍ MISMOS

Ángel De-Juanas Oliva y Miguel Melendro Estefanía. Facultad de Educación.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Introducción: El presente trabajo se circunscribe en el marco de la evaluación del Plan de Autonomía 16-21 cuyo propósito es la realización del diagnóstico inicial y escenario de futuro de los jóvenes de 16 años en situación de acogimiento residencial en Madrid. Recientemente, se han incrementado las investigaciones sobre este ámbito que resulta ser estratégico para un desarrollo social en clave de sostenibilidad (Del Valle et al., 2013; Casas y Montserrat, 2009; López et al, 2013; Melendro, De-Juanas y Rodríguez-Bravo, 2016). Para la presente comunicación se muestran resultados parciales del estudio con el objetivo de analizar la influencia de haber tenido algún tipo de conflicto con los profesores de los centros/institutos en los que estudian los jóvenes en acogimiento residencial, en diferentes aspectos relacionados con la valoración que tienen de ellos mismos dentro de una dimensión de relaciones sociales y afectivas.

Método: se trata de un diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo e inferencial de tipo ex post facto. Se aplicó un cuestionario a 126 jóvenes (sobre una población total estimada en 179) entre los meses de marzo a septiembre de 2016. Los participantes tenían una edad media de 16 años y tres meses (48.4% varones; 51.6% mujeres), pertenecieron a 64 recursos de acogimiento residencial de la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid.

El cuestionario fue diseñado *ad hoc* y validado por expertos. Contempla ocho dimensiones: *vivienda y alojamiento; formación; relaciones familiares; relaciones sociales y afectivas; integración laboral, gestión económica y documentación; vida residencial (situación en el sistema de protección) y aplicación del Plan de Autonomía; competencias y expectativas y datos sociodemográficos básicos para el tratamiento estadístico de la información obtenida*. Para esta comunicación se han considerado los datos obtenidos en cuatro ítems, tres de ellos de *la dimensión relaciones sociales y afectivas* y referidos a la valoración sobre sí mismos en los siguientes aspectos: *soy una persona respetuosa con las normas; soy una persona positiva, creo que los problemas pueden tener solución; y, considero que me comunico bien con los adultos*. Ante estos ítems los jóvenes debían responder sobre su grado de acuerdo con estas afirmaciones en una escala del 1 al 4 (siendo 1 nada y 4 mucho). El otro ítem de *la dimensión formación* responde a la pregunta: *¿tienes conflictos con los profesores en el centro o instituto en el que estudias?* (respuesta: sí o no).

Los jóvenes respondieron al cuestionario mediante la aplicación *Google Forms*. La participación fue totalmente voluntaria y se aseguró la confidencialidad. Se creó una base de datos y se realizaron análisis estadísticos, en concreto un contraste de puntuaciones de tendencia central (rangos promedios) no paramétrico mediante la prueba U de Mann Whitney.

Resultados: la gran mayoría de los jóvenes afirman no tener conflictos con los profesores de los centros/institutos en los que estudian (108 sujetos, 86%). Para el ítem “soy una persona respetuosa con las normas” se obtuvo una puntuación media de 3.21; para el ítem: “soy una persona positiva, creo que los problemas pueden tener una solución”, se obtuvo una media de 2.78. Por último, para el ítem: “considero que me comunico bien con los adultos” la media fue de 3.38. Por otro lado, los análisis de la prueba de contraste para el análisis de la influencia de haber tenido conflicto o no con los profesores en la respuesta a estas afirmaciones determinó, de manera estadísticamente significativa, que los jóvenes que tenían conflictos con los profesores obtuvieron un rango promedio menor en el ítem “soy una persona respetuosa con las normas” frente a los que no (valor de la prueba U: 463.500; sig.: .027). Asimismo, los jóvenes que tenían conflictos obtuvieron un rango promedio también menor en el ítem “soy una persona positiva, creo que los problemas pueden tener una solución” frente a los que no (valor de la prueba U: 421.500; sig.: .012). Finalmente, y del mismo modo los jóvenes que tenían conflictos obtuvieron un rango promedio menor en el ítem “considero que me comunico bien con los adultos” frente a los que no (valor de la prueba U: 653.000; sig.: .040).

Discusión: Se refuerza la idea de que son muy pocos los jóvenes tutelados que tienen conflictos en los centros/institutos en los que estudian con el profesorado. Los análisis evidencian que los jóvenes que no tienen conflictos en los centros formativos en los que estudian se valoran más a sí mismos de manera significativa en los siguientes aspectos: son respetuosos con las normas; son positivos; y se comunican bien con los adultos. Es importante resaltar el valor de estos hallazgos, ya que es la primera vez que se tiene una visión tan completa de este grupo concreto de jóvenes del sistema de protección madrileño. La continuidad de este trabajo de investigación permitirá establecer contrastes con otras investigaciones internacionales (Courtney & Hook, 2016).

Palabras clave: jóvenes, centro de enseñanza, profesores, acogimiento.

Nota: esta comunicación es resultado de la Evaluación del Plan de Autonomía 16-21 elaborado por el Grupo de Investigación TABA International Research de la UNED, en colaboración con la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, Fundación ISOS y Opción 3 S.C.

Referencias

Casas, F. y Monserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido.

Psicothema, 21(4), 543-547.

Courtney, M. E., y Hook, J. L. (2016). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. *Children and Youth Services Review*, 72(2017), 124-132. DOI: 10.1016/j.childyouth.2016.09.030)

Del Valle, J.F., Lázaro-Visa, S., López, M. y Bravo, A. (2011). Leaving care in family: transitions to adulthood from kinship car. *Children and Youth Services Review*, 33, 2475-2481.

López, M., Santos, I., Bravo, A., y Valle, J. F. D. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196.

Melendro, M., De Juanas, A. y Rodríguez Bravo, A. E. (2016). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69(1), 1-16.

EL ACOGIMIENTO EN FAMILIA AJENA: NECESIDAD DE APOYO E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Piedad Ma Sahuquillo Mateo *, Rosa Molero Mañes**, Paz Cánovas Leonhardt ***,
Mónica Villar Herrera **** y Esther Ciscar Cuñat*****

*Universidad de Valencia (Dpto Teoría de la Educación)**Dirección General de Infancia y Adolescencia (Generalitat Valenciana) ***Universidad de Valencia (Dpto Dpto Teoría de la Educación) ****Universidad de Valencia (DptoEducación Comparada e Historia de la Educación) ***** (Dpto Dpto Teoría de la Educación)

Resumen

Ante la importancia de dar respuesta a las necesidades de los menores y sus familias, una de las medidas vigentes en la actual legislación que requiere especial atención por su trascendencia a nivel socioeducativo es el Acogimiento, considerado e incorporado ya en el Código Civil como recurso para atender a los menores en situación de desamparo. En este sentido, el acogimiento familiar se define como “medida que adopta la entidad pública competente en materia de protección de menores, como forma de ejercicio de la guarda, mediante la cual se otorga el cuidado de un menor a una persona o núcleo familiar, con la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral, con el fin de integrarlo en una vida familiar que sustituya o complementa temporalmente a la suya de origen” (Artículo 20 L.O.1/1996, 172 ter y 173 CC). La legislación actual vigente mantiene esta misma definición si bien modifica algunos aspectos relativos tanto a sus modalidades como a los procedimientos y desarrollo, de cara a favorecer la reunificación e integración familiar (Ley 26/2015).

El acogimiento familiar se define así como una herramienta de protección porque otorga la guarda de un niño/a a un núcleo familiar con la obligación de cuidarlo, alimentarlo y educarlo por un tiempo (Fernández Martínez-Losa, Marí- Klose, Pasamar y Santos, 2016) y se clasifica según distintos criterios: según la finalidad (relativa tanto al tiempo como al objetivo), el acogimiento puede ser de urgencia, simple con previsión de retorno, permanente, con fines de adopción y especializado, es decir, orientado a los menores con necesidades especiales respecto a discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, trastornos del comportamiento y enfermedades crónicas (Amorós et al., 2003); según la constitución, puede ser administrativo o judicial cuando no existe acuerdo entre las partes implicadas y es el juez quien tiene que tomar la decisión (Poyatos, 2015) y, por último, según la vinculación del menor con la familia acogedora, puede ser en familia extensa o ajena. En nuestro estudio nos centramos en la vinculación del menor con la familia acogedora, específicamente, en familia ajena.

En este sentido, el acogimiento puede ser bien en familia extensa o en familia ajena. En el primer caso, se trata de un tipo de acogimiento realizado por los familiares más próximos al menor. Generalmente, se trata de situaciones en que, de forma transitoria, la familia de origen no puede cubrir las necesidades del menor (Amorós y Palacios, 2004). Por su parte, el acogimiento familiar en familia ajena es aquel que se lleva a cabo en una familia en la que no existen lazos de parentesco con el niño/a (Salas et al, 2009). En opinión de Villasecusa y Aceituno (2014, p. 413) este tipo de acogimiento presenta tanto beneficios como dificultades. Entre ellas, destacan como beneficios: “ofrece una familia con buenas capacidades educativas; introduce en la vida de los niños/as una discontinuidad que se considera les va a resultar favorable en muchos aspectos; no necesariamente tiene por qué suponer una ruptura en las relaciones con sus padres o con otros miembros de la familia extensa, ya que se programan contactos, visitas... En cuanto a las dificultades se destacan: disponibilidad (la familia extensa ya existe en la vida del niño/a y la ajena hay que crearla a través de programas de captación, valoración...); contraposición con las ventajas del acogimiento en familia extensa, es decir, es más difícil, que no imposible, transmitir la identidad cultural y familiar, fomentar los vínculos afectivos con su familia de origen, favorecer los sentimientos de pertenencia, continuidad y seguridad...”. En cuanto al ámbito escolar de estos menores, diversos estudios han puesto de relieve que con frecuencia presentan problemas en cuanto al rendimiento académico y la adaptación escolar y (Bravo y Fernández del Valle, 2009; Fernández del Valle, Álvarez-Baz y Bravo, 2002; Villalba, 2002, Sawyer y Dubowitz, 1994).

Nuestro trabajo se centra en este tipo de acogimiento familiar y en concreto en analizar el rendimiento escolar de una muestra de 116 menores, acogidos en 95 familias (la diferencia numérica se debe a que en alguna familia nos encontramos con más de un niño o niña acogido).

Los datos evidencian una tendencia a un bajo rendimiento escolar por parte de los menores en acogimiento, lo que coincide con hallazgos de otros estudios. En relación con esto, reclamamos la necesidad de seguimiento y apoyo, tanto de los propios menores como de las familias de acogida mediante programas de intervención socioeducativa que favorezcan el desarrollo y mejora de las competencias parentales así como del bienestar de los menores y del sistema familiar en su conjunto.

Palabras clave: Acogimiento familiar; Menores; Familia ajena; Rendimiento escolar; Intervención socioeducativa; Protección al menor.

Referencias

Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. y Mesas, A. (2003). *Familias Canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundació “La Caixa”.

- Amorós, P. y Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bravo, E. A. y Fernández Del Valle, J. (2009) *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Fernández Del Valle, J., Álvarez-Baz, E. y Bravo, E. A.(2002). Acogimiento en familia extensa. Perfil descriptivo y evaluación de necesidades en una muestra del Principado de Asturias. *Bienestar y Protección Infantil*, 1 (1), 33-55.
- Fernández, L.; Marí-Klose, P.; Pasamar, Y. y Santos, M. J. (2016) *Familias que acogen: Un análisis de las relaciones intergeneracionales en hogares que participan en un programa de acogimiento familiar no preadoptivo*. Recuperado de <http://fes-sociologia.com/familias-que-acogen-un-analisis-de-las-relaciones-intergeneracionales-en-hogares-que-participan-en-un/congress-papers/1751/>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento civil. BOE núm. 15
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE num. 175 pp 61871- 61889.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE num 180 pp 64544- 64613.
- Poyatos, A. (2015). La construcción social del acogimiento familiar de la infancia: discursos profesionales. *Documentos de Trabajo Social*, 56, 7-26.
- Salas, M. D., Fuentes, Ma J., Bernedo, I. Ma, García Martín, M. Á., y Camacho, S. (2009). Acogimiento en familia ajena y visitas de los menores con sus padres biológicos. *Escritos de Psicología*, 2(2), 35-42.
- Sawyer, R. J. y Dubowitz, H. (1994). School performance of children in kinship care. *Child Abuse and Neglect*, 18 (7), 587-597.
- Villaescusa, L. y Aceituno, A. (2014). Protección a la infancia en recursos familiares: acogimiento y adopción. En P. Cánovas y P. Ma (Coord.) *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 385-468). Valencia: Tirant Humanidades
- Villalba, C. (2002). *Abuelas cuidadoras*. Valencia: Tirant lo Blanch.

EL AMBIENTE EN LOS RECURSOS COMO PRIORIDAD DURANTE EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO CON ADOLESCENCIA EN DIFICULTAD SOCIAL

Deibe Fernández-Simo, Educador Social.

Xosé Manuel Cid Fernández, Universidad de Vigo.

María Victoria Carrera Fernández, Universidad de Vigo.

Resumen

La etiología de los expedientes de protección con menores, viene mayoritariamente condicionada por factores familiares y/o contextuales que se traducen en situaciones de riesgo o desamparo. La acción socioeducativa de las figuras de la educación social, se realiza en un marco de no voluntariedad de las personas acompañadas. Mayoritariamente la permanencia en los recursos se transforma en obligatoria, al no contar con alternativas en su contexto natural que permitan salir de la situación de dificultad sin la pertinente intervención profesional. El clima que jóvenes y adolescentes perciben en los recursos de protección incide en la efectividad de la actuación educativa. Investigaciones recientes, vienen destacando la importancia de factores, tales como el ambiente del recurso y la relación con las figuras profesionales. El presente trabajo, de carácter cualitativo, realizado con profesionales de la educación social que trabajan con adolescentes en situación de tutela, guarda, apoyo familiar y/o medidas judiciales de las provincias de Ourense y Pontevedra, pretende indagar en los factores que inciden en la construcción del clima en el que se producirá la acción socioeducativa. El ambiente, es determinante para posibilitar una mejor integración en los recursos y por tanto una mayor receptividad a las pretensiones profesionales. La intencionalidad de los equipos educativos, es la de construir una relación que posibilite la configuración participada de las metas que constaran en los proyectos educativos individualizados. Mediante entrevistas y un grupo de discusión, los equipos educativos profundizan en las cuestiones que consideran relevantes para que el acompañamiento se realice en unas condiciones que faciliten la agradabilidad de la permanencia en los recursos. Las figuras profesionales, destacan dificultades que impiden que se dediquen los tiempos necesarios para trabajar la relación con los jóvenes. La confianza es considerada como el elemento clave. La existencia de espacios horizontales de conversación, en los que se naturalice la relación de apoyo, se ve dificultada por la priorización que el sistema hace de la burocracia y del control. La cuestión vincular, es considerada como determinante para la efectividad del acompañamiento. La carga administrativa burocrática, es clave para el sistema, pero se cuestiona si los procesos están planteados para responder a las necesidades institucionales frente a las de los jóvenes. Con el incremento de la documentación, contando con los mismos recursos humanos, se minimizan los esfuerzos imprescindibles en la acción directa. Los registros y documentos no son

diseñados por los equipos educativos, que no comparten la conveniencia de los procesos tal y como están formulados. Parte de la documentación, se convierte en una exigencia que no resulta de utilidad ni de apoyo para el trabajo diario. La burocratización es considerada como un obstáculo. Las figuras profesionales, consideran imprescindible la existencia de registros que apoyen su trabajo, pero defienden que sean un elemento facilitador de la finalidad educativa. La ausencia de inspección pedagógica, no permite garantizar una acción socioeducativa con la calidad suficiente para que responda con eficacia a las necesidades de la infancia y la adolescencia en dificultad social. La no pedagogía del diseño sistémico, minimiza las posibilidades reales de participación. La situación expuesta, contradice la intencionalidad de las últimas modificaciones legislativas, centradas en las garantías de los procesos, entre ellos la participación de los menores. La investigación nos aproxima a una participación aparente en la que no se garantiza la calidad socioeducativa del trabajo diario, que queda en manos exclusivamente del esfuerzo profesional. La ausencia de supervisión e inspección pedagógica, es constatada en el presente trabajo. La administración, no supervisa la calidad real de los procesos educativos, limitándose a constatar el cumplimiento de los procesos fijados. Se controlan las formas burocráticas, pero no se inspecciona el fondo pedagógico. La infra valoración del paradigma socioeducativo, la precariedad laboral, el intrusismo profesional, la rigidez sistémica, son factores que, entre otros, determinan que no se priorice la cuestión vincular y el clima del recurso en la estrategia del sistema.

Palabras clave: Educación social, jóvenes vulnerables, integración social, oportunidades, sistema protección menores

Referencias

Del Valle, J. F., Lázaro, S., López, M. y Bravo, A. (2011). Leaving family care. Transitions to adulthood from Kinship Care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2475-2481.

Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016). The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y J. Jussila (ed.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.

Fernández-Simo, D. y Cid, X.M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección. Retos pendientes desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 284-300. Recuperado de www.eduso.net/res/revista/25

Fernández-Simo, D. y Cid, X.M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la

vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, *Bordón (online)*. doi: 10.13042/Bordon.2018.54539.

Fernández, J.D. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: hacia una didáctica de la didáctica. *Pulso*, 26, 143-157.

Kanovich, S. (2008). El uso del humor en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(15), 71-90. Recuperado de http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/cuad_15.pdf

Haudenhuyse, R., Theeboom, M., & Nols, Z. (2013). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to- follow outcomes?. *International Review for the Sociology of Sport*, 48(4), 471-484.

Jáuregui, E. y Fernández, J. D. (2008). *Alta diversión. Los beneficios del humor en el trabajo*. Barcelona. Alienta.

Manota, M. A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74. doi: 10.18172/con.2756

Martin, R. (2008). *La Psicología del humor*. Madrid: Orión.

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>.

Mundet, A., Fuentes-Peláez, N. y Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 123,156. doi: 10.SE7179/PSRI_2017.29.10

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

“DAR VOZ” PARA EMPODERAR AS FAMÍLIAS - ESTUDO EXPLORATÓRIO DA PERCEÇÃO DE FAMILIARES DE DOENTES PSIQUIÁTRICOS SOBRE OS SERVIÇOS PÚBLICOS DE SAÚDE MENTAL DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Cabral, J.^{1),2)}, Barreto Carvalho ^{1),2)}, C., Castilho ^{2),3)}, P., Pato, C⁴⁾

1) Universidade dos Açores; 2) CINEICC-Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-Comportamental; 3) Universidade de Coimbra; 4) College of Medicine Suny Downstate

Resumen

Nos últimos anos os cuidados informais em saúde mental, exercidos especialmente pela família, têm ganho um especial relevo por parte de clínicos e investigadores. Esta atenção/preocupação deve-se, por um lado, ao reconhecimento do papel que a família poderá ter na recuperação do doente psiquiátrico e, por outro, à identificação do desgaste que estes familiares estão sujeitos. Deste modo, emergem discussões sobre como melhorar o suporte prestado aos doentes psiquiátricos e respetivos familiares, sendo que a resposta a este debate passa por um melhor conhecimento e consideração das particularidades desta realidade [i.e. tanto aspetos mais comuns, já identificados na literatura, como especificidades que divergem de acordo com o meio/contexto onde estes estão inseridos (e.g.: recursos disponíveis; nível de acesso aos serviços de saúde)]. Na verdade, só partindo de um diagnóstico correto da realidade, o qual se quer o mais claro possível, é que será viável desenhar intervenções/serviços de apoio consistente e especializados, que vão ao encontro das características, necessidades e dificuldades particulares dos familiares de indivíduos com psicopatologia. Por outro lado, um dos principais princípios do empoderamento consiste em “dar voz” aos indivíduos, de modo a que os mesmos tenham um maior envolvimento e poder sobre as decisões que interferem com as suas vidas. O referido anteriormente vem sustentar a pertinência deste trabalho que tem como objetivo explorar a perceção de familiares de doentes psiquiátricos sobre os serviços públicos de saúde mental e o que poderá ser feito para melhorar o apoio prestado a este nível na Região Autónoma dos Açores (RAA). Metodologia: Para o desenvolvimento do presente trabalho (em curso) foram recolhidos dados junto de 125 familiares de doentes psiquiátricos residentes na RAA. Os dados recolhidos são de natureza mista (qualitativos e quantitativos) com recurso a um questionário sociodemográfico, questionário de autorresposta e a várias questões de resposta aberta (e.g. O que acha que poderia ser feito para melhorar o cuidado prestado ao seu familiar/ pessoa de quem cuida?). Os dados quantitativos foram tratados no softwar de análise estatística Statistical Packadge for Social Sciences (SPSS) e para o

tratamento dos dados qualitativos, recorrer-se-á a metodologias de análise criteriosa de conteúdo. Resultados: Os dados deste estudo revelam-nos que a maioria dos participantes apresenta um grau de parentesco próximo do doente psiquiátrico (prevalecendo cônjuges, pais e/ou filhos). A maioria dos participantes presta os principais cuidados informais ao doente, dando suporte a vários níveis, sendo o mais significativo o emocional/afetivo, bem como o acompanhando dos tratamentos médicos. Em termos dos fatores mais mencionados, pelos participantes, a ter-se em consideração aquando da melhoria do apoio prestado em saúde mental foram destacados os seguintes aspetos: a) o espaço apoio prestado aos familiares de doentes psiquiátricos; b) a falta de informação e sensibilidade da comunidade geral para as questões da saúde mental; c) dificuldade de acesso aos serviços de psiquiatria e d) a falta de medidas eficazes de ocupação dos doentes psiquiátricos.

Discussão: Os resultados deste estudo são caracterizadores das dificuldades sentidas pelos doentes psiquiátricos e seus familiares na RAA, sendo algumas delas resultantes da descontinuidade geográfica desta região arquipelágica, que condiciona o acesso aos serviços de psiquiatria especialmente em casos urgentes/de crise (inexistência de Hospitais Centrais (Serviços de Psiquiatria) em todas as ilhas). Para além disso trazendo pistas sobre quais os aspetos prioritários (tidos como mais relevantes) aquando da criação de medidas/intervenções concretas de melhoramento do apoio prestado tanto aos familiares como aos doentes, as quais se centram em quatro dimensões centrais: Esclarecimento/sensibilização da comunidade acerca dos problemas de saúde mental; o acesso aos serviços e profissionais especializados em saúde mental; a ocupação (laboral, recreativa e/ou lúdica) de doentes desta natureza e o suporte específico para os familiares de doentes psiquiátricos.

Palabras clave: Doente psiquiátrico, empoderamento, família, serviços de apoio.

Referencias

- Almeida, J.M. & Xavier, M. (2010). Estudo epidemiológico nacional de saúde mental. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- APA. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders _ DSM-5 (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Barron, E., Sharma, A., Le Couteur, J., Rushton, S., Close, A., Kelly, T., ... Le Couteur, A. (2014). Family environment of bipolar families: A UK study. *Journal of Affective Disorders*, 152-154(1), 522-525. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2013.08.016>
- Bastawrous, M. (2013). Caregiver burden? A critical discussion. *International Journal of Nursing Studies*, 50(3), 431-441. <http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.10.005>

- Beentjes, T. A. A., Goossens, P. J. J., & Poslawsky, I. E. (2012). Caregiver Burden in Bipolar Hypomania and Mania: A Systematic Review. *Perspectives in Psychiatric Care*, 48(4), 187-197. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2012.00328.x>
- Berutti, M., Nery, F. G., Sato, R., Scippa, A., Kapczinski, F., & Lafer, B. (2014). Association between family history of mood disorders and clinical characteristics of bipolar disorder: Results from the Brazilian bipolar research network. *Journal of Affective Disorders*, 161, 104-108. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2014.02.045>
- Berutti, M., Silva, R., Alves, V., Lafer, B., & Nery, F. G. (2016). Association between history of suicide attempts and family functioning in bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, 192, 28-33. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2015.12.010>
- Bice, M. R., Ball, J., & Ramsey, A. T. (2014). Relations between mindfulness and mental health outcomes: need fulfillment as a mediator. *International Journal of Mental Health Promotion*, (April 2015), 1-11. <http://doi.org/10.1080/14623730.2014.931066>
- Cabral, J., Carvalho, C. B., Freitas, P. C., & Pato, C. (2017). Intervenções psicoeducativas dirigidas a familiares de indivíduos com transtorno bipolar Psychoeducational interventions for relatives of individuals with bipolar disorder. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, Extr.(5), 206-211. <http://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2608>
Intervenções
- Cabral, L., Duarte, J., Ferreira, M., & dos Santos, C. (2014). Anxiety, stress and depression in family caregivers of the mentally ill. *Atención Primaria*, 46, 176-179. [http://doi.org/10.1016/S0212-6567\(14\)70087-3](http://doi.org/10.1016/S0212-6567(14)70087-3)
- Chadda, R. K. (2014). Caring for the family caregivers of persons with mental illness. *Indiana Journal of Psychiatry*, 3(56), 221-227. <http://doi.org/10.4103/0019-5545.140616>
- Chen, Y.-C., Kao, C.-F., Lu, M.-K., Yang, Y.-K., Liao, S.-C., Jang, F.-L., ... Kuo, P.-H. (2014). The relationship of family characteristics and bipolar disorder using causal-pie models. *European Psychiatry : The Journal of the Association of European Psychiatrists*, 29(1), 36-43. <http://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2013.05.004>
- Fiorillo, A., Sampogna, G., Del Gaudio, L., Luciano, M., & Del Vecchio, V. (2013). Efficacy of supportive family interventions in bipolar disorder: A review of the literature. *Journal of Psychopathology / Giornale Di Psicopatologia*, 19(2), 134-142.

- Fiorillo, A., Vecchio, V., Luciano, M., Sampogna, G., Rosa, C., & Malangone, C. (2014). Efficacy of psychoeducational family intervention for bipolar I disorder: A controlled, multicentric, real-world study. *Journal of Affective Disorders*, 172C, 291-299. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.021>
- Jonsson, P., & Danielson, E. (2011). Outcomes of an educational intervention for the family of a person with bipolar disorder : a 2-year follow-up study. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18, 333-341. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2010.01671.x>
- Kumar, K., & Gupta, M. (2014). Clinical and socio-demographic determinants of psychological health and burden in family caregivers of patients with unipolar depression. *Asian Journal of Psychiatry*, 9, 51-56. <http://doi.org/10.1016/j.ajp.2014.01.002>
- Lee, G., Barrowclough, C., & Lobban, F. (2014). Positive affect in the family environment protects against relapse in first-episode psychosis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49, 367-376. <http://doi.org/10.1007/s00127-013-0768-x>
- Olawale, K. O., Mosaku, K. S., Fatoye, 'Femi Olusegun, Mapayi, B. M., & Oginni, O. A. (2014). Caregiver burden in families of patients with depression attending Obafemi Awolowo University teaching hospitals complex Ile-Ife Nigeria. *General Hospital Psychiatry*, 36(6), 743-7. <http://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2014.08.008>
- Pompili, M., Harnic, D., Gonda, X., Forte, A., Dominici, G., Innamorati, M., ... Girardi, P. (2014). Impact of living with bipolar patients: Making sense of caregivers' burden. *World Journal of Psychiatry*, 4(1), 1-12. <http://doi.org/10.5498/wjp.v4.i1.1>
- Reinares, M., Bonnín, C. M., Hidalgo-Mazzei, D., Sánchez-Moreno, J., Colom, F., & Vieta, E. (2016). The role of family interventions in bipolar disorder: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 43, 47-57. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.11.010>
- Silva, P., Jansen, G. D., Barbosa, K., Branco, L. P., Pinheiro, J. D., Magalhães, R. T., ... Silva, F. (2014). Burden and related factors in caregivers of young adults presenting bipolar and unipolar mood disorder. *Int J Soc Psychiatry*, 60(4), 396-402. <http://doi.org/10.1177/0020764013491740>
- Tahrekhani, M., Sasani, L., & Najji, S. (2015). Shared Experiences of the Families of Female Patients Suffering from the Manic Phase of Bi-Polar Disorder. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 333-338. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.448>
- WHO. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-*

10 Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artmed.

WHO. (2013a). Mental Health Action Plan 2013-2020. Geneva: World Health Organization. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>

WHO. (2013b). The World Health Report 2013- Research for Universal Health Coverage. Geneva: World Health Organization. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85761/2/9789240690837_eng.pdf

World federation for mental health (WFMH). (2010). Caring for the caregiver: Why your mental health matters when you are caring for others.

World Health Organization, N. (2008). The Global Burden of Disease: 2004 update. Update, 2010, 146. <http://doi.org/10.1038/npp.2011.85>

ANCORAGEM - PROGRAMA DE PSICOEDUCAÇÃO DESTINADO A FAMILIARES DE INDIVÍDUOS COM ESQUIZOFRENIA: RESULTADOS DO ESTUDO DE FOLLOW-UP

Cabral, J.^{1),2)}, Bulhões, M³⁾, da Motta, C.^{1),2)}, Rodrigues, J.¹⁾, Marina Sousa^{1),2)}, Raquel Martins¹⁾, Barreto Carvalho, C.^{1),2)}

1) Universidade dos Açores; 2) CINEICC-Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-Comportamental; 3) Secretaria Regional da Solidariedade Social

Resumo

Introdução: A esquizofrenia é uma doença mental grave, que tem um impacto significativo não só nos indivíduos que sofrem da doença, mas também nas suas famílias/cuidadores informais. Com a desinstitucionalização, a maioria dos doentes com esquizofrenia passou a estar integrada na comunidade, tendo sido promovida a participação ativa dos familiares na prestação de cuidados aos mesmos. Contudo, o processo de cuidar informalmente de um doente desta natureza poderá ser muito exigente, especialmente se os familiares não estiverem devidamente informados sobre a doença ou se não possuírem uma rede de apoio. Neste contexto, foi desenvolvido, aplicado e testado o programa psicoeducativo ANCORAGEM, destinado a familiares/cuidadores informais de doentes com esquizofrenia com o objetivo de os ajudar a conhecer melhor a doença e a adquirir estratégias para lidar com a mesma, de forma mais adequada. Este programa, foi aplicado a um grupo de familiares, em 10 sessões com periodicidade quinzenal e com duração de 90 minutos cada.

O estudo exploratório da eficácia deste programa (avaliação antes, durante e imediatamente após a intervenção) revelou resultados promissores a vários níveis: favoreceu um aumento do conhecimento sobre a esquizofrenia, bem como a aquisição de competências para lidar com as dificuldades próprias do processo de cuidar. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar a perceção dos participantes acerca dos possíveis efeitos que o programa ANCORAGEM produziu (a curto, médio e longo prazo). **Metodologia:** Quatro anos após a implementação do programa ANCORAGEM os participantes foram convidados a realizar uma entrevista semiestruturada por grupo focal, sendo recolhidos dados qualitativos de Follow-up. Os dados das entrevistas foram analisados com recurso a metodologia de análise de conteúdo. **Resultados:** A maioria dos participantes revelou que, nos últimos anos, a dinâmica familiar e o estado de saúde/situação do doente a quem prestavam cuidados sofreu alterações devido a fatores não relacionados com a participação do programa (ex: o doente ficar em situação de desemprego; o doente ter ido viver para uma

Unidade de Vida Apoiada; o doente ter ido viver sozinho). No entanto, consideraram que a participação no programa ajudou, de alguma forma, a enfrentar as dificuldades que foram surgindo após o término do programa. Todos os participantes enfatizaram a relevância que o programa teve no processo de cuidar (a curto, médio e longo prazo), sendo que continuam a aplicar os conhecimentos adquiridos durante o programa. Para além disso, a maioria dos participantes revelou que manteve o contacto com alguns dos elementos do grupo submetido ao programa e que estes têm sido elementos fundamentais na sua rede de suporte. Discussão: Estes resultados, ainda preliminares, permitiram elaborar algumas inferências sobre o impacto positivo que este tipo de programas poderá trazer a curto, médio e longo prazo. Quatro anos após a implementação do ANCORAGEM, os seus participantes consideram que o mesmo se revelou determinante em termos de aquisição de informação e competências importantes na gestão de diversas situações relacionadas com a doença, e que surgiram neste espaço de tempo, de forma mais eficaz. Os resultados obtidos vêm, ainda, demonstrar a necessidade de se oferecer um acompanhamento regular e personalizado aos participantes após o término do programa. Deste modo, seria possível um suporte mais próximo, ajudando os familiares/ cuidadores informais a enfrentar os desafios, questões e dificuldades que possam surgir devido a eventuais alterações na dinâmica familiar ou estado de saúde do doente de quem cuidam. Por fim, este estudo demonstra a pertinência do programa assumir um formato grupal, visto que os pares poderão tornar-se importantes elementos de suporte durante e a após o programa.

Palavras chave: Família; *follow-up*; psicoeducação; esquizofrenia.

Referências

- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders _ DSM-5* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bäumel, J., Froböse, T., Kraemer, S., Rentrop, M., & Pitschel-Walz, G. (2006). Psychoeducation: a basic psychotherapeutic intervention for patients with schizophrenia and their families. *Schizophrenia Bulletin*, 32(1).
- Bice, M. R., Ball, J., & Ramsey, A. T. (2014). Relations between mindfulness and mental health outcomes: need fulfillment as a mediator. *International Journal of Mental Health Promotion*, (April 2015), 1-11. <http://doi.org/10.1080/14623730.2014.931066>
- Caqueo-Urizar, A., Miranda-Castillo, C., Lemos Giráldez, S., Lee Maturana, S.-L., Ramírez Pérez, M., & Mascayano Tapia, F. (2014). An updated review on burden on caregivers of schizophrenia patients. *Psicothema*, 26(2), 235-43. <http://doi.org/10.7334/psicothema2013.86>
- Caqueo-Urizar, A., Rus-Calafell, M., Urzúa, A., Escudero, J., & Gutiérrez-Maldonado, J. (2015). The role of family therapy in the management of

- schizophrenia: challenges and solutions. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 145-51. <http://doi.org/10.2147/NDT.S51331>
- Chan, S. W., Yip, B., Tso, S., Cheng, B., & Tam, W. (2009). Patient Education and Counseling Evaluation of a psychoeducation program for Chinese clients with schizophrenia and their family caregivers, 75, 67-76. <http://doi.org/10.1016/j.pec.2008.08.028>
- Chien, W. T., & Lee, I. Y. M. (2013). The mindfulness-based psychoeducation program for Chinese patients with schizophrenia. *Psychiatric Services (Washington, D.C.)*, 64(4), 376-9. <http://doi.org/10.1176/appi.ps.002092012>
- Coordenação Nacional para a Saúde Mental. (2008). Plano nacional de saúde mental 2007–2016. Lisboa.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6-41. <http://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Gómez-de-Regil, L., Kwapil, T. R., & Barrantes-Vidal, N. (2014). Predictors of expressed emotion, burden and quality of life in relatives of Mexican patients with psychosis. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21, 170- 179. <http://doi.org/10.1111/jpm.12071>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43. [http://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](http://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- McFarlane, W. R., Dixon, L., Lukens, E., & Lucksted, A. (2003). Family psychoeducation and schizophrenia: a review of the literature. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(2), 223-245. <http://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2003.tb01202.x>
- Melo, W. V. (Ed.). (2014). *Estratégias psicoterápicas e a terceira onda em terapia cognitiva*. Hamburgo: Sinopsys.
- Mino, Y., Shimodera, S., & Inoue, S. (2007). Medical cost analysis of family psychoeducation for schizophrenia, 20-24. <http://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2007.01605.x>
- Mirabel-Sarron, C., Docteur, A., Siobud-Dorocant, E., Dardennes, R., Gorwood, P., & Rouillon, F. (2015). Psychoeducation and CBT. *Annales Medico-Psychologiques*, 173, 85-90. <http://doi.org/10.1016/j.amp.2014.12.005>
- Pitschel-Walz, G., Rummel-Kluge, C., Reichhart, T., Bäuml, J., & Kissling, W. (2007). Caregiver psychoeducation for schizophrenia: Is gender important? - Comments on the study by McWilliams et al., 2007. *European Psychiatry*,

22, 479-480. <http://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.06.003>

Miklowitz, D. J., Simoneau, T. L., George, E. L., Richards, J. A., Kalbag, A., Sachs-ericsson, N., & Suddath, R. (2000). Family-Focused Treatment of Bipolar Disorder : 1-Year Effects of a Psychoeducational Program in Conjunction with Pharmacotherapy.

Wearden, a J., Tarrier, N., Barrowclough, C., Zastowny, T. R., & Rahill, a a. (2000). A review of expressed emotion research in health care. *Clinical Psychology Review*, 20(5), 633-666. [http://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00008-2](http://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00008-2)

Whitebird, R. R., Kreitzer, M., Crain, A. L., Lewis, B. A., Hanson, L. R., & Enstad, C. J. (2013). Mindfulness-based stress reduction for family caregivers: a randomized controlled trial. *The Gerontologist*, 53(4), 676-686. <http://doi.org/10.1093/geront/gns126>

WHO. (2013). *The World Health Report 2013- Research for Universal Health Coverage*. Geneva: World Health Organization. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85761/2/9789240690837_eng.pdf

IMPORTANCIA SOCIOEDUCATIVA DE LA FAMILIA EN ENFERMEDAD MENTAL GRAVE

Diego Galán Casado, Álvaro Moraleda Ruano, Bruno García Tardón

Universidad Camilo José Cela

Resumen

Hablar de enfermedad mental grave implica referirse a una determinada patología que suele tener asociada una sintomatología, una permanencia en el tiempo y, en ocasiones, una discapacidad asociada al trastorno. A su vez, genera un sufrimiento en quien lo padece, derivando posiblemente en un tratamiento farmacológico y un proceso de rehabilitación psicosocial en la comunidad como medio de recuperación e inclusión plena, superando estigmas sociales y aprendiendo a controlar futuras dificultades en el funcionamiento diario. Esta realidad hace necesario el diseño de procesos que permitan “recuperar el proyecto vital, para lo cual la comunidad adquiere un valor fundamental en el marco de intervención. Esto supone un cambio hacia la participación de diferentes agentes, principalmente socioeducativos y cuyo referente clave es la emancipación y transformación social” (García-Pérez, Peña-Calvo y Torío-López, 2016, p.178)

En dicho proceso de recuperación, existen multitud de colectivos encargados de la consecución de una mejora sustancial de la persona. Desde los servicios de salud mental, donde encontramos la figura médica, hasta los servicios sociales o profesionales específicos de carácter multidisciplinar como son los educadores, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas ocupacionales. Su origen lo encontramos, inicialmente, en los modelos críticos hacia la institucionalización dentro del marco de la antipsiquiatría y que posteriormente derivó, como en el caso de la Comunidad de Madrid, en una amplia red de recursos residenciales (Miniresidencias, Pisos supervisados y Pensiones Supervisadas), diurnos (Centros de día, Centros de Rehabilitación Psicosocial, Centros de rehabilitación laboral, Equipos de Apoyo Sociocomunitarios) y más específicos (Recursos de Atención a Personas con Enfermedad Mental Sin Hogar) interrelacionados entre sí y que están destinados a la atención psicosocial de personas con enfermedad mental grave y duradera, adaptándose en todo momento a las necesidades y expectativas concretas de los destinatarios.

Uno de los colectivos fundamentales que influyen en dicho proceso de recuperación y a su vez, acompañan diariamente a las personas que padecen la enfermedad, son las familias. Este estamento es vital para conseguir ese proceso de recuperación, sin olvidarnos que también perciben directa e indirectamente las consecuencias y problemas asociados a la patología, los miedos como “la

inseguridad que les produce el futuro de sus hijos cuando ellos falten” (Fernández Santiago, 2009, p. 235) y que suele mantenerse a lo largo del tiempo, incluso cuando el individuo mantiene una situación de estabilidad psicopatológica.

Es frecuente que “se suela culpar a los padres de haber causado la enfermedad mental de sus hijos, a los hermanos y a las parejas que no se aseguren que el enfermo siga los tratamientos” (Magallares, 2011, p.13) lo que suele desembocar, como mecanismo de defensa, en una mayor sobreprotección sobre la persona que sufre la patología, dificultando su proceso de autonomía personal. A su vez, también padecen los prejuicios que suelen etiquetar a las personas con enfermedad mental como “agresivos, raros, impredecibles en su conducta, débiles (...) improductivos...” (Ochoa et al., 2011, p. 478), impidiendo en muchas ocasiones que el proceso de recuperación pueda ser visible a través de la participación social.

Por todo ello, el objetivo del presente escrito es mostrar la importancia que tienen la familias u otros agentes que realizan las mismas funciones en el proceso de recuperación, a partir de una revisión bibliográfica de los principales documentos de carácter científico e informes elaborados por las asociaciones de familiares, para evidenciar el necesario papel de aquellas personas que diariamente conviven con este colectivos y que, a su vez, demandan herramientas para ser capaces de sobrellevar las situaciones que la propia enfermedad genera e incorporar los recursos más adecuados para poder intervenir en circunstancias muy heterogéneas.

Palabras clave [Familia, Enfermedad Mental, Rehabilitación Psicosocial, Empoderamiento]

⁴Referencias

García-Pérez, O., Peña-Calvo, J.V. y Torío-López, S. (2016). Atención socioeducativa y trastorno mental severo: la vivienda como base de intervención. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 72, 171-197.

Fernández Santiago, P. (2009). Familia y Sociedad ante la Salud Mental. *Revista de Derecho Uned*, 4, 219-241.

Ochoa S., Martínez M., Ribas M., García-Franco M., López E., Villellas R., Arenas O., Álvarez I., Cunyat C., Vilamala S., Autonell J., Lobo E. y Haro J.M. (2011). Estudio cualitativo sobre la autopercepción del estigma social en personas con esquizofrenia. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 31(111), 477-489.

⁴Cuando entreguemos el texto final, se incorporarán el resto de las referencias bibliográfica. Ahora, únicamente hemos señalado las presentes en el resumen.

Magallares Sanjuan, A. (2011). El estigma de los trastornos mentales: discriminación y exclusión social. *Quaderns de Psicologia*, 13(2), 7-17.

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA. INTERACCIONES, OBSTÁCULOS Y HABILIDADES PARA CONSTRUIR UNA BUENA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Marga Vives, Josep Lluís Oliver y Lydia Sánchez.

Universitat de les Illes Balears

GIFES

Resumen

Introducción: La convivencia escolar en un centro es básica en un centro educativo. En ella, la familia se convierte en un eje clave (Cava, Musitu, Murgui, 2010); especialmente relevante es la comunicación y confianza entre el centro y la familia; de cara a prevenir e intervenir en los diferentes conflictos escolares que pueden aparecer, especialmente en secundaria. Ciertamente es, que también debemos tener presente no sólo esta relación, sino cómo se percibe por parte del centro escolar (Castro-Zubizarreta & García Ruíz, 2016).

Método: Teniendo como referencia el estudio estatal y autonómico sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria (Díaz-Aguado, 2010; Institut per a la Convivència i Èxit Escolar, 2011), se replicó el estudio en 2017 sólo en la comunidad autónoma de las Islas Baleares. En esta comunicación se analizan las respuestas en cuanto a la calidad de las relaciones de las familias con el centro educativo, las percepciones de las relaciones problemáticas entre las familias y el profesorado y la relación en general entre el centro escolar y la familia a través de la visión de los alumnos, los profesores-tutores, el equipo directivo y el departamento de Orientación 25 institutos de las Islas Baleares seleccionados de forma aleatoria y con representatividad de todas las islas (Mallorca, Menorca, Ibiza y Formentera) y de centros públicos y concertados. Se ha utilizado el programa estadístico SPSS.24. Se analizan cuatro bloques de contenidos donde la familia es especialmente relevante: (1) características globales de la muestra (alumnado); (2) valoración global de la convivencia (alumnado, profesorado, equipo directivo y equipo de orientación); (3) obstáculos para la convivencia escolar (alumnado, profesorado, equipo directivo y equipo de orientación) y (4) construcción de la convivencia escolar (alumnado, profesorado, equipo directivo y equipo de orientación).

Resultados: En un avance inicial de los resultados, en el primer bloque (relacionado con las características de la muestra), los alumnos refieren más nivel de convivencia con su madre que con su padre; al mismo tiempo, el porcentaje de padres con formación universitaria se sitúa sobre el 25%, mientras que el de las madres en un 30%; es decir que las madres están más cualificadas académicamente que los padres.

Respecto al segundo bloque (valoración global de la convivencia), los alumnos perciben un alto grado de satisfacción general entre la relación de su familia y el centro (68,8%) así como un alto grado de satisfacción de su familia hacia el centro (66,4%) y de asistencia a las reuniones (60,5% bastantes veces o muchas veces acuden a las reuniones).

Cabe destacar que en los obstáculos para la convivencia, las respuestas más elevadas de los profesores refieren a características no dependientes directamente del profesorado, Centrándonos en la familia, refieren en mayor medida a falta de disciplina en la familia (48,9% por parte de los profesores; 48% por parte del Departamento de Orientación) o la falta de implicación de las familias (31,5% por parte del profesorado, 34,2% por parte del Departamento de Orientación y por parte del Equipo Directivo), si bien son porcentajes inferiores a los datos obtenidos en 2010. Se analizan también las conductas problemáticas en la interacción de las familias con el profesorado, especialmente sobre si han recibido un trato ofensivo de alguna familia (verbales o físicas), donde los resultados muestran una mínima incidencia (y puntual en la mayoría de casos) de estas conductas problemáticas.

Finalmente, resulta especialmente importante el valor otorgado a la educación en valores, al aprendizaje de cumplir con los deberes individuales, a disponer de un propio criterio sobre los mensajes de los medios de comunicación, a respetar los derechos humanos y a disponer de alternativas a la violencia.

En *conclusión*, podemos confirmar que los resultados del 2017 muestran a unas familias mejor preparadas académicamente, especialmente las madres; donde si bien los porcentajes de los obstáculos hacia la convivencia han disminuido en relación a los obstáculos provenientes de la familia respecto al 2010 y que los alumnos perciben unas buenas relaciones entre su centro educativo y sus familias, deben aún potenciarse políticas y programas educativos que cohesionen y enfortezcan la relación entre familia y escuela, especialmente en educación secundaria.

Palabras clave: Educación secundaria, Familia, Convivencia, Gestión de conflictos escolares

Referencias

- Cava, M.J.; Musitu, G. & Murgui, S. (2006) Familia y violencia escolar: el rol del mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Castro-Zubizarreta, A. & García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>

Díaz-Aguado, M.J. (Coord.). (2010). Estudio Estatal sobre convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria

Institut per a la Convivència i Èxit Escolar. (2011). Estudi sobre la convivència escolar a l'Educació Secundària de les Illes Balears. Palma de Mallorca: Solprint.

PROYECTOS COMPARTIDOS ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO UNO DE LOS RETOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Marta Quincoces García. Universitat de les Illes Balears. GIFES

Resumen

Diferentes investigaciones recogen la importancia que tiene la colaboración entre la escuela y la familia y la necesidad de crear una relación entre ambas instituciones positiva y saludable. De hecho, se han demostrado y recogido los beneficios que un buen vínculo entre ambas instituciones proporciona tanto a los niños y niñas como a la globalidad de la comunidad educativa. Sin embargo, a pesar de esta información se encuentran hoy en día diferentes barreras institucionales que dificultan la construcción del vínculo. Entre ellas destaca una débil formación de los maestros/as, señalando al colectivo con competencias insuficientes para afrontar programas colaborativos con las familias.

Esta investigación tiene como objetivo conocer si la formación inicial del grado de maestro/a de educación primaria contempla los requisitos necesarios para que los estudiantes (y futuros profesionales) adquieran las competencias suficientes para establecer buenos vínculos con las familias, y favorecer así al menor. El estudio presenta un análisis comparativo de las guías docentes del grado de educación primaria de doce universidades públicas españolas (de diferentes comunidades autónomas) para las cuales se han estudiado los cuatro campos que toda guía docente muestra: competencias, objetivos, contenidos y bibliografía, localizando únicamente aquellos resultados que perteneciesen al campo de investigación.

De este análisis se han obtenido datos cuantitativos y cualitativos. Con los datos cuantitativos se han conocido qué temas son los más y menos valorados en cada una de las universidades analizadas y a su vez realizar una comparación cuantitativa entre ellas. Así, de las ocho categorías o temas en los que habían sido repartidos los resultados, "Competencia docente o profesional" ha sido el tema más valorado en competencias y objetivos, "Cooperación con la familia. Función tutorial" lo ha sido en contenidos y finalmente "Diversidad y multiculturalidad" y "Ámbito familiar" en bibliografía. A su vez, se ha encontrado que ésta última categoría es la menos valorada en competencias y objetivos y "Trabajo en equipo o cooperativo" lo ha sido en contenidos y bibliografía. Posteriormente estos datos han sido complementados con los datos cualitativos, que han permitido conocer el contenido de cada uno de los temas obtenidos en el estudio. Así por ejemplo, gracias a los datos cualitativos se conoce que el tema más valorado en competencias y objetivos, hace referencia al desarrollo de la profesión, la mejora y renovación, la reflexión de la

práctica docente y la comprensión del rol.

Con la complementariedad de los resultados, además de conocer las perspectivas y preferencias académicas de cada una de las universidades se ha podido corroborar que aunque todas ellas pertenecen al mismo sistema educativo existen diferencias en los planteamientos de las guías docentes que desbocan en una educación desigual a nivel formativo, dado que no todas las universidades analizadas otorgan la misma importancia a los temas abordados ni los contenidos que se imparten en cada una de ellos son los mismos. Sin embargo, existen otros condicionantes que se deben tener en cuenta y que no ha podido ser analizados, como la metodología del docente universitario, las prácticas que los alumnos/as de este grado realizan en los centros escolares y su repercusión en la visión de la familia y la construcción del vínculo con ésta, o el propio interés del alumnado. Estos son algunos de los factores que podrían también influenciar en la formación de maestros y maestras. Existe por lo tanto la necesidad de analizar en profundidad la formación y todos aquellos factores que influyeran en ésta con el objetivo de limar y perfeccionarla para que todos los futuros maestros de educación primaria tengan las suficientes herramientas y recursos personales para establecer un buen vínculo con cada una de las familias al terminar el grado.

Palabras clave: Formación universitaria, competencia profesional, maestros/as, familias, comunidad educativa

Referencias

- Ballester, Ll. (2014). Limitacions per a la participació educativa de les famílies als centres de secundària de les Illes Balears. Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2010 (258-275). Palma: Fundació Caixa Colonya
- Collet, J., Tort, A. (2014). Per què docents i famílies haurien de construir un bon pont i potent vincle? Les apostes educatives i polítiques del projecte «Escola, famílies i èxit escolar de tot l'alumnat». Collet, J., Tort, A. Millors vincles, millors resultats? La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat (14-22). Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L., Kerkhof, M. (2009). Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 3 (1), 29-36.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. Smit, F., Van Der Wolf, K.,
- Slegers, P. A Bridge to the Future (11-23). Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences.
- Epstein, J. (2013). Ready or not? Preparing future educators for

school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24 (2), 115-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>.

Epstein, J., Salinas, K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Schools as Learning Communities*, 61 (8), 12-18

Epstein, J., Sanders, M. (2006). Prospects for Change: preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody journal of education*, 81 (2), 81- 120.

Garreta, J., Llevot, N. (2007). La relación familia - escuela: ¿una cuestión pendiente? Garreta, J. *La relación familia - escuela*. (9-13). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida

Parellada, C. (2008). Escuela y familia, ¿se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de pedagogía*, 378, 46-51.

Pascual, B., Gomila, M.A. (2013). La construcción del discurso social de los futuros docentes en relación a la participación de las familias. *Revista Tèmpora*, 15, 93-106.

Salinas, B., Cotillas, C. (2005). *Elaboración de la guía docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. Valencia: Universitat de València

Mejorar las relaciones intergeneracionales en la familia: SACHI 2 (proyecto intergeneracional escolar)

Marga Vives Barceló, Victòria Quesada Serra, Carmen López-Esteva

Filiación institucional: Universidad Illes Balears

Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES)

Resumen

Introducción

Se presenta la investigación y resultados de Sharing Childhood 2 (SACHI 2) 2016-2018 («Proyectos de Asociaciones Estratégicas orientadas al campo de la Educación de Personas Adultas (KA2)») de la Comisión Europea (convenio 2016-1-ES01-KA204-024999). Coordinado por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la Universidad de las Islas Baleares, ha contado con la colaboración de AECII Hipokamp (Polonia), University of Strathclyde (Reino Unido) y la Universidade do Porto (Portugal).

El objetivo principal es fomentar las relaciones positivas entre niños/as (9-12) y personas mayores de 50 años. Los objetivos específicos son generar un beneficio recíproco (compartir conocimientos y habilidades, adquirir valores positivos), crear oportunidades para personas mayores de la comunidad y diseminar una metodología intergeneracional en centros educativos.

La construcción del concepto de relaciones intergeneracionales y la expansión de la idea de la necesidad de promoverlas se deben al reconocimiento institucional internacional producido en las dos últimas décadas (Naciones Unidas, 2002 y Comisión Europea, 2016). En Europa, el aprendizaje intergeneracional es considerado como un medio para lograr la solidaridad intergeneracional. Las prácticas intergeneracionales se plantean como una contribución a la cohesión social y el equilibrio de las desigualdades promocionando una mayor capacidad de comprensión y respeto entre generaciones (Eagle Project, 2008).

Las investigaciones muestran beneficios como la mejora de la relación entre generaciones, para las mayores y para las jóvenes (Bentancor, 2009; Pascual y Gomila, 2013). En las escuelas, aparte de ofrecer oportunidades de aprendizaje para ambas, resultan un medio eficaz para fomentar contribuciones significativas de las personas mayores en la sociedad (International Learning in Schools in Europe -ILSE-, Comisión Europea, 2011 en Orte *et al.* 2015). Las recomendaciones internacionales (ENIL, 2012) apuntan hacia el desarrollo de programas que permitan la integración de actuaciones de intercambio intergeneracional en los currículums y programas ordinarios.

Método

El proyecto SACHI 2 plantea una intervención socioeducativa de ámbito escolar que permite trabajar de forma estructurada y en el aula los aspectos curriculares a través del desarrollo de actividades intergeneracionales con personas mayores ajenas a la familia del alumno/a. En el aula participan 4-5 personas mayores que trabajan con el mismo grupo de 24-30 alumnos/as.

Las sesiones están estructuradas mediante unidades didácticas que cuentan con margen de adaptación al contexto. Esta adaptación y preparación conjunta se realiza en las reuniones de coordinación a las que asisten coordinadores, docentes y personas mayores. Las sesiones semanales de implementación se intercalan con sesiones de coordinación, lo cual permite el seguimiento y participación de todos los agentes en la definición final de las actividades.

La coordinación tiene una finalidad doble, la implementación y el fomento del trabajo en red. De este modo, se favorece un impacto no sólo individual sino también en el barrio. Se han establecido contactos entre: universidad, escuela, administración y agentes del barrio. Para la selección de escuelas y promoción del proyecto se ha colaborado con la administración educativa. Las escuelas han sido las principales encargadas del contacto con las personas del barrio (el 50% de las voluntarias).

Evaluación

Cuantitativa y cualitativa. Se evalúa el cambio de actitudes intergeneracionales entre los participantes (percepción de la vejez y relación intergeneracional) mediante un cuestionario pre/post-test. Durante el proyecto se hace una evaluación de fidelidad al programa estructurado (observación) y una de satisfacción (triangulación). Al finalizar, se realizan grupos de discusión con personas mayores y docentes.

Resultados

Los resultados del proyecto muestran beneficios para todos los colectivos participantes. Destacar, junto al cambio de actitudes, la transformación de las relaciones (experiencias, lazos afectivos, creencias y valores), formación permanente de los profesionales, aumento de la participación comunitaria y aumento del trabajo en red y creación de nuevos contactos profesionales. En particular:

- Actitudes: impacto positivo en las relaciones intergeneracionales de las familias de los participantes (grupos de discusión).
- Implementación: metodología que permite establecer vínculos entre los participantes, las actividades son suficientemente flexibles para mantener los objetivos pero adaptarse al contexto.
- Satisfacción: generalmente positiva, se destaca que sería

interesante disponer de más tiempo en las sesiones y seguir ahondando en los temas tratados. Interés de continuar en cursos siguientes.

Discusión

Se comprobó que los programas intergeneracionales no solo fomentan un cambio de actitud, sino que transforman las relaciones. El proyecto se alinea con la estrategia internacional de cohesión social (EAGLE Consortium, 2008; ENIL, 2012; OMS, 2007). Además, la guía de buenas prácticas, fruto del análisis de la implementación, puede facilitar nuevas aplicaciones. La participación familiar durante la implementación es un reto pendiente. Pero ya se ha podido comprobar la repercusión positiva de la experiencia intergeneracional en las familias, tanto de las personas mayores como de los niños/as. La demanda explícita de los participantes y los beneficios evaluados plantean como línea de futuro que queda pendiente trabajar en la sostenibilidad del proyecto en las escuelas. Fortalecer el aprendizaje de los docentes y fomentar el desarrollo autónomo del proyecto.

Palabras clave: relaciones intergeneracionales, intervención socioeducativa en la escuela, aprendizaje a lo largo de la vida, habilidades sociales, implementación de programas, enfoque comunitario.

Referencias

- Bentancor, A. (2009). *Educando desde una visión integral de la vida perspectiva del trabajo intergeneracional en centros educativos*. Servicio de Psicología en la vejez. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Recuperado de: <http://inmayores.mides.gub.uy/>
- Comisión Europea. (2016). *Europe 2020 Strategy*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en
- EAGLE Consortium. (2008). *Intergenerational Learning in Europe. Policies, Programmes & Practical Guidance (Final Report)*. European Commission. Recuperado de: <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>
- ENIL, European Network for international Learning. (2012). *International learning and Active Aging*. Grundtvig. European Commission. Recuperado de: http://www.enilnet.eu/Intergenerational_Learning_and_Active_Ageing_Executive_Summary.pdf
- Naciones Unidas. (2002). *Report of the Second World Assembly on Ageing (A/CONF.197/9)*. New York, EEUU: Author.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (2007) *Ciudades globales amigables con*

los mayores: una guía. OMS.

Orte, C.; Pascual, B.; Vives, M.; Pozo, R.; Gomila, M.; Amer, J. (2015). "Educación intergeneracional: el programa Sharing Childhood- compartir la infancia" en De Juanas Oliva, A.; Fernandez García, A. *Pedagogía social, Universidad y Sociedad.* UNED.

Pascual B.; Gomila M. (2013). *Treball Comunitari Intergeneracional: L'experiència De Dos Projectes Socioeducatius Intergeneracionals a Palma.* *Anuari de l'Envel·liment de les Illes Balears*, 6, 83-102.

TEI: TUTORIA ENTRE IGUALS

Maria Clapés Nicolau, coordinadora del TEI a l'IES Calvià

Malena Pons Payeras, mestra del CEIP Ses Quarterades

Elena Rosselló Baungaard, PT de l'IES Josep Font i Trias

Francisca Santisteban Rotger, PT de l'IES Calvià

Nicole Segura López, orientadora de l'IES Josep Font i Trias

Miquel Socies Vives, coordinador del TEI de l'IES Josep Font i Trias

Resumen

El programa TEI inicia el seu desenvolupament l'any 2002 i la seva implementació als centres educatius l'any 2003.

És un programa de convivència per a la prevenció de la violència i l'assetjament escolar, és institucional i implica tota la comunitat educativa. Té com a objectiu bàsic millorar la integració escolar i treballar per una escola inclusiva i no violenta, fomentant que les relacions entre iguals siguin més satisfactòries, orientades a la millora o modificació del clima i la cultura del centre respecte a la convivència, conflicte i violència (física, emocional o psicològica).

Considera la participació activa dels iguals com a elements bàsics del procés de prevenció i intervenció en situacions de violència a assetjament escolar:

- **A primària els alumnes de 5è curs són tutors emocionals dels de 3r.**
- **A secundària els alumnes de 3r curs són tutors emocionals dels de 1r.**
- **A infantil els alumnes de 5 anys tutoritzen emocionalment els de 3 anys.**

És una intervenció sistemàtica en el desenvolupament dels plans de convivència i d'integració, la prevenció de l'abús de poder i la resolució de conflictes, encaminats a la creació d'una cultura de la no-violència, en què els alumnes són els elements bàsics de dinamització.

Com a estratègia preventiva hem optat per la Tutoria Entre Iguals des d'una perspectiva emocional, desenvolupant les competències cognitives, psicològiques i emocionals, centrades en el grup i el desenvolupament cooperatiu i dirigida fonamentalment a l'alumnat de primària i secundària, amb tutors de classes superiors. Està centrada en les competències emocionals amb un model positiu, i en el desenvolupament de competències sobre sensibilització,

empatia i empoderament del grup classe com a element preventiu i dissuasori de les conductes violentes.

El model d'intervenció ens permet incidir en dos anys sobre el 100% de la població de secundària i en els cicles mitjà i superior de primària.

Els objectius del Programa TEI podríem sintetitzar-los en:

- **Sensibilitzar** la comunitat educativa sobre els efectes de la violència.
- **Conscienciar** la comunitat educativa sobre els efectes de la violència i informar sobre les conseqüències personals, socials i educatives que aquest fenomen comporta.
- **Facilitar** el procés d'integració d'alumnes, cap a una escola inclusiva.
- **Crear un referent** (tutor/a) per afavorir l'autoestima i disminuir la inseguretat que provoquen els espais i les situacions desconegudes.
- **Empoderar** l'alumnat com a subjecte dinàmic de la convivència, en la prevenció de la violència i l'assetjament escolar.
- **Compensar el desequilibri** de poder i força propi de la violència i l'assetjament des d'una perspectiva preventiva i dissuasòria.
- **Integrar la "TOLERÀNCIA ZERO"** respecte a la violència i el maltractament, com un tret d'identitat del centre.

Els 5 pilars del TEI

El procés d'implementació i desenvolupament del TEI en un centre educatiu, implica tota la comunitat educativa i intervé sobre cadascun dels seus elements. Està estructurat i seqüenciat de la següent forma:

CENTRE EDUCATIU I PROFESSORAT

- **Presentació** del programa
- **Aprovació** per part de Direcció, Claustre, Consell Escolar
- **Informació**, sensibilització i formació

ALUMNAT, FORMACIÓ BÀSICA (tutors i tutoritzats)

- **Informació** i sensibilització
- **Formació** de tutors i estratègies d'intervenció
- **Nomenament** i entrega de diplomes
- **Presentació** de tutors i tutoritzats

ALUMNAT, FORMACIÓ CONTINUADA (tutors i tutoritzats)

- **De cohesió de parelles o equips** i enfortiment del vincle emocional (mínim 1 sessió per trimestre).
- **De tutoria, sobre valors i emocions** sobre tres centres d'interès que determina el centre, a partir de les propostes del programa (mínim 3

sessions per trimestre).

- **De formació permanent de tutors**, a partir d'un centre d'interès i amb metodologia de resolució de casos (mínim 1 sessió per trimestre).
- **Avaluació**, tant del programa com de la metodologia emprada (1 sessió per trimestre).

FAMILIES

- **Informació sobre el TEI**, habitualment es realitza per primera vegada en les sessions de portes obertes a famílies del centre educatiu.
- **Contextualització del TEI**, assíduament es realitza amb les famílies dels alumnes tutors i tutoritzats a la primera reunió formal de curs, sobre el mes de setembre.
- **Formació i compromís**, es desenvolupa a l'escola de pares que solen tenir els centres i és aconsellable fer-ho durant el primer trimestre.

AVALUACIÓ

- **D'alumnat**, una sessió per trimestre
- **Professorat i claustre**, a final de curs
- **Equip directiu**, a final de curs.

En cap cas el programa TEI pretén ser la solució a tots els problemes de convivència d'un centre educatiu, però sí que és una excel·lent estratègia per a la prevenció de la violència i l'assetjament escolar als centres educatius. En aquest procés estem implicats tots/es i solament aquest compromís facilitarà un canvi de mirada de la convivència i l'educació.

Palabras clave: Aplicació del TEI als municipis de Calvià i Esporles.

Referencias

<http://programatei.com/programa-tei/>

LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA Y LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO: UN DIAGNÓSTICO DE LOS CENTROS DE SECUNDARIA DE BALEARES.

Belén Pascual Barrio, Joan Amer Fernández

Resumen

El absentismo escolar es una de las problemáticas a las que se enfrenta el sistema educativo actualmente y pone de relieve el bajo interés y rechazo (Willis, 1988) de una parte del alumnado a la escuela. Este comportamiento puede ser explicado por factores no sólo personales sino también sociales, culturales, familiares, comunitarios o del propio sistema educativo. De hecho, en las trayectorias educativas en riesgo de absentismo, la escuela puede actuar en mayor o menor medida como ámbito de protección, en función de las medidas de prevención, intervención y seguimiento que se toman.

El estudio presenta los resultados de un estudio realizado en centros educativos de secundaria de Baleares que presentan un bajo nivel de absentismo. El estudio pretende definir las prácticas que se llevan a cabo y analizar cuestiones como: 1) la situación del absentismo en cada centro; (2) el uso que se hace del protocolo de absentismo; (3) el planteamiento general del centro con respecto al absentismo; 4) el lugar que ocupa la prevención; 5) los programas de apoyo; 6) las relaciones con las familias; 5) el trabajo comunitario y en red; y 7) el diagnóstico que hacen los principales puntos fuertes y puntos débiles de su trabajo en absentismo.

La muestra del estudio está formada por 11 centros educativos. Las aportaciones de los entrevistados (42 profesionales de los equipos directivos, orientadores y tutores) nos permiten realizar un diagnóstico sobre fortalezas y debilidades. Referente a las fortalezas, se subrayan como buenas prácticas el seguimiento del protocolo, la comunicación con el alumnado, la tarea de prevención, la implicación de los profesionales y la atención personalizada. En cuanto a las debilidades, se apunta a la necesidad de mejorar la intervención en los casos de absentismo crónico, el trabajo con las familias, el acompañamiento a partir de los 16 años, así como mejorar la oferta formativa que fomente la vinculación escolar.

En conjunto, los centros estudiados aplican el protocolo de absentismo de la *Conselleria d'Educació* y lo valoran como un instrumento útil que, sin perder su rigor, puede adaptarse a la realidad de cada centro. Además, los centros consultados cuentan con programas específicos para la mejora de convivencia y la vinculación con el centro. Las investigaciones sobre la prevención del absentismo destacan la importancia de la convivencia (Hernández, 2014; Ávila et

al., 2014; Rodríguez, 2014), la educación emocional y la promoción del bienestar del alumnado (Cáceres, 2014; Llanas et al., 2016). Estos aspectos se trabajan en los institutos entrevistados a través de la intervención individual, las acciones para integrar a los alumnos dentro del grupo y el trabajo con las familias. Se promueve la vinculación escolar a través de diferentes propuestas como co-tutorías, proyectos de todo el centro, cohesión de grupo, o charlas, entre otros.

Con el fin de lograr procesos flexibles y adaptados a las necesidades del alumnado en riesgo (Cañellas, Moyà, Pascual y Vidaña, 2016) los centros expresan la necesidad de promover programas de atención a la diversidad que permitan el reajuste de trayectorias. Estos programas pueden constituir medidas preventivas contra el absentismo. En las entrevistas, se destaca el papel del programa PISE-ALTER, por su enfoque práctico, idóneo para el alumnado en riesgo. En cambio, se considera el PMAR como mal planteado y el PALIC como falta de recursos.

Se apunta la necesidad de considerar el absentismo como una problemática que va más allá de los institutos y por eso es necesaria la cooperación entre centros, familias, servicios sociales y agentes comunitarios. Con ese fin, se valora la necesidad de considerar el absentismo como parte fundamental de la agenda de reuniones: valorar el riesgo y hacer seguimiento en las reuniones periódicas entre tutores y orientadores.

En cuanto a la comunicación de las familias, el profesorado cita las reuniones periódicas, especialmente la de principio de curso, y los canales específicos de contacto y trabajo personalizado cuando hay situaciones de absentismo. Se pone el acento sobre la necesidad de mejorar la capacidad de comunicación y trabajo con las familias que son más inaccesibles y se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.

Palabras clave: Absentismo escolar, prevención, relación familia-escuela, atención a la diversidad

Referencias

- AVILA, J.A., CONDE, S., AZAUSTRE, C. (2014) Investigación e intervención. educar para la convivencia. A MIRETE, A.B.; SÁNCHEZ, M. (2014) La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI (pp. 119- 128)
- CÁCERES, J. (2014) Educación emocional. La llave para aprender a convivir. A MIRETE, A.B.; SÁNCHEZ, M. (2014) *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI*. Murcia, Universidad de Murcia, p. 139-148.
- CAÑELLAS, B.; MOYÀ, P.; PASCUAL, B.; VIDAÑA, P. (2016) L'absentisme crònic a l'ESO de les Illes Balears: estat de la qüestió. A ORTE, C.; BALLESTER, LL. (Ed.) (2016) *Anuari de l'Educació 2016*. pp. 218-236. Palma: UIB, Colònia Caixa Pollença.

- HERNÁNDEZ, M.A., ROS, R. (2014) Convivencia escolar. Análisis de buenas prácticas en la región de Murcia. A MIRETE, A.B.; SÁNCHEZ, M. La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI (pp. 179- 188)
- LLANAS, C., MORENO, S., SANDÍN, B., VALIENTE, R.M. Y CHOROT, P. (2016) ¿Por qué los alumnos de secundaria y bachiller rechazan ir a clase? Análisis del absentismo escolar justificado, razones del mismo y miedos escolares en una muestra de estudiantes de secundaria y bachiller. En En Castejón, J.L. (coord..) Psicología y Educación. Presente y futuro. Madrid: ACIPE.
- RODRÍGUEZ, J.M. (2014). Recursos educativos asociados a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos. A MIRETE, A.B.; SÁNCHEZ, M. (2014) La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI (pp. 235-246).
- WILLIS, P. (1988) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal.

VALORES INCLUSIVOS, FAMILIA Y ESCUELA. HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO PARA TODO EL ALUMNADO

Ana Amaro Agudo

Nazaret Martínez Heredia

Universidad de Granada

HUM 580: Valores Emergentes, Educación Social y Políticas Educativas

Resumen

El proyecto de una educación más inclusiva pasa inevitablemente por una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación escolar (centros escolares, familia, comunidad) en el que, sin duda, es un proceso complejo, difícil y éticamente controvertido en muchos momentos.

El centro escolar es un contexto de múltiples relaciones e interacciones, la familia tiene una posición relevante en la misma, siendo la calidad de su interacción con los centros escolares uno de los factores determinantes de ese proceso hacia una educación más inclusiva. Esta última es un trabajo conjunto de la comunidad educativa (Erizondo 2017). Una escuela implicada con su entorno sería aquella que participa activamente en la comunidad en la que está inserta, pero salvaguardando, al mismotiempo, una mirada introspectiva.

Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en este proceso hacia ese objetivo común, aunque el camino a recorrer es todavía muy largo. Ello es más evidente aún si cabe, cuando las aspiraciones por una educación más inclusiva tienen como referente al alumnado más vulnerable a los procesos de segregación, fracaso escolar o marginación, como es el alumnado considerado con necesidades educativas especiales.

Para ello, para que se dé realmente una educación inclusiva se tiene que trabajar un proyecto común en el centro. Utilizando lo que Coral Elizondo reconoce como PEC inclusivos, lo que implica una metodología de trabajo hacia el respeto por la diferencia. Y valorar la existencia del diseño universal que ayuda a proporcionar educación asequible y eficaz para cualquier alumno (Alba, 2016).

Los padres son un agente educativo fundamental, han de participar en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos. Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno. Para ello, partimos de la creación en los centros de una cultura común,

de unos valores inclusivos que ayuden a crear un escenario de trabajo que permitan eliminar las barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2017).

La educación inclusiva supone tener en cuenta muchos aspectos organizativos, metodológicos, humanos, de recursos... que deben sin duda aparecer en los Proyectos Educativos de los Centros y en todos los planes y programas del mismo, impregnando la vida del centro. Consiguiendo centros seguros, acogedores, donde la inclusión esté en el corazón de los mismos.

El salto cuantitativo necesario para el cambio en la mejora de la relación de las familias con los centros pasa por una reformulación de las metodologías que se trabajan en los mismos. Centros comprometidos con el cambio y la conexión fundamental con las familias.

Como afirma Ainscow (2017) existe una serie de principios generales de organización escolar y práctica del aula que deberían respetarse, en particular:

a) la eliminación de las barreras entre los distintos grupos de alumnos y el personal docente; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados (p.47).

Como conclusión podemos resaltar que en todas las escuelas se deberían establecer relaciones estrechas con los padres y comunidades locales, basadas en el desarrollo del compromiso común con los valores de la inclusión. Utilizando para ello proyectos y metodologías que ayuden a la colaboración y eliminen las barreras al aprendizaje.

Palabras clave: familia, valores inclusivos, metodologías, proyecto educativo.

Referencias

Alba, C. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. San Sebastián de los Reyes. Madrid: Morata.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. Revista Educación Inclusiva, 1(5), 39-49.

Elizondo, C. (16 de Octubre de 2017). Plan de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Recuperado de: <https://coralelizondo.wordpress.com/>

MEJORAR LA RELACION FAMILIA - ESCUELA A TRAVÉS DEL TRABAJO EN BENEFICIO A LA COMUNIDAD EN BARRIOS DE ALTO RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.

Jesús Juárez Pérez Cea. Universidad de Málaga, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. Proyecto de Excelencia (SEJ 1366) “Trabajo en red y Atención Socioeducativa para la promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social”.

Lorena Molina Cuesta. Educadora Social en INCIDE. Universidad de Málaga. Proyecto de Excelencia (SEJ 1366) “Trabajo en red y Atención Socioeducativa para la promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social”.

Manuel Jesús Moreno Taboada. Educador Social en INCIDE.

Resumen

La presente comunicación trata de mostrar la mejora de la relación entre familia y escuela dentro de un barrio marginal de Málaga llamado Los Asperones a través del Trabajo en Beneficio a la Comunidad. Este barrio tiene algunos datos que nos invitan a pensar en él como una zona de urgente necesidad social: marginación, pobreza, desempleo, chabolismo, problemas judiciales, fracaso escolar, etc. Uno de los grandes retos actuales que tenemos como escuela es enfrentar la realidad educativa desde un enfoque holístico donde familia, alumnado, personal del centro y comunidad tengan más protagonismo.

De manera introductoria afrontamos la necesidad de plantear que la participación vecinal en contextos de exclusión social suele ser un mecanismo promocional y de lucha que se encuentra en declive dada la cantidad de situaciones de emergencia social que viven estas personas (Pastor, 2013). Este trabajo pretende mostrar una experiencia educativa compuesta por el alumnado, la familia, profesorado, la comunidad y entidades del barrio en la que se ha conseguido, no sólo una mejora del entorno, sino un progreso en la relación familia - escuela, teniendo como meta la mejora de la participación vecinal en dicho contexto de exclusión social.

El centro escolar del barrio es el CEIP María de la O, y en él estudian la gran mayoría de los niños y niñas de Asperones. Este centro tiene dos edificaciones: por un lado, la zona destinada a las aulas, la cuales se dividen en módulos cada una de ellas con dos unidades, y por otro lado, la segunda edificación aloja la zona de cocina, comedor, sala de profesores, dirección y secretaría del centro. El colegio cuenta con dos patios, uno de ellos central entre ambas edificaciones, y otro en la parte de abajo donde alberga un campo de fútbol y dos pequeñas pistas de baloncesto, que fuera del horario escolar funcionan como zona de ocio para el vecindario, ya que permanecen abiertas por las tardes.

El centro escolar funciona como referente positivo para la comunidad vecinal, ya que la mayoría han sido antiguos estudiantes. No obstante, el índice de participación de la familia (madres y padres en la escuela) es bastante mejorable. Cabe decir que existe un AMPA registrada pero que nunca se ha constituido como tal, siendo el Consejo Escolar el órgano efectivo de participación familiar.

En cuanto al método de la actividad que se desarrolla en esta comunicación cabe decir que Cáritas Diocesana de Málaga ha llevado durante los últimos años un proyecto llamado "Sin Cadenas". Este proyecto trabaja con personas en situación judicial desfavorable. Dado que en Asperones existen personas con penas TBC (Trabajo en Beneficio a la Comunidad) o ingresadas en el Centro de Inserción Social Evaristo Martín Nieto (tercer grado penitenciario) se ha trabajado en la propuesta de mejora del barrio con las personas que tienen este tipo de penas, que además, son familiares del alumnado del colegio.

Cáritas planteaba su mediación educativa con estas personas desde una triple intervención: consecución del carnet de conducir, mejora física del barrio y acompañamiento judicial (Juárez, Mancilla y De Oña, 2013), así que se decidió trabajar conjuntamente con el colegio para mejorar la relación entre las personas que estaban cumpliendo una pena delictiva y el resto de la comunidad educativa en relación a la segunda de ellas.

Dada la urgente necesidad de mejorar el colegio y la importancia de acercar a las personas adultas del barrio a la vida escolar se valoró esta actividad como un recurso para la mejora de ambas necesidades. El proyecto consistió en trabajar por las mañanas acondicionando el barrio y la fachada exterior del colegio, y por las tardes el patio interior y las aulas, pero no de cualquier forma. La actividad estaba encaminada a trabajar de manera conjunta con el profesorado y el alumnado del colegio, de manera que esta situación supuso una mejora en el músculo relacional de la familia con el centro.

Como avance de los resultados diremos que el centro ha mejorado físicamente en una actividad donde participaron la familia, profesionales educativos y el propio alumnado, pero sobre todo ha experimentado una mejora relacional, que hoy sigue vigente.

En última instancia esto nos lleva a una doble reflexión: por un lado, a la importancia de acondicionar los procesos educativos de las personas a sus necesidades, brindando actividades que de forma sinérgica mejoren de manera bidireccional la relación entre la familia, la escuela y el contexto, y que además sean capaces de mejorar el entorno.

Mientras que, por otro lado, nos hace plantearnos como profesionales de la educación la importancia de romper barreras para ser un centro abierto que acoja, promueva y eduque a toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Familia, escuela, contexto, exclusión, medidas judiciales.

Referencias

Pastor, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 91-103.

Juárez, J., Mancilla, C. y De Oña, J.M. (2013). Evaluación educativa de las actividades de prestaciones en servicio a la comunidad para personas con problemas judiciales en el barrio de Los Asperones. En Valdivia, F. (coord.), *Evaluando aprendizajes en contextos educativos, Actas del...* Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, mayo, 2013 (pp. 6-12). Málaga: Universidad de Málaga.

LAS CALIFICACIONES ESCOLARES. ¿QUÉ INFORMACIÓN SE DA A LOS PADRES?

Andrés Nadal Cristóbal

Universidad de les Illes Balears

Resumen

Introducción

La relación familia escuela es uno de los factores principales del éxito educativo. La OCDE subraya que la influencia de la familia en los primeros años de escolarización, repercute en los posteriores resultados escolares del alumno (OCDE, 2011). La relación familia escuela es complicada. La escuela tiene formas diferentes de entenderse con los distintos modelos de familias y no todas las familias tienen las mismas posibilidades de relación con el centro escolar (Collet y Tort, 2012). Además Garreta (2008) afirma que la relación escuela familia se cimienta en una asimetría de poder que no permite que la familia y la escuela trabajen de forma conjunta. Además la participación de la familia en la educación de los hijos es multidimensional pudiéndose ver en la gran diversidad de formas que hay de establecer relaciones entre familia y escuela (Monceau, 2012).

Dubet (2010) postula, que la escuela no consigue despegarse de sus orígenes como garante de la formación de los alumnos, dejando a las familias en segundo plano por la falta de conocimientos académicos propios. No obstante en la época actual, con altos niveles de formación en la gran mayoría de la población, la familia no quiere dejar de ejercer su legítimo derecho a la formación integral de sus hijos, traspasando las paredes del hogar para intentar influir en la escuela. Pero la última reforma educativa, la LOMCE, con poco poder de decisión para las familias en el ambiente educativo, quita al consejo escolar del centro su poder de decidir y lo convierte en un mero consejo consultivo, equiparándolas de facto a las AMPAS. Así pues los padres, solo van a poder ejercer su influencia en la educación de sus hijos a la hora de la escolarización, relegándolos a una relación clientelar con los centros educativos (March y Orte, 2014). Esta visión de sacar a los padres fuera de las decisiones escolares, no hace más que profundizar en la brecha que existe entre la escuela y las familias.

No obstante y en contraposición a las actuales políticas educativas, para una gestión eficiente de los centros educativos es necesaria la implicación de las familias. (Gairín, 2011). Dentro de la multitud de elementos que determinan la interacción familia- escuela, nos centraremos en la evaluación y cuál es la información que sobre esta tienen los padres. La realidad educativa actual da mucho peso a la evaluación de contenidos curriculares y memorísticos, más que en el desarrollo personal de los alumnos. Y siguiendo el lema “dime como evalúas

y te diré cómo aprendes tus alumnos” (Monereo, 2009), la acumulación de contenidos curriculares y memorísticos, dejan poco espacio para el desarrollo global de los alumnos.

Método

¿Y cuál es la información sobre los temas menos curriculares que se le da a los padres sobre la educación y la evolución de sus hijos?. ¿Responden los canales actuales de comunicación entre la familia y la escuela a la necesidad de dar una información global sobre la evolución de sus hijos?.

Siendo conscientes que cada etapa educativa tiene unas características especiales presentaremos el caso de los procesos de difusión de los resultados de evaluación de los alumnos a las familias en un centro de ESO de Palma. Para dar respuesta a estas cuestiones, explicaremos las diferentes vías de comunicación que existen entre el centro educativo y las familias respecto a los procesos evaluativos de sus hijos analizando la calidad de los mismos y la cantidad y tipo de información que estos ofrecen.

Para ello analizaremos todo el proceso de evaluación, desde la planificación de la docencia hasta la evaluación de los alumnos. Nos centraremos en el análisis documental con NVivo de las programaciones docentes, los procesos de calificación y confección de los informes de evaluación. Realizaremos un análisis de los procedimientos de evaluación de las materias, así como de la información que ofrecen y que no ofrecen los informes de evaluación, la cual se da a los padres.

Las fuentes de información como hemos dicho serán: las programaciones didácticas, los procesos de evaluación, la observación directa de las juntas de evaluación, el análisis de los documentos de evaluación así como la percepción de las familias sobre la información recibida, mediante cuestionarios y entrevistas individualizadas.

Resultado

Las conclusiones a las que llegamos son que las familias desconocen, generalmente qué criterios se utilizan para evaluar a sus hijos. Que los boletines de notas que se dan a las familias responden generalmente a contenidos curriculares y que el resto de aspectos educativos, aunque sí aparecen en las programaciones, no están evaluados o la familia no reconoce en los boletines la información referente a ellos. Así la evaluación queda únicamente delimitada por elementos curriculares conceptuales y procedimentales.

Discusión

Nos planteamos si los documentos actuales de información son los idóneos para responder a una visión integral de la persona.

Palabras clave: Educación formal, Evaluación, Participación de las familias, Comunicación familia-escuela.

Referencias

- Collet, J.; Tort, A. (coord.) (2012). *Famílies, escola i exit. Millorar els vincles per millorar els resultants*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dubet, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gairín, J. (Coord.) (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Santiago de Chile: Santillana
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. La asociaciones de padres y madres del alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- March, M. y Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Monceau, G. (2012). “La complexitat de les relacions dels pares a l’escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens” . En En J. Collet,; A. Tort (coord.) *Famílies, escola i exit. Millorar els vincles per millorar els resultants*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Monereo, C. (Coord) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- OCDE (2011). “What can parents do to help their children succeed in school”. *Pisa in Focus*, 10 (novembre)

TEJIENDO CAPACIDADES PARA PROMOVER LA RELACIÓN FAMILIA Y ESCUELA EN UN CONTEXTO DE CAMBIO. UNA EXPERIENCIA DE ALIANZA INTERINSTITUCIONAL E INTERDISCIPLINARIA EN MANIZALES, COLOMBIA.

Zulema Elisa Rodríguez Triana, Docente Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Grupo de Investigación, Colectivo Estudios de Familia.

Resumen

La relación entre familia y escuela ha sido tema de discusión en escenarios: académicos, políticos / legislativos y cotidianos. El requerimiento en las actuaciones formativas que cada agente educativo cumple, ha llevado a que se demande permanentemente su interacción. Familia y escuela, como lo expresa Rodríguez (2016), aunque tienen fines en común parecen caminar por senderos diferentes.

En Colombia, la Ley General de Educación (1993) plantea la relación partir de la presencialidad de “padres y madres” en los centros escolares, ya sea en la manutención del espacio físico, la participación en espacios de decisión y en el apoyo a sus hijos e hijas en las actividades escolares. Así mismo, la Ley 1404 de 2010, del Ministerio de Educación Nacional, crea el programa “Escuela para padres y madres” en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, que tiene como propósito integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia.

No obstante, pese a los esfuerzos políticos e institucionales, la consideración de los dos agentes educativos se ancla en una lectura tradicional - funcional que poco o nada reconoce los procesos de cambio y las nuevas dinámicas sociales. De un lado, se mantiene el reconocimiento de familia a partir relaciones paterno y materno filiales propias de las familias nucleares como única forma de garantizar el orden y el mantenimiento del sistema escolar y en ella a la mujer / madre como la responsable de los procesos educativos de los hijos(as) y, del otro, la escuela se ubica como escenario de aprendizaje, método y orden donde el maestro es el cimiento para el éxito educativo. Poco o nada se reconoce a los dos actores (familias y maestros) como agentes capaces de promover diálogos orientados al desarrollo del sujeto en común: los niños-as.

En términos de Juan Carlos Tedesco “se precisa un nuevo pacto educativo, que

articule la acción educativa escolar con la de otros agentes” (1995), como las familias si en verdad se piensa en educar y reconocer el lugar de los niños, en esta relación. De esta manera, consciente de la responsabilidad y asumiendo el conocimiento y la experiencia instalada, el Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas promueve, a través de las escuelas familiares, la relación familia - escuela como estrategia para favorecer el desarrollo de los niños como sujetos de derechos.

La iniciativa, con trayectoria de más de cinco años, se despliega con docentes y estudiantes de distintas unidades académicas y se actúa en diferentes instituciones escolares de la ciudad desde una lógica que enfatiza, en primera instancia, en las capacidades de los actores para que a través del diálogo puedan promover la relación familia - escuela. De manera particular se busca: a) fortalecer la participación de las familias en la escuela como agentes corresponsables de los procesos educativos de los niños-as y adolescentes y, b) co-construir procesos de reflexión y diálogo entre maestros y familias que dimensionen la formación integral de los niños-as y adolescentes y ayuden a la prevención de factores de riesgo que vulneran su desarrollo como sujetos de derechos.

Se dimensiona un proyecto pensado y actuado de manera diferente que trasciende la linealidad y la funcionalidad; se formaliza a través de su inclusión en los currículos y planes de estudio, se fundamenta en tres líneas de acción: la educación, la investigación y la gestión y se desarrolla en tres escenarios: sociofamiliar que incluye niños y familias, formación docente y ocio y desarrollo educativo que involucra niños, familias y maestros.

La relación familia - escuela se teje cotidianamente a través del diálogo y el compromiso compartido comprendiendo y fortaleciendo las capacidades que son, como lo dice Nussbaum (2012) en oportunidades para cada agente y fines en sí mismo para cada uno de ellos. Este proceso se hace visible y posible a través de un trabajo interdisciplinario que conjuga saberes, experiencias y motivaciones.

Tejer capacidades en un proceso que parece cercano a lo cotidiano parece sencillo, pero al tiempo es complejo porque las realidades son diferentes, los tiempos son tensiones pero es posible con un trabajo comprometido, argumentado y vivido. Se construye un modelo socioeducativo para promover la relación familia -escuela, situado en las capacidades de los actores y orientado al desarrollo de los niños-as como sujetos de derechos.

Palabras clave: Familia, escuela, escuela familiar, capacidades, niños sujetos de derechos

Referencias

Ley 115. Ley General de educación, Colombia, 1993.

Ley 1404. Creación de escuela de padres y madres. Ministerio de Educación.
Colombia. 2010

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*.
Barcelona: Paidós.

Tedesco, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad

EL APRENDIZAJE INFANTIL INFORMAL EN MEDIOS DIGITALES. RETOS PARA LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Rocío Rueda Ortiz y María Vásquez. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Grupo de investigación en Educación y Cultura Política.

Introducción: la interacción con las tecnologías desde temprana edad se produce de manera espontánea, como parte de las rutinas diarias familiares especialmente en clases medias altas de Bogotá. Si bien existen tendencias tecnófilas y tecnófobas sobre los efectos de las tecnologías, interesa una tercera tendencia que se propone comprender las formas complejas en que las nuevas generaciones están creciendo con tales medios y la presencia de formas de aprendizaje informal (Buckingham, 2008; Jenkins, 2009; Rueda, 2012). De hecho, los niños han adquirido un protagonismo en la actual economía pues son considerados importantes consumidores ya que tienen una gran influencia de compra sobre las familias. Por ello, se resalta la importancia de un trabajo conjunto de alfabetización crítica desde la familia y la escuela que favorezca la comprensión y participación en y de la cultura digital que *con-forma* a los sujetos hoy.

Método: Se trata de un estudio exploratorio de corte cualitativo con niños entre 4 y 6 años de dos cursos de preescolar. Por una parte, se realizaron observaciones participantes de las interacciones de los niños con tecnologías digitales, apoyadas en registros audiovisuales, y actividades de naturaleza multimodal que responden al enfoque Mosaico propuesto por Alison Clark (2005), que considera el uso de tecnologías digitales como medios de expresión en los procesos de investigación con niños (Macías, 2016). Por otra parte, se realizaron entrevistas a padres y maestros. Estas permitieron realizar una triangulación de la información que dejó ver las diferencias entre lo que piensan los padres y maestros del aprendizaje informal en medios digitales.

Resultados: Se encontró que niños entre 4 y 6 años de clase media-alta, tienen un dominio considerable de tecnologías digitales tipo celular y Tablet. En especial sus competencias para buscar información a pesar de no saber aún leer y escribir en el código alfabético. Se trata de una “oralidad secundaria” (Ong, 1987) o de “escritura multimodal” (Chaverra y Bolívar, 2016) que les permite acceder a contenidos (generalmente juegos, imágenes o videos infantiles y musicales en Youtube) y comunicarse con otras personas a través de las opciones de micrófono o a través de imágenes dispuestas en buscadores como Google.

Estas capacidades son desconocidas en la escuela. Las maestras destacan que los niños tienen dificultades motoras y en el agarre del lápiz a la hora de escribir en papel y cuando usan computadores de torre. En estos dispositivos son menos eficientes porque tienen dificultades motoras para el uso del mouse y el teclado. Por este motivo los maestros prefieren no incluir tecnologías en el aula en los primeros grados, hasta que no se afiance la lectura y escritura del código escrito

a través de los métodos tradicionales con el lápiz y el papel. Se usan videos para introducir temas y los computadores para juegos como loterías y rompecabezas.

Los padres reconocen que en el hogar los niños usan diversas tecnologías y que también sus hijos están presentes en la decisión de comprar u optar por una u otra tecnología. También resaltan los padres que ellos les dan una orientación inicial a los hijos sobre cómo usarlas, pero luego ellos aprenden de manera autodidacta o con la compañía de hermanos mayores. Los padres se muestran entre sorprendidos y orgullosos por las competencias tempranas de sus hijos con las tecnologías digitales.

Discusión: Estas capacidades de aprendizaje no formal, a través de medios digitales otorgan a los infantes cierto aire de autonomía e independencia frente a los adultos, sean maestros o padres de familia. Los niños se empoderan en términos de su independencia para acceder a cierta información/contenidos/entretenimiento a través de tecnologías. Asunto que genera especialmente preocupación entre los docentes. Para los padres al contrario se trata más de una oportunidad para que los hijos aprendan por sí mismos y se entretengan.

En el campo de la lectura y escritura, se encontró que los niños desarrollan ciertas competencias de dominio del código escrito a través de una oralidad secundaria, que contrasta con los modelos de enseñanza de la escritura en la escuela. Mientras allí los niños se ubican en un estadio inferior de apropiación del código, cuando realizan actividades en Tablets mostraron estar en estadios superiores del mismo. Asunto que genera desconcierto en las maestras.

Un aspecto central en la familia como en la escuela es que una alfabetización digital o mediática va más allá de la apropiación y desarrollo de competencias con las actuales tecnologías, sino también una reflexión crítica sobre el lugar de la infancia como objetivo del mercado y por lo tanto como consumidora de aquéllas.

Palabras clave: infancia, medios digitales, aprendizaje informal, escuela, familia.

Referencias

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Chaverra, D & Bolívar, W . (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/993/703>

- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Recuperado de <https://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf>
- Jenkins, H. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century . Recuperado de https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Macías, H. (2016). Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico. Recuperado de rieoei.org/rie71a09.pdf
- Ong, W . (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para (re)pensar la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*. 62 (24), 157-172.

LENGUA MATERNA Y RENDIMIENTO DEL ALUMNADO DEL SEGUNDO CICLO DE INFANTIL EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL.

Francisco Mateos Claros, Universidad de Granada, Francisco Javier Olmedo Ruiz, Universidad de Granada. Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide y Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide

Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (Hum 929)

Resumen

El sistema educativo se enfrenta en la actualidad a la demanda de nuevas competencias interculturales para afrontar la diversidad de culturas que coexisten en la escuela, que a su vez tiene la obligación de promover una educación para todos, salvando las barreras lingüísticas y culturales desde la escuela infantil. En los contextos multiculturales la lengua materna es el primer obstáculo con el que se enfrenta el alumnado. Este trabajo analiza las diferencias de rendimiento debidas a las diversas lenguas maternas que se dan en el contexto de la Ciudad Autónoma de Ceuta entre el alumnado castellano-parlante y dariyo-parlante.

La lengua materna, cuando no coincide con la lengua oficial en la que se realiza la enseñanza, es un impedimento para que el alumnado que no la tiene acceda libremente al aprendizaje. En las sociedades multiculturales, como es el caso de la Ciudad Autónoma de Ceuta, en la que convive mayoritariamente alumnado castellano-parlante, que es la lengua oficial, y alumnado dariyo-parlante, este problema de desventaja lingüística se erige como un elemento distorsionador capaz de hacer que el rendimiento educativo se vea disminuido en el caso de aquellos que no coinciden en su lengua materna con la oficial.

Para conocer estas diferencias se ha utilizado una metodología transversal y descriptiva, con una única medición sobre rendimiento en el alumnado. Este estudio se aplicó a una muestra de alumnado de 501, pertenecientes al tercer curso de educación infantil, a los que se administró un instrumento que recoge el grado de adquisición de los aspectos competenciales de las áreas de comunicación y lenguaje, social y motriz.

Los resultados demuestran como la lengua materna es un factor de diferenciación del rendimiento en este periodo de infantil. Estas diferencias, constatadas en todas las áreas, son mayores en el área de comunicación y lenguaje que en el ámbito social y motriz.

Palabras clave: Rendimiento. Lengua materna. Multiculturalidad. Educación infantil. Castellano-parlante. Dariyo-parlante.

Referencias

- Aguado, M. T. (2005). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En C. Jiménez. (coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp.151-172). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Amador Muñoz L. L. Mateos Claros, F. Esteban Ibáñez, M. (2017):La educación como medio para la inclusión social entre culturas (Los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana) *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, ISSN-e 1989-9742, No. 29, (Ejemplar dedicado a: Diversidad Cultural e inclusión socioeducativa), págs. 67-80
- Astington, J. & Baird, J. (2005). *Why Language Matters For Theory Of Mind*. London: Oxford University Press.
- Bailey, D. B., Raspa, M., & Fox, L. C. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 216- 223. 338.
- Bukowski, W.M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as Process, Function, and Outcome. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). Nueva York: The Guilford Press.
- Bourdieu, P. (2001a), *Langage et pouvoir symbolique*, París, Seuil/Points.
- Calero, M. D., Robles, M. A. & García, M. B. (2010). Cognitive skills, behavior and learning potential of preschool children with Down Syndrome. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1) 87- 110.
- CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español*. Madrid: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117 (11), 1858- 1868.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Lozano, J. (2010). El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües: una investigación en centros educativos de la Región de Murcia. En I. Cantón, R. E. Valle, A. R. Arias, R. Baelo y R. Cañón. (Ed.), *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 323- 342). Barcelona: Davinci.
- Martínez, R. (2003). La enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes desde un enfoque comunicativo: las aulas de acogida

en la comunidad autónoma de la región de Murcia. *Educación, desarrollo y diversidad*, 6(3), 83- 104.

Olmedo Ruiz, F.J. LaTorre Medina, M.J. Mateos Claros, F. [Esteban Ibáñez](#), M.(2018): [Modelos culturales en un contexto multicultural](#) . International Journal of Educational Research and Innovation. ISSN- e. 2386-4303, n. R. [9](#), 2018, págs. 31-45

Sáez, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 713-737.

Sanhueza, S. V. y Cardona, C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247- 262.

SENSIBILIZAR AL ENTORNO PARA IMPACTAR LA CALIDAD DE VIDA; UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE MARSELLA

Laure Sabine Bampi

EA 4671 Apprentissage, Didactique, Enseignement, Formation ADEF

Nadja Monnet

LAA- UMR LAVUE 7218 CNRS / Project[s] ENSA Marseille

La educación ofrecida en la escuela primaria francesa se enriquece con intervenciones

externas proporcionadas por expertos de distintos índole. Estos cursos ofrecen, de acuerdo con las expectativas de los profesores, una aplicación práctica de los

conceptos discutidos en clase. En los marcos legislativos franceses esto se llama delegación del contrato de transmisión (Circular No. 92-196 del 3 de julio de 1992) cuyo objetivo es permitir que la escuela se abra más al mundo exterior.

En nuestra contribución presentaremos intervenciones realizadas por la arquitecta Laure Sabine Bampi que trabaja con regularidad desde hace 4 años con distintas clases de primarias (de 4o y 5o de primaria). Mostraremos de qué manera iniciar los alumnos a nociones básicas de arquitectura permite al alumnado ver con otros ojos su entorno cotidiano.

Las enseñanzas externas se liberan de las restricciones programáticas establecidas por los ministerios. Poco a menudo están sujetas a una evaluación con notas académicas que puedan afectar el currículum escolar del alumnado sin embargo tienen un impacto notable y no despreciable en la comprensión del entorno construido y social en el cual crece y se mueve.

Así por ejemplo, presentaremos, entre otros, el ejercicio de la cuadrícula de color subjetiva, un taller inspirado de las enseñanzas de Johannes Itten, profesor de artes visuales en la Escuela Bauhaus en 1928. Con él los niños y las niñas toman conciencia de lo que se puede aprender de los demás a través de la comunicación no verbal, ya que según Itten (1961), el color es un lenguaje y así los acuerdos de color subjetivos son el decodificador de los individuos. Una vez el ejercicio realizado, se la llevan a casa y comparten su experiencia con sus familiares. La cuadrícula establecida enumera treinta y seis de los colores en los que el niño o la niña se siente bien. Pudimos ver como el simple hecho de llevarla a casa ha podido en ciertos hogares impactar en su decoración. Así un niño que había hecho el taller dos años seguidos, explicó en la segunda edición que había guardado y colgado su tabla de colores subjetiva en su habitación.

Después de comentar a sus padres lo que habían hecho en clase, vio como su madre cambió gradualmente la decoración de su habitación acorde con las tonalidades que contenía la cuadrícula de color subjetiva de su hijo. Así la intervención externa puntual del experto ha tenido un impacto directo en el entorno construido del alumno. Además, el niño reconoció que en sus colores "se sentía bien".

La enseñanza fuera del aula, la que da una voz externa, puede, en contraposición a la enseñanza diaria, romper el hábito, aportar un conocimiento técnico o reforzar los adquiridos. También permite romper el aislamiento de los docentes, a través de un trabajo colaborativo complementario (Beaumont, C. Lavoie, J. Couture, C. 2010), que si se trabaja y planifica previamente en colaboración con los docentes, asegura un mayor alcance de las intervenciones.

Visto el impacto de estas experiencias puntuales, consideramos la necesidad de abrir una reflexión para integrar de manera más permanente dispositivos interdisciplinarios a lo largo del currículum escolar de los niños y de las niñas, dispositivos que permitirían reforzar nociones del programa escolar a la vez que proporcionar una mirada crítica (Gausel, 2016) sobre su entorno para que se vuelva más actor de su entorno vital más que consumidor de espacio.

Palabras claves: experiencia docente - pedagogía colaborativa - entorno construido - interacción

Referencias

Beaumont, C. Lavoie, J. Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Quebec : CRIRES.

Cristol, D. (2017). Comment l'ouverture de l'école au monde peut devenir un conte de fée, Tirez la bobinette et la chevillette cherra ! *Thot Cursus*, recuperado de <https://cursus.edu/articles/36771#.WqqJzoLA-i4>

Cyrulnick, B. (1989) *Sous le signe du lien ; une histoire naturelle de l'attachement*. Paris : Pluieil.

Eduscol ; Informer et accompagner les professionnels de l'éducation, recuperado de <http://eduscol.education.fr/cid48591/intervenants-externes.html> [página web del Ministerio de la Educación nacional francesa]

Gausel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen, *Dossier de veille de l'IFE*, n°108, recuperado de <http://ife.ens->

Itten, J. (1961). *Art de la couleur*. Paris : Dessain et Tolra.

Leclerc, M. y Labelle J. (2012). La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu

scolaire inclusif. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00780226/document>

VVAA, (2011). *Agir en fonctionnaire de l'Etat : les partenaires de l'école*. Paris : Hachette éducation.

Texto de ley :

Circulaire n°92-196 du 3 juillet 1992 : participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires.

ANÁLISIS DE UN MODELO INCLUSIVO DE EDUCACIÓN INFANTIL 0-3

Jesús Vilar, Gisela Riberas, Isabel Torras, Àngels Sogas; Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull. GIAS, Grupo de Innovación y Análisis Social

Introducción

Esta comunicación tiene como objetivo mostrar los resultados de un estudio que estamos desarrollando sobre la implementación de un modelo integral de atención a la pequeña infancia (0-3 años) desde una perspectiva holística, territorial y en red.

La Convención de los Derechos del Niño/a indica que la atención a la infancia requiere ofrecer una mirada global a sus necesidades tanto materiales como no materiales (Asamblea General de Naciones Unidas, 1989). Por otro, la Observación General n. 14 del comité de los Derechos del Niño/a (2013) desarrolla la idea clave sobre la exigencia de velar por el interés superior del niño/a en todas aquellas situaciones que afecten su vida y su desarrollo.

Desde nuestro punto de vista, dar respuesta a estos dos requerimientos (mirada global e interés superior) implica que la acción socioeducativa se construya desde una aproximación integral respecto de las necesidades de la pequeña infancia, con el objetivo de construir escenarios para su óptimo desarrollo. Esto supone incorporar en el análisis de la pequeña infancia tres grandes perspectivas:

En primer lugar, la perspectiva social, territorial, contextual de la vida de cada niño/a. La vida de un niño/a depende directamente de las oportunidades reales que su entorno social le ofrece. La familia, la escuela y el barrio son escenarios cotidianos vitales, por lo que conviene establecer estrechos vínculos entre ellos con la idea de construir relaciones de refuerzo hacia objetivos comunes y evitar las de interferencia que llevan a contradicciones entre ellas (Caride, 2003; Úcar, 2016).

En segundo lugar, la mirada holística e integrada de la vida infantil, más allá de su categorización por disciplinas o áreas de conocimiento y/o trabajo. Aunque la producción académica sobre el trabajo con pequeña infancia es abundante y diversa, partimos de la idea que es necesario avanzar hacia propuestas interdisciplinarias (De Sousa, 2009; Civís, Riera, 2007; Vilar, Riberas, Rosa, G. 2014). Se considera aquí la incorporación de los educadores/as sociales en todas las etapas de la formación infantil, no únicamente las obligatorias (Castillo, 2013; March, Orte, 2014; Riberas, Vilar, 2016).

En tercer lugar, la perspectiva operativa del trabajo mediante redes socioeducativas para la construcción de conocimiento. (Longás, Civis, Riera, 2008).

Partiendo de estos supuestos, la comunicación que presentamos tiene como objetivo mostrar los datos obtenidos en el proceso de construcción e implementación de un modelo inclusivo de educación infantil centrado en el niño/a y su familia, que garantice su desarrollo saludable a través de un abordaje interdisciplinario (en este caso, escuela, sanidad, educación social), territorial, mediante la corresponsabilidad de todos los profesionales que trabajan en red.

5

En primer lugar, un equipo interdisciplinario (escuela, salud y educación social) definió las bases del modelo. En segundo lugar, hemos procedido a elaborar un diagnóstico para identificar la distancia entre el modelo teórico y la realidad de su implementación.

En concreto, los resultados que se presentan responden a los siguientes objetivos:

1. Hacer un diagnóstico de la situación de los 19 centros de educación infantil 0-3 que gestiona la Fundación Pere Tarrés (FPT).
2. Diseñar una formación específica en base a las necesidades detectadas que respondería al título "Acompañamiento a la pequeña infancia: herramientas para la intervención social"
3. Implementar la formación en un grupo piloto de profesionales.

Método

El plan de trabajo del presente proyecto tiene tres fases:

Fase de diagnóstico:

1. Diseño de cuestionario on-line dirigidos a las Directoras de los centros mencionados, educadores y otros profesionales de atención directa a los niños; focus group con profesionales relevantes. En concreto, se analizan las necesidades formativas de las personas que están en contacto directo con los niños/as, los estilos educativos prioritarios utilizados en la atención directa cotidiana, los conflictos que surgen en la práctica diaria y su gestión y el trabajo colaborativo en red con otros agentes del territorio.
2. Análisis y tratamiento de los datos a partir de técnicas cualitativas y cuantitativas (SPSS y ATLAS.ti): análisis de resultados y conclusiones.

⁵ El equipo estaba formado por personal del Hospital Sant Joan de Déu, la Facultad de Psicología i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna -URL, la Facultad d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés -URL y el departamento de Pequeña Infancia de la Fundació Pere Tarrés.

Fase de acompañamiento y asesoramiento de la implementación del modelo:

1. Diseño de la formación "Acompañamiento a la pequeña infancia: herramientas para la intervención social", los contenidos de la cual se han concretado en función de las necesidades detectadas en el diagnóstico.
2. La formación se llevará a cabo compactada en un semestre, para dar apoyo y asesoramiento de la formación recibida en el segundo semestre al año.

Fase comparativa de la evolución de los centros participantes:

1. Esta fase se desarrollará una vez esté finalizada la formación. En concreto, se analizará la eficiencia y la satisfacción de los profesionales con el ejercicio de su profesión antes y después de la formación recibida.

Resultados

El cuestionario fue respondido on-line por 118 profesionales (directoras de centros educativos 0-3, educadores y otros profesionales de atención directa) y actualmente estamos en proceso de análisis de datos. En el grupo de discusión participaron 6 profesionales.

Discusión

Los primeros resultados parecen apuntar a necesidades formativas específicas por parte de los profesionales en las siguientes áreas: trastornos específicos del desarrollo, metodologías innovadoras, gestión de conflictos, habilidades sociales de trabajo en equipo y relación con las familias. También, y de forma destacable, se apunta al trabajo cooperativo en red y obertura al territorio como temas centrales.

Palabras clave: Educación infantil (0-3), inclusión, interdisciplinariedad, trabajo en red, buenas prácticas

Referencias

- Asamblea General de Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Ginebra.
- Caride, A. (2003): "Educación social, ciudadanía y desarrollo en el escenario de las comunidades locales". En Garcia Molina, J.; *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson. (pp 69-88).
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. En *Revista de Educación Social (RES)*, 16.
- Comité de los Derechos del Niño (2013). *Observación general No 14 sobre el*

derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. Ginebra

- Civís, M.; Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional.* València: Nau llibres,
- De Sousa, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Tapia Mallea, L. (Coord.) *Pluralismo epistemológico* (31-66). La Paz: Muela del Diablo, Comuna, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y CIDES-UMSA.
- Díaz, J., Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), 415-429.
- Longàs, J., Civís, M., Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20, 303-321.
- March, M.; Orte, C., Coords. (2014). *La pedagogía social y la escuela.* Barcelona: Octaedro.
- Riberas, G.; Vilar, J. (2016). El educador/a social: trabajo colaborativo en la escuela para el desarrollo de los derechos de la infancia. En Padilla, G, *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas.* Madrid: "McGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.L. P. 641-655
- Úcar, X (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales.* Barcelona. Editorial UOC.
- Vilar, J.; Riberas, G.; Rosa, G. (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. En *Revista Lugares d'Educação [RLE]*, v. 4, n. 9, p. 132-149

IMPLICACIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA EN LA FORMACIÓN DEL TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL. INCIDENCIA EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo y Anna Monzó Martínez,
Universitat de València, Inclusión y Diversidad funcional.

Resumen

En la primera infancia se asientan las bases de la educación. La atención en el primer ciclo educativo en la educación formal y en la etapa en el ámbito no formal, recae fundamentalmente en los Técnicos Superiores en Educación Infantil, por tanto, su formación es muy importante por la repercusión que tienen en la educación de los niños y niñas, en su manera de interactuar y comprender el mundo que les rodea junto con las familias.

El Título Superior en Educación Infantil es un Ciclo Formativo de Grado Superior; surge con la LOGSE el curso 1995-1996 y se modifica para adaptarlo a la LOE el curso 2007-2008. Su competencia general consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal (0-3), y en toda la etapa en el ámbito no formal (0-6), generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias (art. 4 del Real Decreto 1394/2007). Se cursa durante dos años obteniendo el Título de Técnico Superior en Educación Infantil.

Los proyectos de Trabajo parten de un enfoque globalizador abierto para provocar aprendizajes significativos, a partir de los intereses de los estudiantes y de sus experiencias y conocimientos previos (Díez, 1998). Supone un cambio de actitud por parte del educador (escucha, canalizador de propuestas, organizador de intereses, preguntando, respetando la diversidad y la identidad, integrando intereses individuales en un proyecto colectivo y potenciando la búsqueda de soluciones a un mismo problema).

Se fundamenta en el aprendizaje significativo; la identidad y la diversidad; el aprendizaje interpersonal activo; la investigación sobre la práctica; la evaluación procesual (Díez, 2013) y la globalidad (Díez, 1998).

La metodología utilizada es mixta, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas (Bisquerra, 1996; Cohen y Manion, 1990). Para identificar los resultados se tuvieron en cuenta la diferencia entre las notas iniciales de los alumnos y las finales, las asambleas en el aula y se llevaron a cabo unos grupos de discusión con el profesorado.

El trabajo por proyectos se ha realizado desde el aula del ciclo formativo del segundo curso de infantil, coordinado desde el módulo de "Intervención con familias y atención a menores en riesgo social", en un Proyecto que ha durado

dos evaluaciones, denominado "Nos formamos en la Educación Inclusiva" (Lahora, 2001; Loughlin y Suina, 1987; Monfort y Juárez, 1990).

La asamblea ha favorecido la reflexión de las tareas y actividades que implicaba el proyecto, así como la organización y coordinación entre los alumnos (Díez, 1998; Díez, 2011).

Se destaca metodológicamente el trabajo conjunto y coordinado de los docentes y discentes del ciclo, desarrollando un trabajo activo y participativo global.

Se realiza una formación teórica basada en los núcleos que presenta el Módulo Formativo "Intervención con familias y atención a menores en riesgo social", se parte de una conceptualización básica sobre la inclusión educativa. Como actividades se realizan charlas por expertos, visitas a centros de Estimulación Temprana y Educación Especial, Centros de Menores, Escuelas Infantiles, búsquedas en internet sobre conceptualización, asociaciones y entidades que trabajan con las diferentes problemáticas, comentarios de películas y videos, análisis de casos, estudio de materiales, realización de programas de estimulación sensorial, estudio comparado de diversos centros de estimulación temprana, entrevistas con representantes de Asociaciones de familiares de escuelas infantiles... Se incide en los aspectos relacionados con las actitudes del educador infantil en relación con las familias.

Los resultados académicos muestran una mejora en la comprensión y contextualización de los contenidos por parte del alumnado. Se destaca una mejora notable en la coordinación e interacción entre el alumnado (Del Barrio, 2002; Díez, 2002, Díez, 2007).

Los grupos de discusión docentes han permitido llegar a diferentes conclusiones, como la importancia del trabajo cooperativo en el aula como modo de asimilación de contenidos prácticos y teóricos, el trabajo por proyectos como método de trabajo que contribuye al fomento de la motivación e implicación del alumnado en sus propios aprendizajes y la coordinación docente como elemento clave para el buen funcionamiento del trabajo por proyectos y el fomento de la interacción en el aula.

Podemos destacar unos resultados satisfactorios en todo el proceso, que han contribuido a la mejora de los métodos de enseñanza aprendizaje fomentando la participación, interacción e implicación del alumnado y del profesorado.

La formación de las/los educadores/as infantiles es básica para el desarrollo de los más pequeños, partiendo de un trabajo cooperativo y activo en el aula. La formación en el ámbito de la inclusión hace que los educadores infantiles amplíen sus expectativas hacia la educación en la diversidad, conozcan nuevos métodos y recursos, puedan canalizar necesidades de los niños y niñas y muestren una sensibilidad mayor.

Consideramos que es una necesidad que el currículo del Ciclo formativo contempla y que como docentes hemos de contextualizar y valorar.

Palabras clave: Familia, Técnico Superior en Educación Infantil, Intervención Educativa, metodología de proyectos de trabajo.

Referencias

Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (1999). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica (Edición revisada)*. Barcelona: CEAC.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cyrułnik, B (2002). Los patitos feos. *La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.

Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.

Diez, M. C. (1996). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Diez, M. C. (1998). *Proyectando otra escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Diez, M. C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Diez, M. C. (2002). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Diez, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

Diez, M. C. (2011). *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Barcelona: Graó.

Diez, M. C. (2013). *10 Ideas Clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.

Diez, M. C. y Palau, P. (2013). *Los trastornos infantiles. Guía de acompañamiento familiar y profesional*. Barcelona: Graó.

Fernández, E.; Quer, I.; Securun, R. M. (1997). *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat y Ministerio de Educación y Cultura.

- Fox, S. E.; Levitt, P. y Nelson, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Journal Compilation*. 81 (1), 28-40.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2005). Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. *Anuario de Psicología*. 36 (3), 239-260.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE/Graó.
- Ibáñez, C. (1998). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla. 4a reimpresión.
- Laguia, M. J. y Vidal, C. (1991). *Rincones de actividades en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lahora, C (2001). *La escolarización antes de los tres años. Organización del aula y diez Unidades Didácticas*. Madrid: Narcea.
- Loughlin, C. E.; Suina, H. J. (1987). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata y MEC.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1990). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.
- National Scientific Council on the developing child (2008). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture. The Issue*. Harvard University. Consultado en www.developingchild.net.
- Pons, E. y Roquet-Jalmar, D. (2010): *Desarrollo cognitivo y motor*. Barcelona: Altamar.
- Rodari, G (1985). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Reforma de la escuela y Fontanella.
- Saint-Exupery, A (2003). *El Principito*. Barcelona: Quinteto.
- Sanmartí y otros (2012). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (1991). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Varios (1995). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. MEC y Edelvives. Zaragoza. Tomo I: "De cómo los niños aprenden a escribir y leer"; Tomo II: "De cómo enseñar a escribir y leer"; Tomo III: "Materiales y recursos para el aula".

Legislación básica

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20 de junio de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4 de mayo de 2006).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4 1 2007).

Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 24 11 2007)

Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat (DOCV 3-4-2008)

Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 3-4-2008) (que desarrolla el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil -BOE 4/ 1/2007-)

Orden de 24 de junio 2008, de la Conselleria de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil (DOCV 25 07 2008)

Decreto 2/2009, de 9 de enero, del Consell, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el Primer Ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 14 01 2009)

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 30 de julio de 2011).

LA OPINIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA RECIBIDA POR LA INFANCIA EN MOMENTOS DE HOSPITALIZACIÓN

Yésica Teijeiro Bóo, José Antonio Caride Gómez y Rita Gradaílle Pernas

Universidad de Santiago de Compostela

Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA)

Resumen

Introducción

A la hora de la hospitalización infantil son las familias las primeras y más afectadas por la enfermedad de uno de sus miembros. Entre los objetivos de la intervención socioeducativa con los niños hospitalizados está proporcionarles, dentro de los contextos sanitarios, la mayor normalidad posible durante su hospitalización. Esto implica contar con el apoyo e intervención de la familia, por constituir ésta el entorno social más próximo del niño. Así, para propiciar una evolución favorable de la infancia hospitalizada es importante que los padres logren adaptarse eficazmente y estén dotados de habilidades y estrategias de afrontamiento de las problemáticas que surgirán durante la hospitalización.

El objetivo principal de este trabajo es analizar el papel que los familiares cumplen ante la hospitalización de sus hijos y, por tanto, las necesidades de intervención familiar que existen en estos contextos sanitarios. Del mismo modo, observaremos cual es la valoración que los padres hacen de la atención educativa que los niños reciben en diferentes hospitales del contexto español, viendo la importancia que estos conceden a las diferentes actividades socioeducativas que se llevan a cabo desde las aulas hospitalarias.

Método

El trabajo, que metodológicamente combina técnicas cualitativas y cuantitativas, se desenvuelve con un estudio multicaseos, en el que se realizan 11 casos distribuidos por todo el territorio español. Entre los diferentes instrumentos empleados para la recogida de información nos encontramos un cuestionario dirigido a las familias que pretende analizar el impacto de la hospitalización y la valoración que hacen de la atención socioeducativa en las aulas hospitalarias. La muestra consta de 70 familias, todas ellas con hijos ingresados en los hospitales en los que se realiza el estudio de los casos.

Resultados

Entre los principales resultados que podrían destacarse de la aplicación del cuestionario a las familias están algunos como que son mayoritariamente las

madres las que acompañan a sus hijos durante el tiempo de hospitalización y un 63,8% observan cambios de conducta en sus descendientes desde la hospitalización. Cambios que pueden estar relacionados con miedos, tensión, aislamiento y desmotivación por parte de la infancia hospitalizada, así como cambios en su proceso madurativo.

Las dinámicas familiares sufren muchos cambios con los procesos de hospitalización de un hijo o una hija, fundamentalmente en relación a la estructuración de los horarios, al cuidado de otros miembros de la unidad familiar, a las cuestiones labores, etc.

Las valoraciones que hacen las familias entrevistadas sobre el servicio socioeducativo que ofrecen las aulas hospitalarias son en general positivas, un 66,7% consideran muy importantes las actividades escolares y un 65,2% las actividades lúdicas. El grado de satisfacción con la actuación de los docentes es muy bueno (75,4%). En lo referido a la participación del niño en el aula, se consideran que las actividades que se realizan resultan muy favorables (46,4%) para relacionarse entre sí, lo que ayuda a que estén mucho más motivados si asisten al aula.

Discusión

Son varios los estudios que en las últimas décadas afirman que la enfermedad y/o hospitalización de un miembro menor de edad constituye un trastorno familiar que, en ocasiones bastante frecuentes, puede desembocar en momentos críticos, dado que altera su funcionamiento habitual y, aunque no es posible predecir el cambio que ocurrirá en la familia, está claro que cuando su equilibrio se altera, se alterarán, asimismo, las relaciones entre sus miembros.

A la hora de la hospitalización infantil son las familias las primeras y más afectadas por la enfermedad de uno de sus miembros. De este modo, se ha de considerar que no ingresa un niño en el hospital, si no que ingresa una entidad familiar, lo que implicará tener presente la unidad familiar en muchas de las actuaciones que se pongan en marcha con el objetivo de mejorar el bienestar del niño durante la hospitalización.

Siguiendo esta idea, es importante la satisfacción de las familias en los contextos de hospitalización y, en los casos estudiados, podemos afirmar que están satisfechas con la atención ofrecida a los menores dentro de las aulas hospitalarias o en sus propias habitaciones, además de considerar de gran importancia el trabajo que realizan los profesionales educativos por el bienestar y calidad de vida de los niños durante su internamiento en el hospital. Aún así, hay cuestiones que pueden mejorarse de cara a una intervención de mayor calidad en este tipo de situaciones.

Palabras clave: Infancia hospitalizada, escuelas hospitalarias, satisfacción de las familias, intervención socioeducativa en situaciones de enfermedad.

Referencias

- Fernández Hawrylack, M. (2002). La familia del niño con enfermedad crónica. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (2), 67-86.
- Gradaílle Pernas, R. y Caride Gómez, J.A. (2017). La pedagogía social en la construcción cotidiana del derecho a una educación inclusiva. En E. S. Vila Merino (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la universidad*. (pp. 129-154). Málaga: Aljibe.
- Lizasoáin Rumeu, O. (2016). *Pedagogía hospitalaria. Guía para la atención psicoeducativa del alumnado enfermo*. Madrid: Síntesis.
- Ochoa Linacero, B. (2010). O papel da familia do/a neno/a enfermo crónico hospitalizado. Claves do funcionamento familiar. *Revista Galega de Educación*, 46, 22-25.
- Polaino-Lorente, A. y Martínez Cano, P. (2000). El impacto del niño enfermo en la familia. En A. Polaino-Lorente, M. Abad Alamo, P. Martínez Cano y A. Del Pozo Armentia. *¿Qué puede hacer el médico por la familia del enfermo?* (pp. 33-44). Madrid: Rialp.

CRECER LEYENDO: LA LECTURA COMO HERRAMIENTA SOCIOEDUCATIVA

Sandra Sánchez-García; Santiago Yubero

Grupo de Investigación *Psicología, Educación y Lectura* (PEL) Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

La lectura de textos es un método eficaz para enfrentarse de forma crítica a la realidad. La lectura es un medio adecuado para profundizar en las cuestiones que nos plantean conflictos, en la medida en que nos permite debatir y reflexionar sobre temas problemáticos (Nieto; González, 2002). Las obras de literatura plantean distintos conflictos sociales y culturales, que transmiten al lector la idea de que otros antes que ellos pasaron por momentos similares, pudiendo provocar situaciones que pueden ayudar a conocer, entender y/o sobrellevar los propios conflictos. A partir de la lectura, el lector puede ejercitarse en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, convirtiéndose así el propio texto en un instrumento privilegiado para educar habilidades y valores sociales (Sánchez-García; Yubero, 2015). Si tenemos en cuenta estas premisas, la animación a la lectura debería dar un paso más allá y no quedarse en la mera conexión entre libros, lectores y lectura. Los agentes involucrados en la promoción y animación de la lectura deben entender su dimensión socioeducativa. Las actividades de animación a la lectura deberían planificarse como intervenciones socioeducativas, en las que al tiempo que acercamos la lectura a los ciudadanos, les ayudamos a ser más competentes, críticos y reflexivos con la sociedad que les rodea.

Es importante que el libro recupere el espacio de lo personal y de lo relacional, que se asocie al tiempo de ocio y que deje de ser visto como una prolongación de las obligaciones escolares. Es evidente que el entorno escolar es un punto clave para el acercamiento de niños y jóvenes al libro, pero también es preciso darle un papel relevante en contextos educativos externos a la escuela, como la familia o las bibliotecas. Como señalan Guíñez y Martínez (2015), es necesaria una animación temprana a la lectura que vaya forjando a los lectores como seres integrales.

Hoy en día se está desarrollando toda una línea de investigación que analiza el papel de la familia en los procesos de construcción de hábitos de lectura, en relación con aspectos socioeducativos. Este hecho tiene una indudable importancia en la formación de seres sociales y sociables; ya que la lectura es un instrumento eficaz en la formación de valores para la convivencia. En este sentido, los estudios analizan aspectos cómo el valor que los padres otorgan a la

lectura, el tiempo conjunto que dedican a ella, sus actitudes motivadoras/desmotivadoras en relación al hábito de leer, la incorporación de la lectura al tiempo de ocio o sus actuaciones en el seno familiar en torno a la lectura, tales como la narración de cuentos, visitas a librerías y bibliotecas, etc.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene en la formación de los niños y niñas el binomio familia- lectura y sus aportaciones socioeducativas, en este trabajo presentamos la experiencia del taller “Leer en familia”, desarrollado en la Biblioteca Pública de Cuenca, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, con niños de 5 a 7 años y sus familias. Esta experiencia ha tenido como objetivo, por un lado, promocionar la lectura entre los niños, fortaleciendo su gusto lector a partir de libros de calidad y estrategias de animación motivadoras y, por otro, ofrecer a los padres recomendaciones y estrategias para fomentar la lectura en el hogar y facilitar sus aportaciones socioeducativas, a partir de la selección adecuada de lecturas, estrategias de comprensión lectora, técnicas para fomentar el diálogo y la lectura crítica, así como analizar la lectura en nuevos soportes.

Durante los dos años que se ha llevado a cabo el taller, un total de 15 familias asistieron de forma regular, presentando la iniciativa como una alternativa de ocio cultural y desarrollo socioeducativo de los niños, incidiendo en el análisis y reflexión sobre la realidad social e intentando ir más allá de las tradicionales sesiones de cuentacuentos o clubes de lectura. Este taller se presentaban como una actividad familiar, partiendo de la idea de que la lectura y las actividades culturales en el seno familiar repercute de forma directa en la alfabetización de los niños y las niñas y en su motivación por la lectura y la cultura escrita (Soler-Gallart, 2003). Todas las sesiones partían de la lectura de un álbum ilustrado, que planteaba algún tema de reflexión (los miedos, los enfados y rabietas, los abuelos, la igualdad de género, el acoso escolar...). Tras la lectura se iniciaba una breve lectura dialógica entre padres e hijos, para terminar realizando alguna actividad con marcado carácter lúdico con los niños, al tiempo que los padres participaban en su sesión formativa.

Esta experiencia confirma, como otros programas de promoción lectora llevados a cabo en el ámbito familiar, que los perfiles de las familias participantes atienden en su mayoría a familias que valoran el papel de la lectura (Grammont, 2013). Se confirma que los padres, aunque sean lectores habituales, necesitan recibir un apoyo especializado para mejorar sus prácticas socioeducativas a partir de la lectura (Vanobbergen, Daemsa y Van Tilburgb, 2009). Se trata de que la lectura esté presente en el seno familiar como herramienta de reflexión y debate. Finalmente, destacar la evaluación positiva que hacen los padres de esta experiencia y el valor que le otorgan para desarrollar prácticas enriquecedoras y mejorar la comunicación familiar a través de los libros y de la lectura (Ramos y Vila, 2015).

Palabras clave: Lectura, lecturas dialógicas, familia, socialización familiar, biblioteca pública, promoción lectora.

Referencias

- Grammont Machado de Araújo, M. J. (2013). Disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do programa “Literatura em mina casa”. *Educação em Revista*, (29) 2, pp. 225-252.
- Guiñez, M. y Martínez, E. (2015). Medición lectora y primera infancia: construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3o y 4o de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos*, 41, pp. 115-134.
- Nieto, Santiago; González, Josefa (2002). *Los valores en la Literatura Infantil*. Valladolid: Akal.
- Ramos, A. M., y Vila, I. (2015). The role of public libraries in promoting Reading within the family. *International Federations of Library Associations and Institutionn*, 41 (4), 364-369.
- Sánchez-García, Sandra; Yubero, Santiago (Coord.) (2015a). “La función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social”. *El profesional de la información*, v. 24, n. 2, pp. 103- 111. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>
- Soler Gallart, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. Teberosky, A. y Soler, M. (eds.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori, pp. 47-63.
- Vanobbergen, B., Daems, M., y Van Tilburg, S. (2009). Bookbabies, their parents and the library: an evaluation of a Flemish reading programme in families with young children. *Educational Review*, 23, 3, pp. 277- 287. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131910903045922>

EL AULA NATURA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN MEDIO IDEAL PARA LA EDUCACION AMBIENTAL Y LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Musitu, Daniel

Esteban, Macarena

Universidad Pablo de Olavide

Introducción

Es Aula Natura surge del interés y motivación del profesorado por aprovechar educativamente un espacio natural privilegiado dentro del propio centro escolar que está situado en la ciudad de Alcoy, en una ubicación muy especial que linda con el Parque Natural de la Sierra de Mariola. Fue hace unos 10 años, cuando el centro escolar se fue concienciando de la necesidad de apostar por la educación ambiental. Para lograrlo, se creó hace 5 años el Área de Mejora Medioambiental para coordinar los diferentes proyectos que impulsarían esta nueva línea de trabajo. A partir de esta experiencia se propuso hace tres años la creación del Aula Natura y, de esta manera, poner en valor un espacio que se diferencia del resto de centros educativos de la ciudad.

Objetivo general

El objetivo del aula natura es potenciar el desarrollo integral de toda la comunidad educativa a través de una educación ambiental realmente significativa en la que todos aprenden de todos desde una perspectiva tanto local como global teniendo siempre en el horizonte la sensibilización y el respeto por el medio ambiente y el mejorar el medio socio- ambiental en el que convivimos.

Situación e infraestructura

El Aula Natura está situada en un pinar de 5000 metros cuadrados que comunica con los espacios de recreo del centro escolar. Posee 4 mesas con sus respectivas bancadas con capacidad para 32 alumnos. Puede utilizarse una pizarra portátil si es necesario, aunque normalmente la preparación, reflexión e investigación previas se realizan en las aulas convencionales y de informática.

Proyectos

Los proyectos que actualmente se desarrollan son los siguientes:

- Cajas nido: Se han colocado 25 cajas para paseriformes forestales con el fin de reforzar su población en la zona. Los alumnos investigan sobre los diferentes variables que afectan la ocupación de las cajas así como la propia evolución de la población.

- Taller de fototrampeo: Desde hace 3 años se ha mantenido un punto constante de muestreo de mamíferos en colaboración con los encargados del Parque Natural de la Sierra de Mariola. Los alumnos pueden aprender y practicar con una metodología de estudio de presencia territorial de los mamíferos en función de las diferentes épocas del año.
- Senda botánica: Se han clasificado las 20 especies más representativas del ecosistema mediterráneo para generar actividades interpretativas. Los alumnos desarrollan diferentes competencias a través de la búsqueda e interpretación de las diferentes especies vegetales.
- Charca: Se han utilizado ruedas de tractor para su construcción y aunque actualmente se encuentra en fase final de construcción, esperamos crear un nuevo biotopo que nos proporcione la posibilidad de estudiar las diferentes especies acuáticas, así como sus diferentes ritmos de colonización.

Los proyectos que se han planteado implantar en el presente curso son los siguientes:

- Huerto escolar: Está más que contrastado los beneficios que aporta el huerto escolar en la producción de emociones, fundamentales para la educación ambiental.
- Gallinero: Entendemos que sería el complemento perfecto para el huerto. De esta forma los alumnos podrán tener experiencias que se han ido perdiendo a lo largo de los años.

Impacto en el centro

El objetivo primordial de las actividades realizadas en el Aula Natura, es que todo el alumnado del centro, desde infantil hasta ESO y ciclos formativos, participen de forma activa en el crecimiento y desarrollo de la propia aula, dando apoyo a todo el profesorado del centro en sus asignaturas curriculares. Facilita la metodología activa e investigativa, fomentando la autonomía personal y el análisis crítico de las situaciones sociales y ambientales.

Todos los alumnos del centro han participado en diferentes talleres y actividades formulados por las diferentes asignaturas. Se podría pensar que solo las asignaturas de ciencias son las que pueden hacer uso del espacio, pero no ha sido así ya que por ejemplo, la asignatura de tecnología ha desarrollado un taller de cajas nido para insectos, la asignatura de plástica ha realizado actividades de dibujo, la de lengua de lectura y la de sociales de usos del suelo.

Una de las facetas más interesantes ha supuesto el trabajo en este tipo de espacios con alumnos con comportamientos disruptivos dentro del aula convencional. Se ha constatado que el trabajo tanto individual como grupal en estos espacios ayuda a la integración de estos alumnos y al desarrollo de sus

competencias.

Evaluación

Se utilizará un diseño cuasi-experimental pre-post. Al inicio del presente año escolar, 2017- 2018, se evaluó en el mes de octubre el grado de empatía con el medio ambiente y el conocimiento relacionado con el aula natura en todo el alumnado. En el mes de mayo del presente año se llevará a cabo la evaluación post, administrando las mismas medidas anteriormente descritas mas una encuesta de satisfacción.

ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICO-SOCIALES A LAS PRÁCTICAS DE OCIO JUVENIL EN GALICIA

José Antonio Caride Gómez, Rita Gradaïlle Pernas y Ma Eugenia Bolaño Amigo
Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación SEPA-*interea*

Resumen

Afirmábamos hace años, con el afán explícito de contextualizar y valorar el estado actual de los conocimientos científico-técnicos que toman como referencia los tiempos educativos y sociales, que el tiempo es una categoría de alcance simbólico y material que afecta a muy variados aspectos del pensamiento y de la acción humana. Sin duda a la educación, en todas y cada una de las dimensiones o circunstancias en las que se proyecta, desde la infancia hasta la vejez. Un tiempo de tiempos, que lo alcanza todo y a todos (Mataix, 1999), en el que adquieren sentido -cuantitativo y cualitativo, circunstancial e histórico, biológico y psicológico, diacrónico y sincrónico, lineal y cíclico, absoluto y relativo...- las diferentes visiones y perspectivas que proyectan las personas en su vida cotidiana, tomando como referencia las condiciones socio-políticas, económicas, culturales, religiosas, etc. de cada sociedad y de los modelos de civilización a los que se remite.

El tiempo acostumbra a ser presentado como un elemento clave en la construcción social de la realidad, que trasciende a los individuos y a su privacidad, obligando a una permanente conciliación entre los tiempos personales y los que atienden a criterios institucionales y sociales. Así lo han testimoniado, desde hace décadas, algunos de los principales científicos sociales, como Durkheim, Sorokin, Merton, Gurvitch, Le Goff, Hall, Elias, Giddens, Luhmann, Nowotny, Morin, De Sousa Santos, Damasio, Provonost o Bauman, a nivel internacional; y también en España, con una creciente presencia en otros contextos geográficos y académicos.

Como diría Durán (2008), los modos de vivir el tiempo y las múltiples relaciones que nos vinculan a sus procesos o realidades son -simultáneamente- causa y efecto del valor que le otorgan nuestras sociedades como posibilidad o limitación cotidiana. De ahí, la importancia de una educación que ponga énfasis en sus derechos, que van desde la experiencia autotélica (con fin en sí misma), hasta todo lo que representa como conciliación entre la vida familiar y laboral, de la satisfacción de las necesidades básicas a la recreación o el goce artístico-cultural.

La calidad de lo que se hace *en* y *con* el tiempo, más allá de las cantidades que lo cronometran, le ha ido otorgando un sentido cada vez más decisivo y estructurante en los procesos de cambio social, como ponen de manifiesto las dinámicas que caracterizan la “*era de la información*” (Castells, 1997) y su

progresiva articulación en una sociedad de redes. En ella, la aceleración del tiempo y de los acontecimientos que en él se desarrollan, no sólo enfatiza los riesgos del apresuramiento y de la inmediatez que caracteriza la “*modernidad líquida*”, que diría Bauman (2007).

De ahí que insistamos en estimar el ocio como una oportunidad pedagógico-social que no deberá ser malograda en las opciones que ofrece la sociedad-red o de redes; una educación que incida mucho más en los significados de las prácticas de ocio para el desarrollo personal y social, que en su mera realización. Una línea de actuación que se viene reflejando, desde los primeros años noventa en la *Carta Internacional para la Educación del Ocio* (1993), promovida por la *World Leisure Organization*: <http://www.worldleisure.org/>

Siendo así, la comunicación presentará datos derivados de la investigación “Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una sociedad de redes” [EDU2015-65638-C6-1-R, del Plan Nacional de I+D+i], que permitirán conocer la percepción de los jóvenes respecto a sus “tiempos libres” y al ocio cotidiano, la importancia que le conceden a estas experiencias, así como analizar en torno a qué tipo de actuaciones articulan la conciliación entre los tiempos escolares, la vida familiar y comunitaria. Complementariamente, se hacen propuestas orientadas al desarrollo de experiencias e iniciativas que tomen como referencia la Pedagogía social en distintos contextos y realidades.

Palabras clave: Ocio, familia, comunidad, conciliación, pedagogía-educación social.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets
- Caballo, M.B., Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Educar em Revista*, 45, 37-56.
- Caballo, M.B., Gradaílle, R. y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 20, 179-202.
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: El ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 188, 301-313.
- Caride, J.A., Lorenzo, J.J. y Rodríguez, M. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia

- escolarizada. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 15-37.
- Castells, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: la sociedad red* (vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Durán, M.A. (2008). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas le faltan al día?* Madrid: Espasa-Calpe.
- Mataix, C. (1999): *El tiempo cosmológico*. Madrid: Síntesis.
- Ortega, C., Lazcano, Baptista, M. (2014). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 25, 69-98.
- Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M.A. (2014). Ocio familiar y actividad física en estudiantes de Bachillerato ¿alianza, rivalidad o independencia? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 25, 51-68.
- Ramos Torre, R. (2007). Metáforas sociales del tiempo en España. Una investigación empírica. En Prieto, C. (Ed.). *Trabajo, género y tiempo social* (pp. 173-204). Madrid: Complutense-Hacer.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Sanz, E. y Caride, J. A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190 (770), 301-313.

IMPORTANCIA DEL ÁMBITO FAMILIAR EN LA EXPERIENCIA DE OCIO JUVENIL (16-18 AÑOS).

Joseba Doistua Nebreda, Sheila Romero da Cruz, Yolanda Lázaro Fernández,
Universidad de Deusto, Grupo Ocio y Desarrollo Humano

Resumen

La familia es el primer lugar de socialización y de construcción de la identidad. Actualmente estamos viviendo cambios profundos y convulsivos en dicha institución que hace que estos nuevos modelos y formas de articulación conlleven a una apertura a la heterogeneidad familiar tanto en su composición, en su tamaño, como en las relaciones con otras instituciones. La familia actual evoluciona de acuerdo con las nuevas realidades, puesto que se trata de una institución plural y dinámica. Además, diversos autores afirman que la familia influye de una manera muy decisiva en la construcción del ocio juvenil, señalando que el funcionamiento interno familiar es uno de los condicionantes más relevantes e igualmente las personas jóvenes citan a la familia como un referente importante en su existencia vital.

En esta comunicación se entiende la experiencia de ocio como una vivencia humana libre, satisfactoria y con un fin en sí misma; es decir, voluntaria y separada de la necesidad. El Informe Jóvenes 2010 señala que la importancia del ocio era bastante o muy importante para el 90% de jóvenes, mostrando una tendencia alcista del valor del tiempo libre o del ocio. Por lo tanto, el ocio se ha convertido en uno de los aspectos que otorga valor y sentido a la vida de la juventud, donde desarrollen habilidades, aptitudes y valores que les aproxime al sentimiento de realización personal. Resulta imprescindible destacar que en esta etapa el grupo de pares o amistades determinan en gran medida su práctica de ocio, más allá de las determinaciones devenidas de sus prácticas familiares o escolares

Con carácter general, este texto pretende analizar la importancia de las experiencias de ocio compartidas con la familia, entre otros, como ámbito de desarrollo juvenil. Para ello se toma en consideración la principal actividad de ocio de los jóvenes (hombres y mujeres) analizando de manera comparada el grupo que realiza dicha actividad en familia, frente a aquellos que la realizan con otras personas.

El universo objeto de estudio lo componían todas las personas jóvenes que estaban cursando Enseñanzas Secundarias Postobligatorias en el estado español. Para la definición de la muestra se optó por realizar un muestreo probabilístico estratificado (mediante una afijación proporcional) al conjunto de la población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Postobligatoria de régimen general de centros públicos, concertados y privados del territorio español. La muestra finalmente obtenida ha sido de 2694, que permiten un error muestral del 1,9% y

un nivel de confianza del 95%. Además, se tomó en consideración la opinión de las familias de dicho alumnado respecto a temas similares, mediante una encuesta que recogía el propio alumnado y que posteriormente eran remitidas a los centros educativos. Pudieron recuperarse 637 cuestionarios de familias, lo que supone un 23,6% del alumnado, aunque resultó con una distribución desigual a nivel territorial.

Atendiendo a los objetivos e hipótesis de la investigación se elaboraron dos cuestionarios ad hoc para conocer la organización de los tiempos académicos y de ocio, uno orientado al alumnado y otro a las familias de los mismos.

En un primer lugar, con fin de identificar la muestra objeto de estudio, así como las modalidades de ocio más practicadas en compañía de la familia, se realizó un análisis de frecuencias recurriéndose a la prueba Ji-cuadrado para comprobar la relación entre éstas. Posteriormente, para describir las implicaciones que la realización de actividades de ocio con la familia tiene en el grado de satisfacción de las personas jóvenes y la importancia que las familias confieren al ocio de sus hijos e hijas comparando si difieren en función de ser prácticas compartidas por la familia o no, así como para comparar los beneficios percibidos de dichas actividades y la opinión sobre su vida familiar, se realizó un contraste de medias mediante la prueba t de Student para muestras independientes, así como el tamaño del efecto a partir del coeficiente d de cohen (Lakens, 2013).

Los principales hallazgos de este estudio hacen referencia a que posiblemente el hecho de realizar la actividad de ocio principal con la familia determina el tipo de práctica, destacando como las más realizadas el cuidado de animales, de plantas, ir de compras, preparar celebraciones y fiestas. En cambio, fuera del ámbito familiar destaca el ocio deportivo y digital. Cada una de estas actividades determina el grado de satisfacción e importancia que la juventud otorga a su ocio, así como los beneficios que perciben de su práctica.

Si bien la familia posee una influencia importante en la configuración de los hábitos de ocio de sus hijos/as, se observa que en la etapa juvenil, las prácticas de ocio se realizan principalmente fuera de este ámbito, sobre todo en el caso de la actividad principal de ocio que es aquella más significativa para la población joven.

Palabras clave: Ocio, familia, juventud, experiencia, beneficios.

Referencias

- Bas, E. y Pérez de Guzmán, M.V. (2010). “Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación”. *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 1, 42-68.
- Caride, J.A. (2012). “Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social”. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, marzo-

abril, 301-313.

Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 16. Bilbao: Universidad de Deusto.

Doistua, J.; Cuenca, M. y Ortega, C. (2014). “Prácticas y experiencias de ocio en los jóvenes de la comunidad autónoma de Euskadi”. En G. Pérez Serrano y A. De-Juanas Oliva (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED, 375-386.

Espada, M.; González, M.D. y Campos Izquierdo, A. (2009). “Familia y actividades físico-deportivas extraescolares”. *Padres y Maestros*, núm. 323, 5-7.

INJUVE (2014). *Conclusiones. Sondeo de opinión. Jóvenes, ocio y consumo*. Madrid: Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. <http://www.injuve.es/observatorio/ocio-y-tiempo-libre/jovenes-ocio-y-consumo>

Lakens, D. (2013). “Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs”. *Frontiers in Psychology*, 4:863. doi:10.3389/fpsyg.2013.00863.

López, J.A. (2010). “Ocio, consumo y medios de comunicación”. En J. González-Anleo y P. González (Dir./Coord.), (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Fundación SM, 229-298.

Vademoros, M.A.; Ponce de León, A.; Ramos, R. y Sanz, E. (2011). “Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia”. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4, núm. 1, 33-49.

Vademoros, M.A.; Ponce de León, A.; Sanz, E. y Caride, J.A. (2014). “La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción”. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190-770, noviembre-diciembre, 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL OCIO DE LAS PERSONAS JÓVENES CON DISCAPACIDAD

Aurora Madariaga Ortuzar, Sheila Romero da Cruz, Idurre Lazcano Quintana, Instituto de Estudios de Ocio, Grupo de investigación El Ocio como Factor de Desarrollo Humano

Resumen

En un país con gran tradición en estudios sobre juventud, existen multitud de investigaciones que analizan la realidad en cuanto al ocio de las personas jóvenes no siendo estos tan abundantes si el foco de atención se centra en el colectivo de jóvenes con discapacidad (Madariaga, Lazcano y Doistua, 2014; Madariaga y Lazcano, 2014). La presente comunicación presenta los resultados relacionados con el papel de la familia en el ocio, que forman parte de una investigación de carácter integral “El ocio de la juventud con discapacidad” cuya finalidad ha sido mejorar el bienestar y la calidad de vida de la juventud con discapacidad.

Para recoger los datos de los participantes se realizó una encuesta sobre prácticas y estilos de vida en ocio de la juventud con discapacidad, administrada a jóvenes con discapacidad de 15 a 29 años, lo que proporciona la información que permite conocer la realidad del ocio del colectivo, en una aproximación tanto objetiva: actividades, prácticas y consumos, tiempos, espacios y recursos; como subjetiva: motivaciones, intereses, opiniones, valores, preferencias, beneficios y barreras (Madariaga y Romero, 2016). El cuestionario es un instrumento creado expresamente para este estudio, se consideró que, con un 95'5% de confianza y un 5% de error, el tamaño muestral debía ascender a 400 individuos. De cara a distribuir la muestra de un modo equitativo, se procedió a la estratificación de la misma en función de: tipo de discapacidad, sexo y edad.

En el caso del análisis de la oferta se elaboró un cuestionario para recoger la oferta de ocio para personas con discapacidad del entorno comunitario y la oferta de ocio gestionada desde las asociaciones de discapacidad. El objeto de estudio fueron, en el primer caso, agentes de ocio y de juventud, albergues y programas forales, comarcales y municipales de la comunidad; y las asociaciones de discapacidad en el otro. La herramienta constaba de tres secciones: Datos generales de la entidad/equipamiento. Programas y actividades de ocio. Y por último, la inclusión en la oferta de ocio comunitaria.

Un 78% de la juventud con discapacidad afirma que algunas de sus prácticas de ocio son organizadas por ellos mismos. Un 65% del colectivo organiza también actividades junto con el grupo de amigos, un 44% afirman que algunas de sus actividades de ocio provienen del tejido asociativo y por último un 41% señala además al núcleo familiar como promotor de sus prácticas (Romero, Madariaga y Lazcano, 2016). Un 73% dice que realiza actividades de ocio solos, un 67% del colectivo disfruta de actividades junto con amistades con discapacidad, un 62%

comparte algunas de sus actividades de ocio con personas sin discapacidad, y un 54% señala a la familia como compañeros de prácticas de ocio (Madariaga, Lazcano y Doistua, 2014).

Cuando se analiza la oferta de ocio comunitaria, fundamentalmente, el contexto social de la juventud con discapacidad en cuanto a su participación en actividades de ocio, esta sigue acudiendo a las actividades de ocio principalmente en grupo, con la asociación de discapacidad y en segundo lugar solos o con algún miembro de su familia, (Madariaga y Lazcano, 2014). En el caso de la programación para jóvenes, en el 69% de los casos la compañía está relacionada con la asociación de cada discapacidad. En menor medida se encuentra la familia (34,5%). En el caso de la oferta de ocio gestionada desde las asociaciones, la familia tiene un papel promotor de servicios y reivindicador de derechos de las personas con discapacidad pero no agente implicado directamente en la gestión y participación de las actividades de ocio.

Los resultados muestran que la juventud con discapacidad, al igual que el resto de la población joven, valora el ocio como elemento importante en sus vidas, como un espacio vital adecuado para fraguar nuevas amistades, y como ámbito de desarrollo personal. Y que al ser personas jóvenes la presencia explícita de la familia es menor que en otros periodos vitales o ciclos de edad, pero quizá la familia está más presente que en el ocio de las personas jóvenes sin discapacidad.

Por último, cabe resaltar que la investigación se realiza desde un enfoque estratégico inclusivo de la intervención con la juventud con discapacidad en los diferentes ámbitos del ocio. Es del todo relevante el papel de la juventud con discapacidad en la planificación y organización de sus propias actividades de ocio, así como la del grupo de amigos. Otros actores, como son la familia y el tejido asociativo, susceptibles de ser promotores en la organización del ocio del colectivo, van disminuyendo su presencia a medida que la persona joven con discapacidad va creciendo y aumenta su autonomía, y por tanto su protagonismo en la toma de decisiones.

Palabras clave: ocio, familia, discapacidad, asociaciones, participación

Referencias

Madariaga, A. y Lazcano, I. (2014). *El ocio de la juventud con discapacidad en Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

Madariaga, A., Lazcano, I. y Doistua, J. (2014). Oferta comunitaria de ocio: un análisis descriptivo desde las necesidades de los jóvenes con discapacidad. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (Eds.), *Construir futuros en tiempos de crisis* (pp. 419- 432). Madrid: UNED y Grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales.

Madariaga, A. y Romero, S. (2016). Percepción de barreras en las actividades de ocio de los jóvenes. *Revista de Psicología del deporte*. 25 (supl. 2), 21-26.

Romero, S., Madariaga, A. y Lazcano, I. (2014). Principales características de la práctica deportiva de los jóvenes vascos con discapacidad. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (Eds.), *Construir futuros en tiempos de crisis* (pp. 485- 493). Madrid: UNED y Grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales.

Lazcano, I., Madariaga, A., y Lázaro, Y. (2014). La vertiente objetiva y subjetiva de la experiencia de ocio de las personas jóvenes con discapacidad en Euskadi. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (Eds.), *Construir futuros en tiempos de crisis* (pp. 457- 472). Madrid: UNED y Grupo de Investigación de Intervención Socioeducativa en Contextos Sociales.

JUEGO E INFANCIA EN LA CALLE. ESPACIOS PÚBLICOS Y MOVILIDAD EN LA CIUDAD.

Rosa Marí Ytarte; Irene Martínez; Natalia Hipólito

UCLM. Facultad de Ciencias Sociales- Educación Social

Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES)

Resumen

Introducción. La comunicación se enmarca en un proyecto de comunidad- escuela realizado conjuntamente entre las escuelas públicas de primaria y el Grado de Educación Social en la ciudad de Talavera de la Reina durante el año de 2017. El proyecto se configuró a partir de un marco más amplio vinculado al programa de eco-escuelas, educación vial y movilidad en la ciudad en la que participan dichos centros.

Método. En la comunicación planteamos en primer lugar el trabajo realizado acerca de los espacios públicos y la infancia, como eje de análisis acerca de variables como la movilidad, el acceso, la seguridad y el juego en tanto que indicadores de ciudadanía y participación de los niños y las niñas. En segundo lugar, desarrollamos parte de las acciones realizadas, así como una reflexión acerca de la necesaria implicación del conjunto de la comunidad, de las instituciones y las familias para garantizar el derecho de la infancia a la calle, al ocio y a tiempos propios “no vigilados” en entornos seguros. Por último, elaboramos en las conclusiones, las líneas de trabajo e investigación para, desde la Pedagogía Social y desde liderazgos e implicación conjunta de las instituciones sociales y educativas de la ciudad, desarrollar programas con el objetivo de construir proyectos integrales que aborden cuestiones relacionadas con el medio ambiente, el tiempo libre y la participación social de niños y niñas, como pueden ser los itinerarios escolares, el juego en la calle, la accesibilidad a espacios públicos e institucionales en los tiempos de la infancia.

El proyecto, en este sentido se estructura en dos ejes de análisis a partir de sus resultados:

- De un lado, el análisis de los tiempos de la infancia respecto a las actividades y necesidades propias que definen la mirada, el modelo, desde la que se construye en qué consiste hoy, en entornos básicamente urbanos y digitalizados, ser niña o niño. Dicho análisis se hace a partir de la categoría “juego” como eje vertebrador de los tiempos, espacios y experiencias que articulan el tiempo en la infancia. Es decir, en tanto que la acción y la actividad, así como los aprendizajes en los distintos contextos sociales y educativos, se construyen en este periodo de la vida desde una dimensión lúdica.
- De otro, el análisis de la configuración de los espacios públicos y de su

accesibilidad como reflejo de los imaginarios sociales que se articulan en torno a la noción “infancia” y que reflejan en las políticas y programas, en contexto municipales en este caso, el nivel de desarrollo y calidad de los principios democráticos y de ciudadanía, especialmente referidas a esta etapa de la vida. Es decir, ¿hasta qué punto éstas fomentan la autonomía del niño? ¿facilitan su movilidad y entornos seguros para ella? ¿Instan a la experiencia y respetan la intimidad de los menores?

En definitiva, la comunicación plantea como discusión final y partir de la ya larga tradición que se enmarca en las aportaciones de autores como Tonnuci en el ámbito educativo, o de los modelos de ciudad educativa, así como en los análisis realizados por autores como Jacobs, Bazin, Delgado o Muxí, entre otros, un análisis del proyecto realizado respecto de la relación entre espacios públicos y ciudadanía en la infancia. La comunicación concluye con la propuesta de elaboración de estrategias educativas, que desde la educación social, promuevan espacios y acciones de tiempo libre en las que ciudadanía y participación social, constituyan las categorías centrales de su planificación y desarrollo.

Palabras clave: Juego, calle, comunidad, ciudadanía, infancia

Referencias

- Bazin, H. (2013). *Les conditions d'une pensée politique de la culture. Les « tiers lieux » de la créativité territoriale au cœur d'un travail de la culture*. Recuperado de <http://www.recherche-action.fr>
- Caballo, M.B., Caride, J.A. & Meira, P. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Revista de Educación Social*, 47, 11-24.
- Caride, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *EDETANIA* 45, 33-53.
- Delgado, M. (2002). Etnografía del espacio público. *Revista Experimental de Antropología*, 2, 91-98. Universidad de Jaén.
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing.
- Muxí, Z. (2007). Paisajes de aprendizaje. Ciudad y espacio público. Recuperado de <https://www.diba.cat/documents/153833/160414/comerc-debats-debat1-doc2-pdf.pdf>

NETEDUPROJECT: AVANCES EN LA HERRAMIENTA DE ANÁLISIS “LIC” PARA LA MEJORA DE LOS ECOSISTEMAS EDUCATIVOS

Dra. Mireia Civís Zaragoza; Dr. Jordi Díaz-Gibson; Dr. Jordi Longás Mayayo; Dra. Annabel Fontanet Caparrós; Dr. Jordi Riera Romani; FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull), Grupo de investigación PSITIC

Resumen

El proyecto [NetEduProject](#) se fundamenta en la educación en red y parte de la colaboración entre actores educativos para la mejora de la educación. El proyecto se desarrolla a través de una plataforma-web de alcance internacional orientada a los equipos de liderazgo de organizaciones educativas y de redes socioeducativas. NetEduProject los acompaña en la mejora de sus resultados a partir de la colaboración con otros agentes y la construcción y evolución de sus ecosistemas educativos. Por tanto, ayuda a los equipos de liderazgo a mejorar las conexiones dentro y fuera de la organización, mejorando el capital social, la colaboración y la innovación de las mismas.

NetEduProject pone a disposición de la comunidad la herramienta de autoevaluación y análisis LIC (Liderando la Innovación Colaborativa), además de la posibilidad de participar en una red internacional de aprendizaje sobre la educación en red y el liderazgo de la innovación colaborativa. Así mismo, el proyecto está trabajando en la ampliación de la herramienta LIC a través de un tutorial personalizado para acompañar la mejora del capital social y la innovación colaborativa de cada proyecto auto-analizado.

En este trabajo presentamos la fase de validación e implementación del tutorial como mejora que permite el paso de LIC como *herramienta de autoevaluación* a LIC como *herramienta de capacitación*.

La metodología seguida ha consistido en la constitución de un panel de 6 expertos en redes que han validado el conjunto de estrategias (microestrategias) que se proponen para mejorar en cada una de las dimensiones analizadas por el cuestionario (corresponsabilidad, transversalidad, horizontalidad, colaboración, innovación, confianza y participación). La selección de expertos ha seguido como criterio la implicación de más de 5 años en proyectos de acción socioeducativa en red, la experiencia de más de 5 años en posición de liderazgo de redes y la existencia de un discurso consistente en relación a la acción socioeducativa en red.

Para proceder a la validación de las microestrategias los expertos disponían de una tabla con todas las dimensiones del cuestionario, los ítems respectivos y las microestrategias asociadas. Esta tabla fue elaborada por el equipo de investigación en base a anteriores trabajos, revisión de la literatura en

profundidad y experiencias prácticas de análisis, evaluación o implementación de proyectos socioeducativos en red.

En una segunda fase se ha implementado a 6 redes la herramienta de análisis LIC revisada obteniendo de este modo un retorno final sobre su validez.

Los resultados han reportado información respecto la inteligibilidad de las microestrategias, la consistencia de las microestrategias en relación al ítem y a la dimensión, y la necesidad de reformular microestrategias. En términos generales los resultados muestran una buena selección de microestrategias y una alta consistencia, pero se sugiere mejorar su inteligibilidad puesto que resultan muy comprensibles desde una vertiente académica o teórica y menos desde la práctica.

Como consecuencia se realiza un trabajo de concreción y ejemplificación de las microestrategias por parte del equipo de expertos y equipo académico obteniendo de este modo el listado final. Mostramos aquí una de las dimensiones del cuestionario con algunos de sus ítems:

Dimensión 1- Corresponsabilidad: ¿Estáis promoviendo el compromiso compartido de los actores?	
Ítem cuestionario	Microestrategias o sugerencias
El liderazgo del proyecto educativo comunitario establece una visión compartida sobre el proyecto y los retos a abordar	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Realizar un proceso de investigación o monografía comunitaria (y reservar algunos espacios de tiempo para hacerlo) que permita construir un diagnóstico compartido sobre los retos.</i> ■ <i>Incorporar en los plenarios espacios para que los miembros del proyecto educativo expliquen las novedades y hechos significativos de lo que pasa en sus entidades y de los servicios que ofrece el proyecto educativo</i> ■ <i>Hacer un calendario de reuniones en los distintos centros en las que siempre se incluya en el orden del día una presentación del servicio acogedor</i> ■ <i>Fomentar la participación de expertos externos (de la universidad y otros organismos que trabajen en proyectos de investigación en estos ámbitos) para la guía en el proceso de construcción de esta mirada compartida. Este acompañamiento de expertos externos aporta una mirada no endogámica que es muy necesaria.</i> ■ <i>Redactar un folleto de referencia para todas las personas del proyecto educativo comunitario en el que se recojan las ideas aceptadas colectivamente, junto con una explicación del concepto que hay detrás de cada idea.</i> ■ <i>Realizar una revisión de los objetivos de las actividades que impulsa el proyecto educativo comunitario, para valorar su coherencia global.</i>

	<p><i>Contrastar similitudes y diferencias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Confeccionar (y visibilizar) un glosario propio de conceptos-clave en el funcionamiento del proyecto educativo comunitario.</i> ■ <i>Planificar mediante criterios y pactos establecidos y consensuados por todas las partes implicadas.</i> ■ <i>Poner en común qué objetivos y acciones se priorizan en una sesión de inicio de curso en el espacio del plenario.</i> ■ <i>Celebrar sesiones de configuración conjunta del plan de trabajo.</i> ■ <i>Realizar una exposición pública de los acuerdos tomados y del calendario previsto. Hacer una revisión periódica de forma compartida.</i> ■ <i>Velar para que en la toma de decisiones sobre casos concretos intervenga el criterio de todas las entidades implicadas en el proyecto educativo comunitario.</i>
<p>Me siento partícipe de las nuevas ideas y acciones que surgen en el proyecto educativo comunitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Promover la implicación de los miembros dentro de las propias organizaciones, en la propia comunidad, con actores influyentes en el barrio y a través de redes sociales.</i> ■ <i>Asignar un rol a cada uno de los miembros implicados en el proyecto (profesionales, voluntarios, estudiantes, familias...), en el desarrollo de de las reuniones y presentaciones.</i> ■ <i>Hacer difusión de los logros del proyecto educativo desde cada una de las entidades y servicios miembros, haciendo siempre referencia al trabajo colectivo del proyecto educativo.</i> ■ <i>Hacer un reconocimiento tanto de los logros alcanzados como de las acciones de bajo impacto en el marco de las reuniones grupales, a través de mensajes en línea o en celebraciones.</i>

A continuación, se incorporan las microestrategias o sugerencias a la herramienta y se implementa la herramienta a las 6 redes seleccionadas. La aplicación de la herramienta LIC confirma su validez como herramienta de evaluación y de capacitación a la vez que permite recoger opiniones de los líderes en relación a las sugerencias más útiles. Este último *feedback* permite una reordenación de las sugerencias por significatividad.

A día de hoy consideramos la herramienta validada, pero nos planteamos seguir mejorando su vertiente de capacitación a través del modo de presentar las sugerencias. En el horizonte de la herramienta siempre ha habido la autogestión por parte de las redes, pero el trabajo que hemos llevado a cabo nos ha permitido construir también una comunidad de práctica de modo que la herramienta ha pasado de ser una herramienta de evaluación para evolucionar hacia una herramienta de capacitación que en la actualidad está convirtiéndose

en herramienta de construcción de conocimiento.

Palabras clave: ecosistema educativo, redes socioeducativas, capital social, innovación colaborativa, liderazgo educativo.

SERVICIOS SOCIALES DE PALMA: UNA APUESTA DECIDIDA POR LA PREVENCIÓN COMUNITARIA

Pepa Aguiló, Isabel Cortada, Marcel·lí Fernández, Pilar Salas.

Sección de Infancia, Juventud, familia y prevención comunitaria

Bernat Calafat. Sección de Gestión de centros

Regidoria de Benestar i Drets Socials

Ajuntament de Palma

Resumen

La regidoria de Benestar i Drets Socials del Ajuntament de Palma, aprobó en el mes de marzo de 2016 el documento de “Criterios técnicos de intervención comunitaria”. La implantación de este modelo metodológico de trabajo comunitario tiene la finalidad de mejorar las intervenciones comunitarias que ya se realizan e impulsar otras de nuevas.

El municipio de Palma, tiene una extensión de 208,63 Km² y una población a 1 de enero de 2017 de 434.516 habitantes, de estos, 115.856 personas han nacido en otros países, lo que supone un 26’66% del total de la población; 40.458 pertenecen a la UE-28 y 115.856 de países extracomunitarios. La distribución en el municipio se da de forma irregular en los 87 barrios en que se configura la ciudad.

La regidoria de Benestar i Drets Socials organiza la atención social a través de 10 centros de servicios sociales (CMSS), a cada uno de los cuales le corresponde un número determinado de barrios.

Es importante no olvidar que todavía está muy reciente la grave situación de crisis económica y social que se ha vivido, cuestión que ha provocado entre otras cosas, un recorte en determinados servicios y programas de carácter social, un fortalecimiento del trabajo mas asistencial (respuesta inmediata) frente a la intervención de carácter más preventiva (donde los resultados son visibles al cabo de un tiempo); a través de la implantación de este documento, se pretende provocar una reorientación de nuestra organización que facilite procesos comunitarios y por tanto preventivos en diferentes barrios de la ciudad, potenciando la complementariedad de dinámicas de trabajo a través de la interdisciplinariedad de las diferentes figuras profesionales presentes en los equipos de servicios sociales, además promueve el trabajo conjunto con otras entidades y servicios.

Esta apuesta decidida de la regidoria de Benestar i Drets Socials, se concreta a través de:

- Apuesta estratégica, mediante la concreción de objetivos estratégicos en el plan municipal del Ajuntament de Palma 2016-2036, como en los ejes estratégicos de Benestar i Drets Socials 2017/2020.
- Apuesta técnica, a través de los criterios técnicos que se enmarcan en el documento, que se detallan en los proyectos territoriales y que cuentan con el apoyo de profesionales de los equipos centrales, tanto del equipo de gestión de centros como del equipo de infancia, jóvenes, familia y prevención comunitaria.
- Apuesta metodológica, mediante los criterios metodológicos establecidos en el documento.

En el documento se define la intervención comunitaria como “la acción conjunta y consensuada entre entidades, servicios y personas residentes en un barrio para mejorar la calidad de vida y la convivencia social de una comunidad”.

También se definen las siguientes fases de intervención:

- Conocimiento inicial de la comunidad/Diagnóstico comunitario participativo. La detección de necesidades: Como concretamos conjuntamente que pasa, el problema o que queremos solucionar
- Planificación y ejecución conjunta de las actuaciones. El diseño del proyecto: Como concretamos conjuntamente que queremos conseguir, los objetivos y que tenemos que hacer?
- La intervención comunitaria: Como se distribuyen las tareas y actividades concretas. Como hacemos el seguimiento conjunto
- Evaluación continuada y ajustes de las metas a conseguir. Informe de resultados: Como evaluamos de forma conjunta y participativa. Como hacemos difusión de los resultados obtenidos

Un aspecto importante en el que se hace necesario detenerse y que se recoge en el documento es quien participa en las intervenciones comunitarias:

Personas que viven y conviven en un barrio

Personas de entidades/asociaciones

Personas técnicas de servicios municipales y de otras administraciones

Algunos resultados esperados de esta apuesta:

- Un proyecto de intervención comunitaria en un barrio a cada CMSS. Dedicación mínima de personal: 1/2 jornada y un colaborador.
- Se ha realizado de forma consensuada con otros servicios y entidades del barrio.
- Se ha buscado la colaboración de otras áreas, tiene en cuenta los consejos de barrio y de distrito
- Se han decidido, realizado y evaluado de forma conjunta: resultados y

- grado de satisfacción.
- Se ha dispuesto del apoyo presencial y de gestión de servicios centrales/Regiduría.
 - Los resultados se han difundido entre las entidades/servicios y la ciudadanía.
 - Se participa en proyectos comunitarios impulsados por entidades/servicios.
 - Seguimiento de la implantación de los criterios por una Comisión Interdisciplinar de técnicos de los centros de servicios sociales.

Algunos resultados numéricos de 2017 a destacar son:

- 26 proyectos comunitarios de barrio
- Implementados en 24 barrios de la ciudad
- 71 técnicos/as de la regiduría de bienestar i Drets Socials
- 754 horas semanales de dedicación
- 117 entidades implicadas
- 166 servicios implicados

Palabras clave: Orientación a la comunidad, Conocimiento compartido de la realidad, Diagnóstico comunitario participativo, Acción conjunta y consensuada, Evaluación continua.

Referencias

Ajuntament de Palma (2016) Criteris tècnics d'intervenció comunitària (document intern de l'Àrea de Benestar i Drets Socials.)

PROYECTO CÁPSULA DEL TIEMPO: UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DENTRO DEL MARCO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL.

Jesús Juárez Pérez Cea. Universidad de Málaga, Departamento de Teoría e Historia de la Educación Y M.I.D.E. Proyecto de Excelencia (SEJ 1366) “Trabajo en red y Atención Socioeducativa para la promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social”.

Lorena Molina Cuesta. Educadora Social en INCIDE. Universidad de Málaga. Proyecto de Excelencia (SEJ 1366) “Trabajo en red y Atención Socioeducativa para la promoción de la Resiliencia de la Infancia en Riesgo Social”.

Manuel Jesús Moreno Taboada. Educador Social en INCIDE.

Resumen

El Proyecto Cápsula del Tiempo que se presenta en esta comunicación es una iniciativa que pretende mejorar la participación en la escuela de las familias que viven en la barriada de Los Asperones (Málaga) cuyos hijos e hijas asisten al CEIP María de la O, ubicado en la misma barriada; una zona marginal a las afueras de la ciudad, con un alto grado de aislamiento social y geográfico. En este contexto, la participación de las familias dentro de la comunidad educativa se hace imprescindible para la mejora conjunta de la barriada, cuya tarea se torna dificultosa debido a las altas necesidades que tiene la población y a la condición de extrema pobreza a la que vive sometida.

De forma introductoria, el proyecto Cápsula del Tiempo pretende mejorar la relación entre la familia y la escuela, fomentando la participación activa de las familias dentro del contexto escolar para obtener un mayor protagonismo en los procesos educativos de sus hijos e hijas y estrechar vínculos educativos con el profesorado. Este proyecto se desarrolla en el CEIP María de la O, configurado desde el año 2016 como Comunidad de Aprendizaje, incentivando actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa del contexto (Elboj et al., 2002), donde deben darse una serie de interacciones entre los agentes implicados con el fin de promover la mejora de la propia comunidad (Aubert et al., 2008), la convivencia y superar el fracaso escolar de forma conjunta.

Esta participación de las familias no sólo aporta beneficios a la escuela, los/as niños/as, el profesorado y a las propias familias, sino que, de la misma forma, ofrece al barrio la oportunidad de transformarse situando la educación como herramienta de cambio social. Podemos afirmar, que uno de los retos educativos a los que nos enfrentamos, es potenciar dicha participación de todo el ámbito comunitario (profesorado, educadores/as, familias, asociaciones, etc.), ya que

“es en la comunidad donde hay que situar muchos de los esfuerzos de mejora” (Bolívar, 2006, p. 120) si queremos visualizar y mantener los éxitos y los cambios.

Por todo ello, el método para llevar a cabo la actividad ha contado con la participación del alumnado de 2o de Primaria, siendo entrevistado y grabado junto a sus madres. El resultado obtenido ha sido un vídeo donde se reflejan los deseos, las expectativas y metas educativas tanto de las familias como de sus hijos e hijas, con la intencionalidad de que su paso por la escuela tenga una mayor significatividad al alcanzar 6o de Primaria, donde deben replantearse nuevas ideas y formas de afrontar su realidad dentro de un contexto en exclusión, tratando de analizar dichos deseos, expectativas y metas antes de pasar a la etapa de Secundaria.

Este proyecto nace con el objetivo de seguir potenciando el valor de la educación a través de iniciativas innovadoras donde se incluyan a las familias como protagonistas de este proceso. Reflexionamos sobre esta idea puesto que en Los Asperones, potencialmente un barrio de exclusión, poco a poco se vislumbran cambios promovidos por una revalorización de la educación, que sustancialmente ofrece nuevas oportunidades a la población para mejorar su precaria situación. Parte de este nuevo pensamiento colectivo se ha conseguido gracias al trabajo comunitario que realizan las entidades que trabajan en red para la población de Asperones, enfatizando sus intervenciones en la población infantil y juvenil en riesgo.

En cuanto a los resultados obtenidos, podemos destacar que la participación de las familias ha generado una simbiosis entre la vida escolar y el barrio, estrechando lazos educativos entre las personas participantes y, en especial, entre las madres y el profesorado implicado. Los proyectos donde la participación de las familias tienen un papel principal, por medio de metodologías cualitativas basadas en entrevistas, grupos focales, historias de vida, etc., que pretenden acentuar la educación a través de experiencias personales, pueden ayudar al profesorado a entender mejor los modos de vida y formas de ser de su alumnado, al observar la relación existente entre la familia y el propio niño/a.

Es importante recalcar que existen muchas formas de combatir la exclusión y perseguir el éxito educativo dentro de una comunidad con estas características, pero es incuestionable, que la unión de ámbitos y la participación activa entre profesorado y familias, es una forma ineludible de favorecer que dichos objetivos tengan un impacto real y efectivo. El tiempo y la educación cumplen un papel esencial en la vida de las personas; su unión sináptica hace posible que éstas mejoren y evolucionen. La población de Asperones y el alumnado de este colegio se encuentran en un punto de su historia creciente, en constante evolución y cambio. Un cambio social promovido por un esperanzador vínculo entre tiempo y educación, entendiendo el tiempo como parte del proceso educativo.

Palabras clave: Familia, escuela, comunidad, exclusión, profesorado.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., Flecha, A., Flecha, R., García, C., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bolívar, A (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Puigvert, L., Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.

LOS BANCOS DEL TIEMPO EN ESPAÑA: ¿UNA HERRAMIENTA PARA LA CONCILIACIÓN?

Andrea Maroñas Bermúdez, Rita Gradaïlle Pernas y José Antonio Caride Gómez.
Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación SEPA-intera

Resumen

Los Bancos del Tiempo (BdT) son iniciativas de carácter comunitario que, en líneas generales, basan su funcionamiento en un sistema de participación en el que se ‘prestan’ servicios de diferente naturaleza utilizando el tiempo como unidad de intercambio (Cortés, 2009). Una idea tan pragmática y adaptable a diferentes contextos sociales, culturales y políticos, ha hecho que se convierta en una de las prácticas más extendidas de trueque no monetario en diferentes países del mundo, aunque con orientaciones y pautas organizativas dispares. El surgimiento de BdT en Europa está ligado al movimiento feminista y nace como una acción innovadora de las denominadas políticas de conciliación, con una especial incidencia en los países del entorno mediterráneo (España, Portugal, Italia y Grecia) (Del Moral, 2013). En este sentido, los BdT emergen con un claro enfoque de género, y orientaron sus iniciativas hacia al bienestar individual y familiar. Los BdT llegan a España en los años noventa del pasado siglo de mano del Programa de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres impulsado por la Unión Europea, lo que supuso un punto de inflexión para su financiamiento, proyección y expansión en el país (Gisbert, 2010), como “un recurso para promover la corresponsabilidad en la realización del trabajo doméstico y de cuidado de las personas, así como para facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar” (Recio, Méndez y Altés, 2009, p. 61). La investigación todavía es escasa, sobre todo si se compara con la realizada en otros países como Reino Unido (Seyfang, 2002) o Estados Unidos (Collom, Lasker y Kyriacou, 2012), en la que cuentan con una mayor tradición; aún así, los datos disponibles reflejan que los BdT españoles se han configurado como una estrategia para mejorar las relaciones comunitarias de proximidad y establecer sistemas de apoyo mutuo, sin embargo, tienen una nula o muy baja incidencia en lo que a la conciliación se refiere (Valor y Papaoikonomou, 2016). Además, se ha comprobado que los BdT son un recurso valioso para fomentar otras formas de consumo alternativo (Blanc, 2011), para mejorar la autoestima (Cahn, 2004) y estimular el aprendizaje a lo largo de la vida (Maroñas, Caride y Gradaïlle, 2015); pero su capacidad para resolver necesidades cotidianas sigue siendo baja (Hughes, 2015), por lo que todavía no ha conseguido ser una práctica de referencia para las familias.

En este contexto, el estudio que se presenta contempla los BdT en España desde una perspectiva socioeducativa; concretamente indagando a cerca de los motivos por los que su misión ‘conciliadora’ no se está concretando, adoptando posibles estrategias para maximizar sus logros. Partiendo de un enfoque metodológico cualitativo basado en el análisis documental y la entrevista en profundidad a tres

personas expertas (una del ámbito académico, otra del ámbito asociativo y una tercera del ámbito profesional), se ha realizado un análisis de contenido utilizando un sistema de categorías y el programa atlas.ti como soporte informático. Los principales resultados apuntan hacia una escasa profesionalización en la gestión, a la excesiva rigidez en la estructura de los BdT, así como a 'la falta de tiempo' y de confianza; un conjunto de circunstancias que explican sus limitaciones y obligan a adoptar decisiones que permitan optimizar sus actuaciones. De ahí que se proponga su renovación a través de estrategias que los sitúen como un recurso comunitario de referencia para las familias; entre otras: promover una mayor profesionalización en los BdT; impulsar proyectos que incidan en la esfera comunitaria y líneas de acción específicas para atraer a distintos colectivos (jóvenes, mayores, etc.) y convertir a los BdT en un entorno más intergeneracional.

Palabras clave: Bancos del Tiempo, conciliación, comunidad, desarrollo comunitario

Referencias

- Blanc, J. (2011). Classifying "CCs": Community, complementary and local currencies types and generations. *International Journal of Community Currency Research*, 15, 4-10.
- Cahn, E. (2004). *No más gente desechable. La coproducción, un imperativo*. Washington D.C.: Essential Books.
- Collom, E., Lasker, J.N. y Kyriacou, C. (2012). *Equal Time, Equal Value. Community Currencies and Time Banking in the US*. Burlington (USA): Ashgate Publishing Company.
- Cortés, F.J. (2009). *Finanzas éticas: banca ética, microfinanzas y monedas sociales*. Almería: La hidra de la lerna.
- Del Moral, L. (2013). *Espacios comunitarios de intercambio, bien-estar y sostenibilidad de la vida: estudio de casos sobre bancos de tiempo en un contexto europeo*. Tesis doctoral. Dir. Lina Gálvez Muñoz. Universidad Pablo de Olavide.
- Gisbert, J. (2010). *Vivir sin empleo. Trueque, bancos del tiempo, monedas sociales y otras alternativas*. Barcelona: Los libros del Lince.
- Hughes, N. (2015). The community currency scene in Spain. *International Journal of Community Currency Research*, 19, 1-11.
- Maroñas, A., Caride, J.A. y Gradaílle, R. (2015). Os Bancos do Tempo: unha iniciativa pedagóxica e social para o Desenvolvemento Comunitario. *Revista Galega de Educación*, 63, 83-86.

- Recio, C., Méndez, E. y Altés, J.F. (2009). *Los bancos de tiempo. Experiencias de intercambio no monetario*. Barcelona: Graó.
- Seyfang, G. (2002). Tackling social exclusion with community currencies: learning from LETS to Time Banks. *International Journal of Community Currency Research*, 6, 1-11.
- Valor, C. y Papaoikonomou, E. (2016). Time Banking in Spain. Exploring their structure, management and users' profile. *Revista Internacional de Sociología*, 74(1), e028. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.1.028>

ALFABETIZACIÓN FINANCIERA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: ESTUDIO DE UN PROGRAMA DISEÑADO DESDE LA COMUNIDAD

Elena Duque Sánchez, Universidad de Barcelona

Bernat Oró Capellades, Universidad de Barcelona

Miguel Ángel Pulido Rodríguez, Universidad Ramon Llull

Beatriz Villarejo Carballido, Universidad de Deusto

Resumen

La educación financiera se introduce en España en el curriculum educativo de primaria y secundaria a partir de 2014, como parte de otras materias troncales o de modalidad. Unos años antes, en 2008, se creó el Plan de Educación Financiera (2013) impulsado por el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores con el objetivo de mejorar la cultura financiera de los ciudadanos. Este Plan, desarrolló en 2010 un curso piloto en secundaria y desarrolló dos portales web educativos: finanzasparatodos.es y gepeese.es, todavía vigentes. Además de contenidos digitales y módulos educativos dirigidos a personas jóvenes, también elaboró unos "consejos básicos de economía familiar" orientado a las familias, y otras acciones dirigidas a personas mayores y jubiladas. Según una evaluación del programa en secundaria (Hospido, Villanueva & Zamarro, 2015), los adolescentes aumentaron sus resultados en conocimientos financieros respecto a otros alumnos que no habían seguido el programa.

Algunos estudios como el informe PISA (OCDE, 2014) y otros (Longobardi, Pagliuca & Regoli, 2017) han correlacionado directamente el capital social y cultural de las familias con el conocimiento y éxito en la alfabetización financiera de niños y adolescentes, asumiéndolo incluso como un indicador predictor. Otras investigaciones ponen sobre la mesa otros factores de influencia para la toma de decisiones financieras positivas, como la socialización financiera de la familia o el trabajo de la economía en la escuela junto con la calidad educativa (Grohmann, Kouwenberg & Menkhoff, 2015), el fomento de la discusión sobre temas sociales y económicos en el sí de la familia (García-Aracil, Neira & Albert, 2016; Zimmerman, et al., 2016), el papel mediador de la autoeficacia financiera (Rothwell, Khan & Cherney, 2016) o el conocimiento financiero autoinformado de las personas adultas (ahorro por emergencias o ahorro para la educación universitaria de los hijos, entre otros) de poblaciones vulnerables (Gill & Bhattacharya, 2017).

Estos análisis nos constatan la necesidad de una alfabetización financiera para personas adultas, que parta de su inteligencia cultural (Flecha, 1997) y de sus propias necesidades, poniendo el foco en las poblaciones más vulnerables, que

son las que menos atención han recibido de estos programas. Por otro lado, tanto movimientos sociales como diferentes investigaciones, han expuesto la importancia de organizar formación financiera crítica, que no reproduzca únicamente el discurso de las instituciones bancarias en el que se culpabiliza a las personas pobres de su situación, y de aquí la necesidad de su alfabetización financiera para mejorar su situación (Montgomerie & Tepe- Belfrage, 2016). También la importancia de generar intervenciones comunitarias que incorporen actividades grupales y entre iguales, así como el conectar con instituciones financieras seguras, como por ejemplo cooperativas de ahorro y crédito comunitarias (Rothwell, Khan & Cherney, 2016).

En la línea de fomentar una educación emancipadora y de aprendizaje de las habilidades necesarias para la sociedad actual, es cómo surge el proyecto europeo *EDU-FIN. Desarrollo de procesos participativos para la generación de un plan de estudios en materia financiera dirigido a los jóvenes en riesgo social* (European Commission, 2014-2016), que tiene su continuidad en otro proyecto europeo vigente: *FinanceGo! Educating educators to implement Financial Literacy courses for Young adults at risk* (European Commission, 2017- 2019). Estos dos proyectos Erasmus+ son el objeto de estudio de esta comunicación, cuyo objetivo es evidenciar como la organización de currículos educativos partiendo de la metodología comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha, 2006) (es decir poniendo en diálogo los hallazgos de la investigación científica internacional con las voces de las personas que van a recibir esta formación) contribuye a la elaboración de programas de más alto contenido y de más creación de sentido, además de un logro mayor en el aprendizaje. Los métodos de investigación de este estudio han partido de un análisis comparativo europeo sobre el estado de la cuestión de la educación financiera entre los jóvenes adultos, la revisión de la metodología EDU-FIN de promoción de procesos participativos con jóvenes adultos en la elaboración de currículos educativos, el Plan de estudios EDU-FIN sobre educación financiera dirigido a adultos jóvenes, así como los informes nacionales y los *reports finales* del proyecto. Por último también hemos realizado tres grupos de discusión dialógica: dos de educadores de personas jóvenes y adultas, y uno con participantes jóvenes en riesgo de exclusión social.

Uno de los principales resultados que hemos evidenciado es la importancia de incorporar el trabajo comunitario y democrático en la elaboración de programas de alfabetización financiera, incluyendo inmigrantes, refugiados, minorías étnicas, mujeres en riesgo de exclusión, personas sin hogar o personas con discapacidades en la definición de dichos programas. La relevancia de poder encontrar un material y un curriculum con significado ha sido una de las demandas más importantes de los educadores sociales, y evitar así la improvisación o la falta de rigurosidad. Desarrollando una intervención socioeducativa transformadora que hace de las personas con más exclusión las protagonistas de generar un impacto multiplicador mucho más allá de su propio contexto.

Palabras clave: alfabetización financiera, educación democrática, exclusión social, curriculum participativo, trabajo comunitario

Referencias

CNMV, Banco de España (2013), *Plan de educación financiera 2013- 2017*. CNMV y Banco de España, Madrid.

European Comission (2014-2016): *EDU-FIN Project. Financial literacy for young adults at risk*.

European Comission (2017-2019): *FinanceGo! Educating educators to implement Financial Literacy courses for Young adults at risk*

Flecha, R. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós

García-Aracil, Neira & Albert, (2016). Social and Cultural Capital Predictors of Adolescents' Financial Literacy: Family and School Influences. *Revista de Educación*, 374, 94-117 doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-327

Gill, A. & Bhattacharya, R. (2017). The Interaction of Financial Attitudes and Financial Knowledge: Evidence for Low-Income Hispanic Families. *Atlantic Economic Journal*, 45:, 497-510. doi: <https://doi.org/10.1007/s11293-017-9556-4>

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R. (2006) *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure

Grohmann, A., Kouwenberg, R., & Menkhoff, L., (2015). Childhood Roots of Financial Literacy, *Journal of Economic Psychology* , 51, 114-133. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2015.09.002>

Hospido, L., Villanueva, E. & Zamarro, G. (2015). Finance for All: The Impact of Financial Literacy Training in Compulsory Secondary Education in Spain. *IZA DP*, No. 8902. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>

Longobardi, S., Pagliuca, M., & Regoli, A. (2017). Family background and financial literacy of Italian students: the mediating role of attitudes and motivations, *Economics Bulletin, AccessEcon*, 37(4), 2585-2594.

OCDE(2014)*PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>

Montgomerie, J. & Tepe-Belfrage, D. (2016). A Feminist Moral-Political Economy of Uneven Reform in Austerity Britain: Fostering Financial and Parental

Literacy, *Globalizations*, 890-905. doi: 10.1080/14747731.2016.1160605

Rothwell, D., Khan, M., & Cherney, K. (2016). Building Financial Knowledge Is Not Enough: Financial Self-Efficacy as a Mediator in the Financial Capability of Low-Income Families, *Journal of Community Practice*, 24(4), 368-388, doi: 10.1080/10705422.2016.1233162

Zimmerman, J., Forlizzi, J., Finkenaur, J., Amick, S., Ahn, JY., Era, N. & Tong, OW (2016). Teens, Parents, and Financial Literacy. *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Designing Interactive Systems*, 312-322.

FAMILIA Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD. APRENDIZAJE- SERVICIO EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo y Anna Monzó Martínez,
Universitat de València, Proyecto de Investigación de la Universitat de València
UV-SFPIE_GER16-417979, con el Título REDUVAPS-Red de Aprendizaje-Servicio de
la Universitat de València.

Resumen

Los problemas ambientales están incrementándose de un modo alarmante. Por ello, organismos internacionales están estableciendo iniciativas para concienciar y formar sobre esta necesidad. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 de las Naciones Unidas fue un punto de inicio para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (Martínez-Agut 2016, 2017), cuyo objetivo no 4 hace referencia a que el alumnado adquiriera los conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible. Todas estas iniciativas, han dado lugar a la incorporación de la sostenibilidad en los diferentes niveles y agentes educativos (Novo y Murga, 2010; Aznar et al., 2011). Por tanto, la sensibilización y colaboración de las familias tiene un papel esencial para poder lograr este objetivo (ONU, 2015).

La familia presenta una gran responsabilidad en la formación de actitudes coherentes con los valores de la sostenibilidad y en la construcción de una nueva conciencia social de ciudadanía. Es un ámbito donde se forman y reproducen los modelos de identidad personal y comunitaria; se aprenden valores y comportamientos sociales; se forma el sentido de pertenencia, de tradición, de comunicación, se moldea la conciencia individual, y es el más importante y primer agente de socialización en una comunidad.

El Aprendizaje-Servicio se define como una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad (Tapia, 2006). El aprendizaje servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social (Puig, 2009).

El Aprendizaje-Servicio combina las ventajas del aprendizaje experiencial y del servicio comunitario. Conscientes de ello, se ha llevado a cabo en la formación de los educadores sociales, en la materia optativa de Educación para la sostenibilidad de 4o curso, la realización de un Aprendizaje-Servicio en la materia, siendo los estudiantes los que por grupos de trabajo, eligen un ámbito de intervención, diseñan su proyecto, lo llevan a cabo y lo evalúan con el seguimiento de la profesora.

En relación con las familias los estudiantes han llevado a cabo proyectos en los que las familias se han implicado junto con sus hijos e hijas en diversos Proyectos, que han incidido en las relaciones familiares y en la misma comunidad en el ámbito de la sostenibilidad. Se han realizado propuestas informativas, de sensibilización (Martínez-Agut, y Zamora-Castillo, 2016), a partir de la comunicación con asociaciones y colectivos, y en espacios y momentos lúdicos y de interacción familiar, mediante juegos, talleres, propuestas comunitarias....

Es necesario el trabajo en equipo para conseguir un trabajo de calidad; cada estudiante proporciona su visión y experiencia y hace que se enriquezcan los estudiantes con todas las aportaciones. Por ello es muy importante que la formación inicial se realice a través de trabajos aplicados, para que les sirva para su inserción laboral. Como señalaba Delors, la formación inicial y permanente junto con la científica y didáctica son básicas, y esto se ha de dar en un equipo de trabajo (Delors, 1994). El trabajo en equipo es fundamental para que los conocimientos se adquieran, se estructuren el pensamiento, capital máspreciado para el individuo y la sociedad (Morin, 2001)

Los educadores sociales han de presentar una sensibilidad especial hacia el aprendizaje permanente, y especialmente en el ámbito de la sostenibilidad, considerando a todos los agentes educativos, y entre ellos a la familia.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que proporciona muchas satisfacciones a los docentes, estudiantes y a destinatarios, al mismo tiempo que se trabajan diferentes valores (Martínez, 2008), y junto con las familias, consiste en acompañar de manera cercana y activa a cada participante en su proceso personal a la vez que motiva al grupo para que asuma el protagonismo, tanto en cuestiones de organización como en la evolución del aprendizaje (Martín, 2009).

Palabras clave: Familia, Educación para la Sostenibilidad, Grado en Educación Social, Aprendizaje-Servicio.

Referencias

- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- Aznar, P.; Martínez-Agut, M. P.; Palacios, B.; Piñero, A. y Ull, M. A. (2011). Introducing sustainability into university curricula: an indicator and baseline survey of the views of university teachers at the University of Valencia. *Environmental Education Research*, 17 (2), 145-166.
- Aznar, P. y Ull, M. A. (2012): *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclee des Brower.
- Busquets I Fàbregas, J. (2002): El paisatge: patrimoni en mutació i recurs didàctic formatiu en l'àmbit europeu. *Temps d'educació*, 26, 45-52.

- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Cortina, A., Escámez, J., García López, R., Llopis, A. y Ciurana, C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat.
- Delors, J. (1994): *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. París: El Correo de la UNESCO.
- Díaz, M. y Alsina, P. (2009). *10 Ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encontres on education*, 5, 81-100.
- Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.
- Fernández I Cervantes, M. (2001): La didáctica del patrimoni: nous camins per a nous temps. *Temps d'educació*, 13-21.
- Fontal, O. y Calaf, R. (2007). *Museos de arte y educación, Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García, J. L., Alejos, C.-J. y Rodríguez, A. (2001). *Esquemas de pedagogía social*. Pamplona: Eunsa.
- García, L. y Sahuquillo, P. (2010). *Fundamentos básicos de pedagogía social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2011). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia. Brief.
- González I Verdaguer, T. (2008): El museu, espai de trobada entre l'educació i la cultura. *Temps d'educació*, 35, 119-126.
- Huerta, R. (ed.) (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2017). *Entornos informales para educar en artes*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2005): *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. València. Publicacions de la Universitat de València.

- Huerta, R. y de la Calle, R. (2007): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. València. Publicacions de la Universitat de València.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2009): *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. València. Publicacions de la Universitat de València.
- Lebrero, M. P. Montoya, J. M. y Quintana, J. M. (2001). *Pedagogía social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martin, X. y Rubio, L. (2008). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona. Octaedro.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico* (pp. 121-122). Barcelona: Grao.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro.
- Martínez-Agut, M. P. (2010): Relaciones entre la educación artística, patrimonio y las tecnologías de la información y la comunicación: el caso de los museos valencianos y la inserción del pedagogo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2, 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/3598.htm>
- Martínez-Agut, M. P. (2011). Sostenibilidad en la Pedagogía Social y en la Educación Social, En M. Belando, *II Jornada monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social "Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro"* (pp. 314-326). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez-Agut, M. P. (2012). El Aprendizaje Servicio en las titulaciones de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social y su vinculación con la Pedagogía Social: inicio a la investigación vinculada al campo profesional. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte, *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 497-509). Valencia: Nau Llibres.
- Martínez-Agut, M. P. (2014a). Bases para la difusión del patrimonio cultural. En Varios: *El desarrollo territorial valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 157-168). Valencia: Publicacions de la Universitat de València, Colección Universitat i Territori.
- Martínez-Agut, M. P. (2014b). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18. Disponible en: http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19_res_18.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2016). 2015: Año de transición en educación y sostenibilidad. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 23, 1-23.

- Martínez-Agut, M. P. (2017). De 2016 a 2017, por la educación y la sostenibilidad. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 25, 1-14.
- Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.
- Martínez-Agut, M. P., Monzó-Martínez, A., Gallardo-Fernández, I. S., Carrasco-González, A, Ninyerola-Medina, A. y Zamora-Castillo, A. C. (2017). *Inclusive Education from a Service Learning Secondary Education proposal*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional European Educational Research Assotiation (ECER, EERA) Network: 4. Inclusive Education. Copenhagen: University College UCC.
- Martínez-Agut, M.P., Ull Solís, M.A. y Aznar Minguet, P. (2009): *Títulos que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas: análisis de las referencias a la sostenibilidad*. Redes de innovación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.
- Martínez-Agut, M.P. y Ull-Solis, M. A. (2011). *Estatuto del Estudiante Universitario: presentación, discusión y valoración desde la sostenibilidad*. IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2011: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual, Alicante, España.
- Martínez-Agut, M. P. y Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-14.
- Martínez-Agut, M. P., Monzó-Martínez, A. y Zamora-Castillo, A.C. (2017). Alimentación y nutrición, consumo, salud y Aprendizaje Servicio. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M. C. Sánchez, *Derribando Muros. El compromiso de la Universidad con la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 165-166). Salamanca: Editorial Comunicación Social S.C.. ISBN: 978-84-92860-98-2 y Depósito Legal: DL S 355-207.
- Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A.C. y Monzó-Martínez, A. (2017). Aprendizaje Servicio, por un aulario más sostenible. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M. C. Sánchez, *Derribando Muros. El compromiso de la Universidad con la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 87-88). Salamanca: Editorial Comunicación Social S.C.. ISBN: 978-84-92860-98-2 y Depósito Legal: DL S 355- 207.
- Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A. C. y Pons Hervás, E. (2016). Aprendizaje Servicio en los estudiantes Universitarios: el caso de la Educación Social y la Educación para la Sostenibilidad. En E. M. González

Barea y M. A. Moreno Yus, (Eds.). *Aprendizaje-Servicio, Desarrollo y Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Educación Superior* (pp. 244-248). Volumen II. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-608-8632-7

Martínez-Agut, M. P. y Zamora-Castillo, A. C. (2016). Jardín colgante en una plaza del barrio antiguo de Valencia. Implicación comunitaria. En M. A. Santos, A. Sotelino y M. Lorenzo, *VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje- Servicio Universitario Aps(U)7. Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad* (pp. 527-530). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Morin, E. (2001): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (1984): *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Artrophos.

Moffat, I. (1996): *Sustainable development: framework and methodologies*. New York: Servicio de Publicaciones de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2014). El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta. Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015.

Novo, M. y Murga, M. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, No Extraordinario, 179-186.

Núñez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre, las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. A/69/L85.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Petrus, A. (1998). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1998.

Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Grao.

Puig, J. M.; Batllé, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona. Octaedro.

Puig, J., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagogicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*. 357. 60-63. Disponible en:

<http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Edicions Graó.

Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B. y Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.

UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>

Unión Europea (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre la competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea 2006/962/CE.

Sáez, J., Escarbajal, A. y García, A. (2001). *Pedagogía social*. Murcia: DM.

Sáez, J. (coord.) (2002). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.

Sáez, J. y Bas, E. (2007). *Pedagogía social y educación social: historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación.

Soriano, A. y Bedmar, M. (2015). *Temas de Pedagogía Social-Educación Social*. Granada: Universidad de Granada.

Úcar, X., Llena, A. y Caride, J. A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.

Zamora-Castillo, A. C. (2015). *El Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia: competencias, ética y cuidado sostenible*. Valencia: Universidad de Valencia. Servei de Publicacions.

Zamora-Castillo, A. C. y Martínez-Agut, M. P. (2016). La Identificación de las Competencias para el Cuidado. Introducción de la Pedagogía del Cuidado en los Grados de Educación Social y Pedagogía. En R. I. Herrada Valverdre, M. T. Cutanda López, y A. Torres Soto (Eds.). *Renovación pedagógica en Educación Superior* (pp. 40-44). Volumen I. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

LA IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA COMUNITARIA

Vecina-Merchante, Carlos; Quintana-Murci, Elena y Calvo-Sastre, Ana María.
Universitat de les Illes Balears, Grup de Recerca Educació i Ciutadania.

Introducción

Los últimos años está aumentando la preocupación en torno al aumento de la violencia de género entre parejas adolescentes, siendo los espacios educativos un lugar adecuado para incidir en una socialización preventiva, con acciones vinculadas con: información a través del diálogo; reflexión sobre la libertad sexual y el papel del modelo patriarcal tradicional e identificación de modelos de atractivo que se esconden en las relaciones (Padrós, Aubert y Melgar, 2010). Este trabajo preventivo debe contar con toda la comunidad (Hernando, 2007, Abad, 2006).

El trabajo que presentamos pretende afrontar esta problemática social a través de una acción comunitaria que pone su mirada inicial en los centros educativos, para después extender la iniciativa a otras acciones en la comunidad en su conjunto. Se desarrolla a partir del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI) implementado en los barrios de Santa Catalina y el Jonquet (Palma)⁶ por la asociación GREC⁷ y financiado por la Obra Social “la Caixa” contando con el apoyo institucional de la Administración (local, insular y autonómica) y con la participación e impulso de todos los recursos y entidades ciudadanas del territorio de intervención.

Método

En el período 2004/2005 se puso en marcha una Investigación Acción Participativa (IAP) entendida como un proceso que busca, sobre todo, la transformación de la realidad, “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” (Elliot, 1989, p.23). Durante el curso 2016/2017 se inició la intervención en un centro de enseñanza y el curso actual (2017/18) se ha extendido a otros tres centros del territorio de intervención, transfiriendo las iniciativas socioeducativas a la comunidad en su conjunto.

La IAP ha sido desarrollada como una alianza colaborativa entre los diferentes

⁶ Islas Balears (España).

⁷ Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors, una entidad sin ánimo de lucro dedicada a la intervención social y educativa; para más información puede visitarse su página web: grecmallorca.org

integrantes del proyecto. El proceso investigador se ha desplegado siguiendo el ciclo de la planificación compartida, la acción, la observación y la reflexión, donde ésta última marca el camino de nuevos ciclos de planificación, acción, observación y reflexión en una espiral de aprendizaje (Rose, Spinks y Canhoto, 2015).

Resultados

El proceso investigador permitió consensuar retos a afrontar desde la comunidad y la generación de tres comisiones de trabajo: Salud, Convivencia y Socioeducativa vinculada por infancia, familia y juventud (Vecina, Segura y Alomar, 2015). Esta última lidera la intervención objeto de este artículo. El desarrollo del proyecto en los centros de enseñanza se concreta en una intervención con los tres agentes de la comunidad educativa: familias, profesorado y alumnado. Con cada uno se han llevado a cabo talleres participativos de sensibilización y ampliación del conocimiento en torno a la cuestión de género. Además, en Educación Secundaria el alumnado ha elegido dos referentes por curso (alumna y alumno), con el objetivo de crear una comisión de trabajo estable, que se reúne con el equipo directivo y otros dos referentes adultos elegidos por el claustro entre el profesorado. Se trata de un espacio para reflexionar, debatir y planificar el proceso que se desarrolla en el centro liderando diversas actividades que se hacen extensibles de forma transversal a la comunidad, a través del trabajo del resto de comisiones.

Discusión

El trabajar desde los centros educativos ha permitido iniciar una acción comunitaria para afrontar el problema social de la desigualdad y violencia de género, implicando a diferentes protagonistas: Representantes institucionales, recursos técnicos, toda la comunidad educativa y otros recursos y entidades ciudadanas externos a la escuela. Siguiendo para ello líneas de intervención que contemplan una mayor repercusión de estos programas al contar con toda la comunidad, tanto la educativa propia del centro (Hernando, 2007); como el resto de agentes socializadores (Abad, 2006).

Palabras clave: Coeducación, Violencia de Género, Intervención socioeducativa, Prevención, Convivencia

Referencias

- Abad, J.M. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes. Basados en el trabajo con la comunidad y la familia, con enfoque de género. Washington: Pan American Sanitary Bureau.
- Elliot, J. (1989). "Action-Research": Normas para la autoevaluación en los colegios. En J. Elliot et al. (Comps.), Investigación/acción en el aula (2a ed.), (pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana.

- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo, *Apuntes de Psicología*, (25) 3, 325-340.
- Padrós, M.; Aubert, A. y Melgar, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17-73-82.
- Rose S., Spinks, N. y Canhoto A. I. (2015). *Management Research: Applying the Principles*. New York: Routledge.
- Vecina, C.; Segura, A. y Alomar, P. (2015). *Monografía Comunitaria Santa Catalina y es Jonquet*. Palma: Grup d'Educadors i Treball amb Menors (GREC).

FONDOS DE CONOCIMIENTO FAMILIAR: EL CASO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS GITANOS

Gabriela Míguez Salina, Leticia López-Castro, Cristina Varela Portela Grupo de Investigación Esculca- Rede RIES Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El enfoque de los Fondos de Conocimiento se ha consolidado en los EE.UU. como una perspectiva teórico-metodológica que favorece el diálogo intercultural y la mejora de las relaciones entre familia-escuela. Partimos de su concepción antropológica, utilizada por Moll, Amanti, Neff, y González (1992) para referirse a las formas de conocimiento que surgen de manera dinámica a partir de las experiencias diarias de poblaciones marginadas -y por tanto, malentendidas- que interactúan con la sociedad mayoritaria a través de sus estructuras sociales.

Esta definición sirvió como punto de partida para el proyecto que llevaron a cabo de forma conjunta dichos autores (Community Literacy Project) con la finalidad de estudiar las redes sociales basadas en la “reciprocidad” entre familias latinas residentes en el Estado de Arizona. Para desarrollar su estudio utilizaron como principal técnica de recogida de datos la etnografía, herramienta que les permitió adentrarse en la vida cotidiana de las familias participantes en la investigación y descubrir determinados saberes “tradicionales” y otros quehaceres a los que se iban uniendo los más jóvenes -actividades de comercio, construcción, etc.- y que según estos investigadores, podrían servir para ser incorporados en la escuela, con la finalidad de favorecer una mayor inclusión de este colectivo, usualmente en riesgo de fracaso escolar por su menor “afinidad hacia la escuela” (Moll y González, 1994).

Desde entonces, el marco teórico de Fondos de Conocimiento ha sido utilizado por los investigadores de la educación para documentar las competencias y los conocimientos incorporados a las experiencias de vida de los estudiantes escasamente representados y sus familias (González, Moll, y Amanti, 2005).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las potencialidades de esta metodología para favorecer la implicación familiar en la educación de los niños y niñas gitanas y aumentar sus posibilidades de éxito educativo, presentando un programa diseñado en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano (Pontevedra).

Partimos de un estudio de carácter descriptivo, a partir del análisis de los principales estudios teóricos llevados a cabo sobre esta temática, tanto con respecto a los Fondos de Conocimiento, como aquellos de carácter sociológico y educativo, dedicados a explorar la situación de la infancia en riesgo de exclusión, y concretamente, de los niños y niñas gitanas.

De esta forma, una vez analizados los datos relativos al tema que nos ocupa,

podemos concluir que existe una clara correlación entre la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar en los centros educativos y la mejora del rendimiento académico y de las relaciones entre familias en situación de riesgo social y escuela (Andrews y Yee, 2006; Dworin, 2006; Marshall y Toohey, 2010).

Sin embargo, debemos tener en cuenta las limitaciones presentes en el estudio, principalmente derivadas de la falta de investigaciones rigurosas y actualizadas sobre la situación de la población y del alumnado gitano durante su trayectoria por el sistema educativo español.

Dicha carencia es una de las razones que nos lleva a creer en la pertinencia de aprovechar el uso de un enfoque como el de los Fondos de conocimiento, como puente facilitador del diálogo entre familia-escuela, mejorando así la implicación de las familias, y en definitiva, el rendimiento académico del alumnado. Asimismo, esta perspectiva nos acerca a la reflexión sobre los vínculos de identidad étnica de las minorías marcadas por la marginación, las relaciones interétnicas o las estructuras de autoridad, y también nos permite, en caso de las familias gitanas, aprovechar los lazos de solidaridad que hoy trascienden transversalmente los grupos de parientes, para estudiar los elementos culturales de esta comunidad como co-constructores del conocimiento académico (Cantón Delgado, 2010).

En este contexto, nos permitimos afirmar que así como la juventud inmigrante aporta en las escuelas norteamericanas formas de conocimiento, habilidades y recursos de sus hogares y comunidades, el alumnado gitano es quien de contribuir con recursos culturales valiosos para la construcción de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y de un conocimiento de carácter democrático que incorpore las formas de vida de las familias gitanas en Galicia.

Teniendo en cuenta lo anterior, presentamos el programa Fondos- Conocimiento-Familias, que se desarrolla en el curso académico 2017-2018 en centros educativos de la ciudad de Pontevedra. El programa se estructura en dos fases principalmente. La primera gira en torno a las familias, por lo que se llevarán a cabo sesiones con las mismas para trabajar temas relacionados con la cultura gitana, pautas de crianza, etc., y el sistema educativo español, favoreciendo el acercamiento de las mismas a la escuela. La segunda fase se centra en el trabajo con los centros educativos, para la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar de los niños y niñas gitanos en el currículo escolar. Para ello, se hará uso de técnicas cualitativas de recogida de información, principalmente historias de vida, para tener acceso a los recursos culturales de las familias gitanas, susceptibles de ser incorporados en la escuela.

Palabras clave: Fondos de Conocimiento, alumnado gitano, rendimiento académico, vulnerabilidad social, familia.

Referencias

- Andrews, J., y Yee, W. C. (2006). Children's 'funds of knowledge' and their real life activities: Two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review*, 58(4), 435-449.
- Cantón Delgado, M. (2010). El puño y la risa: Teresa San Román y las voces gitanas. En Asociación de Enseñantes con Gitanos (Eds.), *valorando la memoria: visión crítica de una historia personal con los gitanos alrededor de Teresa San Román* (pp. 55-63). Sabadell: autor.
- Dworin, J. E. (2006). The family stories project: Using funds of knowledge for writing. *The Reading Teacher*, 59(6), 510-520.
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. EEUU: Taylor & Francis Group.
- Marshall, E., y Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-242.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., y González, N. (1992). Funds of Knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Moll, L., y González, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 439-456.

PARTICIPACIÓN DEL A INFANCIA EN LA ACCIÓN COMUNITARIA.

Asun Llena Berñe, Universitat de Barcelona,

Grup de Recerca en Pedagogia Social (GPS)

Ingrid Agud Morell, Universitat de Barcelona

Grup de Recerca en educació moral (GREM)

Ana Novella Cámara, Universitat de Barcelona

Grup de Recerca en educació moral (GREM)

Resumen

Tod@s tenemos derecho de asociarnos, de participar en la vida social, cultural y política de nuestra comunidad. Esta es una afirmación que aquellos que trabajan en el ámbito comunitario suscribiría. No se entendería la acción comunitaria sin la participación de la ciudadanía. Sin embargo hay una parte de la ciudadanía poco visible: los niños y niñas. A pesar de que Convención sobre los Derechos del Niño les reconoce como actores sociales de cambio aún no están suficientemente reconocidos, no se facilita su participación en muchos ámbitos, son poco visibles en los procesos comunitarios.

Muchos autores argumentan y defienden el valor de la participación infantil, destacar Hart (1992), De Winter (1997), Martínez Muñoz y Martínez Ten (2000), Trilla y Novella (2011). Los autores coinciden en la incidencia positiva de la participación infantil tanto para niñ@s pero también para las comunidades de las que forman parte. La participación les ofrece la oportunidad de desarrollarse como miembros competentes, seguros de ellos mismos y de contribuir a la transformación de su comunidad. Defienden que aumenta su compromiso, contribuye a la construcción de una ciudadanía democrática, activa y comprometida, afecta positivamente al sentimiento de formar parte y pertenecer, de sentirse empoderado y valorado socialmente. Aunque también contribuye a que la sociedad sea más democrática.

La comunidad, en tanto que un espacio cercano, permite una experimentación positiva de la participación comunitaria. Novella (2013) Una de las formas a través de las cuales los niños y niñas pueden participar de la vida comunitaria son los consejos de participación infantil vinculados a los municipios. Estos órganos de participación infantil reconocen a los niños y niñas como seres capaces, como ciudadano/a protagonista de su vida y como agentes sociales de cambio. Según Graham y Fitzgerald (2011), cuando las niñas y niños son vistos como ciudadanos y actores sociales con sus propias estrategias para participar en la familia, en las instituciones, en la vida comunitaria y se les ofrece la oportunidad y el contexto

para participar se producen beneficios para ellos, pero también para la colectividad.

Niñ@s pueden transformar la comunidad de la que forman parte y así se puede ver en el caso concreto de los Consejos infantiles. La investigación llevada a cabo con el proyecto "Els consells d'infants i el CNIAC. Noves formes de participació política i cívica dels nens i les nenes de Catalunya" nos permiten conocer la percepción de los implicados respecto a la incidencia de los consejos infantiles en sus comunidades. **METODO:** Se han entrevistado técnicos y políticos de 6 municipios de Catalunya seleccionados a partir de criterios como diferente población, trayectoria de los consejos y ideología. Se han realizado grupos de discusión con niños y niñas y se ha llevado a cabo un seminario formativo deliberativo con técnicos y dinamizadores de 8 municipios. Se han analizado los resultados y triangulado la información. **Presentamos algunos resultados.**

La experiencia del consejo infantil municipal contribuye al reconocimiento social de la infancia como agentes de cambio, motiva la conciencia crítica, incide en el desarrollo de la identidad política, aporta bienestar a los implicados y sobretodo es una respuesta directa al ejercicio de los derechos de la infancia.

Contribuye a que la comunidad se democratice impulsando un cambio hacia la visibilización de la infancia como ciudadanía del presente afectada por las políticas locales y por tanto, con derecho a tener voz en las decisiones políticas. Aumenta la calidad democrática en tanto que pide relaciones más horizontales entre todos los miembros de la comunidad, ponen de manifiesto que todos los colectivos tienen capacidades que hay que tener en cuenta.

Los ciudadanos transforman su forma de ver y conocer la realidad, de ser, de hacer y de relacionarse y convivir con sus conciudadanos independientemente de su edad y experiencias vitales

Inciden en la difusión de los derechos de la infancia concienciando a la comunidad sobre esta cuestión. Así mismo en aspectos relacionados con el urbanismo: mejora de la accesibilidad de infraestructuras, aumentar la seguridad en la movilidad en la vía pública, transformado zonas verdes. Se han implicado en cuestiones relativas a la participación ciudadana desde informar sobre servicios del ayuntamiento, canales de participación existentes a implicarse en la realización de recoger las opiniones de los ciudadanos. Han participado en la configuración de planes estratégicos municipales, así como en la configuración de los presupuestos municipales.

Algunas **conclusiones** relevantes. Hemos podido corroborar lo que los teóricos defienden. Así como que para que esta incidencia se concrete y amplifique los actores comunitarios juega un papel fundamental. El acompañamiento a los agentes de la comunidad para posibilitar el cambio de mirada, el reconocimiento y la incorporación de los niños es crucial. Así como el garantizar ciertas condiciones que lo hagan posible (Agud, Novella y Llena, 2014). Hemos

identificado algunas claves que debería contemplar este acompañamiento.

Palabras clave: Participación infantil, acción comunitaria, transformación, Acompañamiento socioeducativo.

Referencias

De Winter, M. (1997). *Children as fellow citizens: participation and commitment*. Oxford: Radcliffe Medical Press.

Graham, A., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting Children's Social and Emotional Well-being: Does "Having a Say" Matter? *Children and Society*, (25), 447-457.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF: Innocenti Essays.

Martínez Muñoz, M., & Martínez Ten, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Matthews, H. (2003). Children and Rgeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration. *Children and Society*, 17(4), 564-276.

Novella, A. (2013). *Infants, participació i ciutat. El Consell d'Infants, un exercici de ciutadania*. Barcelona: Horsori.

Agud, I., Novella, A., & Llena, A. (2014). Conditions for effective children's participation, according to children's voices. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala* (46), 9-21

Trilla, J., & Novella, A. (2001). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación* (356), 23- 43.

RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL MARCO FAMILIAR. ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS

Ponce-de-León-Elizondo, Ana; Valdemoros-San-Emeterio, Ma Ángeles; Magdalena Sáenz-de-Jubera-Ocón; Sanz-Arazuri, Eva; Alonso-Ruiz, Rosa Ana

Universidad de La Rioja, Grupo de Investigación AFYDO

Resumen

Los cambios sociales (crisis económica, aumento de la esperanza de vida, estabilización de la mujer en el mundo laboral, nuevos modelos de familia, etc.) han implicado modificaciones en la estructura y las funciones de la familia, provocando serias dificultades para la conciliación de los tiempos familiares. Ante esta situación, los abuelos se han convertido en pieza clave de la cotidianidad familiar para atender a sus nietos, desarrollando una valiosa función social y educativa, asumiendo en numerosas ocasiones tareas de cuidado y educación, que van desde una atención a tiempo completo, a una participación regular e, incluso, puntual.

Por lo general, los abuelos se muestran satisfechos de ocuparse de los nietos, no obstante, la sociedad debe poner en valor la figura de este miembro familiar, traspasando la función de mero acompañante y consiguiendo que los tiempos compartidos sean fuente de desarrollo humano para ambas generaciones. De ahí la importancia de incluir en las políticas familiares las relaciones intergeneracionales, pues brindan un inmejorable modo de transmisión de la cultura y se establecen en un recurso facilitador para disfrutar de la cotidianidad familiar, optimizando el bienestar personal y la calidad de vida en familia con criterios de cohesión, flexibilidad y comunicación, elementos esenciales del buen funcionamiento familiar.

Este estado de la cuestión, junto con las conclusiones de las investigaciones previas desarrolladas por el equipo de investigación en el marco de los proyectos nacionales y autonómicos de I+D+i (el último, en 2015, EDU2012-39080-C07-05), deriva en la necesidad de seguir avanzando científicamente con el fin de aportar vías de intervención para educar el ocio, fomentando realidades y perspectivas en clave intergeneracional como contribución a una salud integral en el seno familiar.

Así, se plantea un nuevo proyecto (EDU2017-85642-R) que sitúa, entre sus principales retos, profundizar en las relaciones intergeneracionales, a través de un estudio pormenorizado que permita reconocer, desde una perspectiva multidimensional, el rol que están desempeñando los abuelos en la sociedad española actual, los escenarios de ocio en los que se forjan estas interacciones, así como las concepciones que sobre las mismas poseen abuelos y nietos como aspecto necesario para lograr una comprensión más profunda de las relaciones

intergeneracionales dentro de la familia.

El presente trabajo pretende atender al propósito inicial de dicha investigación, que es el de identificar y analizar buenas prácticas intergeneracionales desarrolladas en diferentes contextos europeos, registradas en el Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras, el Banco de buenas prácticas en innovación educativa y Ciudades para un futuro más sostenible.

Atendiendo a las características que debe cumplir una experiencia para ser considerada buena práctica: innovación, eficacia/eficiencia, sostenibilidad, replicabilidad, transversalidad, implicación, identidad y evaluación comunitaria, se presenta un sistema de indicadores para la interpretación analítica de las mismas.

Se identificaron un total de 17 buenas prácticas. Para cada una de ellas se registró el título de la experiencia; el municipio, región y país en que se desarrolla; una breve contextualización; descriptores clave que identifican la práctica; organismo responsable; año en que se puso en marcha; destinatarios; una descripción de la temática; objetivos que persigue; un pequeño resumen explicativo de la actividad; su justificación; experiencia; principales resultados; puntos-clave; contactos y referencias documentales sobre la iniciativa. Los resultados aportan modelos para reflexionar sobre la cantidad, la calidad y la bondad de las prácticas intergeneracionales, teniendo en cuenta circunstancias contextuales y necesidades específicas de las distintas generaciones.

Se concluye que son escasas las buenas prácticas que contemplan iniciativas familiares orientadas a una participación de abuelos, padres e hijos, que contribuyan a una salud integral familiar, si bien existen más experiencias dirigidas a intercambiar vivencias y promover el conocimiento mutuo y la empatía entre generaciones, lo que desemboca en una mayor cohesión intergeneracional.

Palabras clave: familia, abuelos, nietos, relaciones intergeneracionales

Referencias

Ahedo, R., Valdemoros, M. A., Camino, M., Melendro, M., Serrat, N. y Pose, H. (2014). El valor de las buenas prácticas en la investigación en Red. En G. Pérez Serrano y A. de Juanas Oliva (Coord.). *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp.219-226). Madrid: UNED.

Badenes, N. y López, M.T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. *Revista de servicios sociales*, 49, 107-125. doi: <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.49.09>

Bressler, J., Henkin, N.Z. y Adler, M. (2005). *Conecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program*

planners. Philadelphia, PA: Center for intergenerational Learning, Temple University.

Buchanan, A. (2008). *Involved grandparenting and child well-being: Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-000-22-2283*. Swindon: ESRC.

Caballo, M. B., Gradaílle, R. y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: Situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202.

Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188, 301-313. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>

Doistua, J., Pose, H.M., y Ahedo, R., (2016). Espacios, experiencia de ocio y participación de la juventud: contribución a los modelos de gestión e intervención a partir del análisis de buenas prácticas. *Contextos educativos*, 19, 133-145. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2776>

García, V., Pérez. M. H. y Martínez, R. A. (2014). Aproximación a la participación de los abuelos y abuelas en la educación de sus nietos y nietas. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 571-580.

González Bernal, J. y de la Fuente, R. (2007) Intergenerational Grandparent/Grandchild Relations: The Socioeducational Role of Grandparents. *Educational Gerontology*, 34(1), 67-88. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03601270701763993>

González Bernal, J. y de la Fuente, R. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista española de pedagogía*, 239, 103-118.

Gradaílle, R. y Caballo, B (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*, 19, 77-88. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2776>

Hebblethwaite, S & Norris, J. (2011). Expressions of Generativity Through Family Leisure: Experiences of Grandparents and Adult Grandchildren. *Family Relations*, 60, 121-133. doi: <http://dx.doi.org/0.1111/j.1741-3729.2010.00637.x>

Hebblethwaite, S. y Norris, J.E. (2010). "You don't want to hurt his feelings ...": Family Leisure as a Context for Intergenerational Ambivalence. *Journal of leisure research*, 42 (3), 489-508.

Lloyd, J. (2008). *The State of Intergenerational Relations Today*. London: ILC-

- UK. Mari-Klose, P. y Escapa Solanas, S. (2015). Solidaridad intergeneracional en época de crisis: ¿mito o realidad? *Panorama Social*, 22(2), 61-78.
- Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M.A. (2014). Ocio familiar y actividad física en estudiantes de Bachillerato ¿alianza, rivalidad o independencia? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 25, 51-68. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.03
- Ponce de León, A., Sanz, E., Valdemoros, M.A., Tofé, B., Pascual, I. y Rodríguez, L. (2014). Paseos saludables en familia. Una experiencia conciliadora para los tiempos de ocio. En P. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, A.J. Guedes, F. Diogo, M.J. Araújo (Coordinadores). *Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação* (pp. 220-224). Oporto: Universidad de Oporto.
- Sáenz de Jubera, M., Alonso, R.A., Ponce de León, A., Sanz, E., y Valdemoros, M.A., (2016). Prácticas de ocio intergeneracional en acciones curriculares y extracurriculares universitarias. En M. Sáenz de Jubera y E. Isidori (Coord). *Ocio y familia. Contextos educativos* (pp.20-36). Roma: QUAPPEG.
- Valdemoros, M.A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2014). La familia en el modelo transteórico para la adquisición y consolidación de la actividad física saludable. En P. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, A.J. Guedes, F. Diogo, M.J. Araújo (Coord.). *Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação* (pp. 151-155). Oporto: Universidad de Oporto.

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y SOSTENIBILIDAD: UNA EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL

David Caballero Franco, Sara Serrate González, José Manuel Muñoz Rodríguez y Ángela Barrón Ruiz, Universidad de Salamanca, GIR-GR209 Procesos, espacios y prácticas educativas

Resumen

Nos encontramos en una época en la que estamos, constantemente, introduciéndonos en una serie de riesgos y problemas ecológicos que obligan a plantear, como criterio general, la búsqueda de la sostenibilidad en todo proceso social, cultural o educativo que pongamos en marcha, buscando promover culturas y sociedades sostenibles. Uno de los rasgos más característicos de la sociedad actual es la rapidez en la que se producen los cambios, tanto a nivel tecnológico y científico, como en el ámbito de las comunicaciones (Abad, 2016). Es por ello que, en el mundo de la educación, se deben ofrecer enseñanzas para un mundo caracterizado por un cambio permanente, y dar respuestas a las necesidades de niños y adultos, ofreciendo una educación que prepare para la anticipación y la innovación, dentro de los esquemas sostenibles de la cultura y la sociedad.

En este sentido la experiencia que presentamos se enmarca y fundamenta desde la acción educativo-ambiental que promueve la sostenibilidad y el desarrollo de actitudes proambientales. Se encuadra en un proyecto educativo centrado en la conformación de una Red de Huertos Escolares Ecológicos Comunitarios de la Universidad de Salamanca -HecoUSAL-, cuya finalidad es mostrar cómo tales huertos no sólo constituyen recursos educativos, sino que pueden convertirse en elementos vertebradores de cambio e innovación en la cultura escolar, permitiendo educar de un modo más integral y significativo, a la vez que capacitar a los educandos en las competencias transversales demandadas por la educación para el desarrollo sostenible (Barrón y Muñoz, 2015).

La experiencia que mostramos está basada en la idea de integrar en la Red de Huertos Escolares a alumnos del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca y alumnos de más de 55 años del Programa Interuniversitario de la Experiencia, programa que fomenta el desarrollo científico, cultural y social a través del crecimiento personal con la idea de aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo de esta experiencia es el de mostrar que, desde el desarrollo compartido, la asociación humana y el reconocimiento de intereses comunes, la intervención educativa intergeneracional optimiza la acción educativa, más aún cuando se tiene como elemento transversal de la misma un huerto escolar comunitario. Para ello adoptamos desarrollos metodológicos próximos al learning by doing, tratando de que los participantes aprendan a través de la experiencia práctica reflexiva y cooperativa mediante procesos de investigación-acción participativa y de aprendizaje servicio.

La expansión de los huertos escolares y su inclusión en los currícula de los alumnos permite una adecuada convergencia entre la formación mediada tecnológicamente y aquella más tradicional. Esto hace enriquecer y multiplicar la diversidad de recursos y de escenarios en los que implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos convivenciales (Morán y Hernández, 2011), también intergeneracionales. Los huertos permiten a su vez romper las barreras de los colegios e integrar a la comunidad, en este caso los alumnos de la Experiencia, en el proceso educativo escolar, como elemento nuclear para la configuración de espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad, y formar, a su vez, a los alumnos universitarios aprovechando las oportunidades que aporta la sostenibilidad en la formación universitaria (Barrón, Caballero, Muñoz, 2016).

Los objetivos fundamentales de la experiencia pretenden 1) promocionar el intercambio de relaciones entre los alumnos mayores y otros grupos de edad, conformando el entorno universitario en un marco de interrelación social e intergeneracional, 2) fomentar relaciones intergeneracionales a través de la educación ambiental y la horticultura en los centros escolares, desde un punto de vista comunitario y 3) estudiar las diferentes formas en las que el recurso del huerto escolar puede facilitar la colaboración entre escuela y universidad.

La metodología de trabajo ha consistido en una aplicación de la investigación-acción participativa (IAP) en la que los actores implicados se han convertido en protagonistas de la detección de necesidades y problemas para llevar a cabo sus intervenciones educativas en centros escolares a través del huerto escolar y los resultados obtenidos evidencian que los mayores y los jóvenes han quedado altamente satisfechos. Ambos grupos de alumnos destacan la implicación y el enriquecimiento personal y profesional que les ha proporcionado la experiencia.

Palabras clave: Sostenibilidad, desarrollo compartido, intervención educativa intergeneracional, huerto escolar comunitario, investigación-acción participativa.

Referencias

Abad, C. (2016). *Memoria del huerto escolar de la Almolda*. Colegio Rural Agrupado de Bujaraloz (Zaragoza). Recuperado por: <http://huertoseducativos.org/wp-content/uploads/2016/10/018-CRA-LALbada.pdf>

Acero, M.A. (2006). *Madrid. Agricultura ecológica y naturaleza - ecológico. Rutas ecológicas por la Comunidad de Madrid*. Madrid: Juglara.

Barrón, A., y Muñoz, J.M. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en ya para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13 (9), 213-239.

Barrón, A., Caballero, D., y Muñoz J.M. (2016). *Sembrando educación ambiental*

una experiencia intergeneracional. Salamanca: Ed. Kadmos

CADEP-CRUE (2012). Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum. Actualización de la declaración institucional aprobada en 2005. Recuperado de http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf

Morán, N. y Hernández, A. (2011). *Historia de los huertos urbanos: de los huertos para pobres a los programas de agricultura urbana ecológica*. En Actas del I Congreso Estatal de Agricultura Ecológica Urbana y Periurbana 06- 07/05/2011. Elche, España. UNESCO (2017) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. París:

UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL PARA FORTALECER LAS RELACIONES COMUNITARIAS ENTRE JÓVENES Y MAYORES

Nazaret Martínez Heredia

Ana Amaro Agudo

Universidad de Granada

HUM 580: Valores Emergentes, Educación Social y Políticas Educativas

Resumen

Actualmente mostramos especial atención a la necesidad e importancia de mantener un contacto entre distintas generaciones para poder ayudar a satisfacer las necesidades individuales, sociales, familiares y comunitarias. Una muestra de ello, es la afirmación realizada por el Plan de Acción Internacional de Madrid emitido por las Naciones Unidas, en el que se afirma que “la solidaridad entre las generaciones a todos los niveles es fundamental para el logro de una sociedad para todas las edades”. Por ello, se marcó como uno de sus objetivos principales “fortalecer la solidaridad mediante la equidad y la reciprocidad entre las generaciones” (Naciones Unidas, 2002, p. 19). Del mismo modo, el Libro Blanco del Envejecimiento Activo (Junta de Andalucía, 2010), ha apostado por introducir la intergeneracionalidad como dimensión transversal “siendo obvio que las diferencias entre unas personas y otras existen, necesitamos que esas diferencias no nos conduzcan a percibirnos como contrarios en un asunto que a todos nos interesa: vivir más tiempo pero, sobre todo, vivir mejor. La intergeneracionalidad nos plantea precisamente que el contacto, el intercambio y la solidaridad entre todas las generaciones tiene resultados muy positivos a la hora de envejecer de forma activa” (Junta de Andalucía, 2010, p. 347-348). La propuesta que aquí planteamos posee como objetivo principal conseguir un favorecimiento de las relaciones intergeneracionales entre jóvenes y mayores, que tienen intereses y motivaciones diferentes para favorecer la dinámica, animación y organización comunitaria, así como potenciar la socialización intergeneracional para el intercambio de valores y conocimientos.

Para ello, debemos tener en cuenta el concepto de programa intergeneracional. La creación de programas intergeneracionales fue motivada por una creciente toma de conciencia ante la separación geográfica entre miembros mayores y jóvenes de multitud de familias, a consecuencia de la movilidad familiar. Newman y Sánchez (2007) exponen cómo la pérdida de un rol familiar significativo en el caso de las personas mayores y la falta de personas que pudieran servir de modelos sociales positivos para los jóvenes originaron la importancia de una educación entre generaciones. Generations United, utiliza el término de prácticas intergeneracionales para referirse a aquellas “actividades o

programas que aumentan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de distintas generaciones y permiten a estas personas compartir sus talentos y recursos y apoyarse entre sí en relaciones beneficiosas tanto para las personas como para su comunidad” (Steinig, 2010). Según Granville y Ellis (1999), para que un programa sea calificado de intergeneracional debe reunir unas características concretas:

- Ha de estar diseñado específicamente e intencionadamente para alcanzar sus fines.
- Debe haber sido planificado cuidadosamente.
- Todas las personas que intervengan en el programa deben entenderlo.
- Se reconoce el papel de la generación intermedia como facilitadora del programa.
- Debe tener continuidad en el tiempo y no tratarse simplemente de acciones aisladas.
- Tiene que conseguir un impacto positivo para las generaciones participantes.

En todas las comunidades, tales como las comunidades generacionales, las personas aprenden, logran capacidades y disposiciones, habilidades y actitudes para ir participando progresivamente en culturas y modos de pensamiento, formas de actuar y de hacer las cosas, de relacionarse con los demás, satisfaciendo necesidades y derechos, abriéndose redes de circulación y construyendo proyectos vitales en y a partir de las más diversas formas de relación.

- Los programas intergeneracionales pueden lograr, en el ámbito extrafamiliar, cambios como los siguientes (Martínez, 2016): En las personas mayores:
 - Cambios en el humor, aumento de la vitalidad.
 - Mejora de la capacidad para hacer frente a la enfermedad física y mental.
 - Incremento en el sentimiento de valía personal.
 - Desarrollo de la amistad con gente más joven.
 - Recepción de ayuda práctica en actividades, como compras o transporte.
 - Dedicar tiempo a la gente joven y combatir los sentimientos de aislamiento.
 - Incremento de la autoestima y de la motivación.
 - Compartir experiencias y tener una audiencia que aprecia los logros.

En niños y jóvenes:

- Incremento del sentimiento de valía, autoestima y confianza en uno mismo.
- Menor soledad y aislamiento.
- Tener acceso al apoyo de adultos durante momentos de dificultad.
- Aumento del sentimiento de responsabilidad social.

- Percepción más positiva de las personas mayores.
- Mayor conocimiento de la heterogeneidad de las personas mayores.

Como conclusión podemos hablar, pues, de beneficios directos para los participantes, repercusiones en la familia, en las redes de sociabilidad y en la comunidad. Podemos decir, entre otros, beneficios a nivel individual, mejoras en el auto-concepto, autoestima, salud percibida y beneficios a nivel meso- social una mayor integración y participación comunitaria.

Palabras clave: Educación Intergeneracional, Personas Mayores, Jóvenes, Acción Comunitaria, Intervención.

Referencias

Granville, G., y Ellis, S. (1999). Developing Theory into Practice: researching intergenerational exchange. *Education & Ageing*, 14(3), 231-248.

Junta de Andalucía. (2010). *Libro Blanco del envejecimiento activo*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.

Martínez, G. (2016). Personas mayores y sociabilidad desde la perspectiva intergeneracional: acortando distancias del día al hecho. *Red Latinoamericana de Gerontología*, 1-19.

Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Nueva York: Naciones Unidas.

Newman, S., y Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. En M. Sánchez, M., *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Fundación “la Caixa”, 37-69.

Steinig, S. (2010). *Developing Standards of Practice for Intergenerational Initiatives*. Recuperado de: <http://www.c3a.org.sg/icip2010>

TRABAJO SOCIOPEDAGÓGICO EN RED PARA PROMOVER RESILIENCIA EN UNA COMUNIDAD MARGINADA

Iulia Mancila

Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. (Universidad de Málaga) Grupo de Investigación: Cultura de la diversidad y Escuela (Junta de Andalucía)

David Herrera-Pastor

Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. (Universidad de Málaga) Grupo de Investigación: Innovación y evaluación educativa andaluza (Junta de Andalucía)

Esther Polo-Márquez

Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. (Universidad de Málaga) Proyecto de Investigación (Junta de Andalucía): Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de resiliencia en infancia en riesgo social

Resumen

Esta comunicación se desprende de una investigación (financiada por la Junta de Andalucía) que se está concluyendo en una barriada marginada de la ciudad de Málaga. La investigación se titula: Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de resiliencia en infancia en riesgo social (código: P12-SEJ- 1366 de la convocatoria proyectos de Excelencia de 2012).

Concretamente, la investigación se está llevando a cabo en el barrio Asperones, que se encuentra en la periferia de la ciudad. En él habitan alrededor de mil personas (cerca de 275 familias), la gran mayoría de etnia gitana. La barriada se construyó en una parcela apartada del resto de habitantes de la localidad, lo que contribuyó al aislamiento y una mayor exclusión de esas personas. Sus condiciones de vida son muy duras porque una parte muy importante de su población vive en situación de pobreza extrema. La situación laboral es dramática, pues menos del diez por ciento de quienes están en edad de trabajar posee un empleo. La mayoría de las familias no disponen de recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de todos sus miembros. Lo que unido al estigma social y a otra serie de factores, configura una situación determinista que, en general, les sigue condenando a perpetuarse en la misma realidad. Aunque las nuevas generaciones disponen de pocas oportunidades para desarrollar su vida de otra manera, desde que distintos agentes sociopedagógicos que operan en el barrio empezaron a trabajar en red, parece que nuevos horizontes se están abriendo para algunos, particularmente para los más jóvenes. Es por ello, por lo que en esta comunicación se va a poner el foco sobre ese trabajo en red que se viene llevando a cabo.

Para la realización de la investigación se ha empleado una metodología mixta,

utilizando instrumentos de recogida de información cuantitativos y cualitativos. Para llevar a cabo la parte cuantitativa se ha llevado a cabo un estudio sociodemográfico de toda la población de Asperones y se han pasado dos cuestionarios complementarios sobre resiliencia. Por otro lado, la parte cualitativa se ha articulado a través de dos cauces: por un lado, se ha analizado la historia de vida de tres sujetos del barrio en cuyas trayectorias vitales se han detectado aspectos relacionados con la resiliencia y, por otro lado, se ha realizado un estudio de caso sobre el trabajo en red que se está llevando a cabo en esa barriada. Teniendo en cuenta dónde se ha ubicado el foco de interés de esta comunicación, en este escrito se utilizarán, fundamentalmente, evidencias desprendidas de la segunda parte de los datos cualitativos recabados.

Concretamente, se analiza el trabajo en red que el 'Equipo de Barrio' de Asperones lleva a cabo. El 'Equipo de Barrio' es un espacio de colaboración conformado por los principales agentes sociopedagógicos que operan con esa población (el Colegio de infantil y primaria, los Servicios Sociales del Ayuntamiento, la Junta de Andalucía a través de la agencia de vivienda e infraestructuras, varias asociaciones: Cáritas; Inclusión, Ciudadanía, Inclusión y Educación; Misioneros de la Esperanza; etc.) para, fundamentalmente, tratar de proporcionarles oportunidades para construir otra vida.

Dicho trabajo en red ha dado distintos frutos y en la comunicación se analizarán algunos de ellos. Por ejemplo, desde un punto de vista escolar, se ha empezado a reducir la tremenda situación de fracaso escolar que existía (casi del 100% del alumnado). En los primeros veinte años de vida del barrio, prácticamente, ningún niño conseguía, a través de los cauces ordinarios, el diploma de estudios básicos (Graduado Escolar). Sin embargo, desde que el 'Equipo de Barrio' empezó a funcionar, más de cincuenta chicos y chicas han conseguido ese diploma. Por otro lado, se está modificando el imaginario social con respecto a la valoración que la población hace de la educación. Hasta hace poco tiempo, la formación reglada apenas tenía valor entre su población (Romaní y marginada). Sin embargo, están empezando a comprender que se trata de un medio que puede otorgar otras oportunidades vitales. Buena prueba de ello es que en, aproximadamente, siete años se pasó de 5 a 90 inscripciones en la educación de adultos.

Algunas de las ideas que se sacan en claro del estudio son: 1) A pesar de la distinta naturaleza y funciones de las diversas entidades que conforman la red de trabajo, todas intentan remar en la misma dirección. La coordinación constituye un eje fundamental en ese sentido. 2) Las intervenciones son diseñadas y materializadas de manera holística e integral.

Palabras clave: Ámbito social, Trabajo en red, Coordinación, Enfoque integral, Ambiente, Liderazgo.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Chamorro Barranco, P.P. (2013). Evaluación e intervención del ajuste social en jóvenes en situación de riesgo y exclusión social. En D. Sánchez-Teruel y M.A. Robles-Bello (coords.). *Transformando problemas en oportunidades: Evaluación e intervención psicosocial y educativa en la infancia y adolescencia* (173-197). Jaén: Universidad de Jaén.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Colom Cañellas, A.J. y Núñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, F.J. (2003). El análisis de redes en el desarrollo local. En T. Rodríguez Villasante, M. Montañés Serrano y P. Martín Gutiérrez (coords.). *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2* (67-89). Barcelona: El viejo topo.
- López La Torre, M.J. y Garrido Genovés, V. (2005). Un modelo para la prevención e intervención de la conducta antisocial. En V. Garrido y M.J. López (coords.). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 2 Los programas del pensamiento prosocial* (11-94). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Martínez Pineda, M.C. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32.
- Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En J. Rué y L. Lodeiro (edits.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (21-43). Madrid: Narcea.
- Sepúlveda Ruiz, P., Calderón Almendros, I. y Torres Moya, F. (2012). De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores. *Revista de Educación*, 359, 456-480. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-102.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M.J. (2011). *La educación fuera de la*

escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.

Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* Madrid: Morata.

CONHECENDO O ENTORNO PARA EDUCAR O CENTRO: AS COMUNIDADES EMPOBRECIDAS CARIOCAS E AS POSSÍVEIS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS.

Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ,

GEPE Fora da Sala de Aula - FFP/UERJ

Resumen

Este trabalho tem como objetivo apresentar o mapeamento das comunidades existentes nas periferias urbanas empobrecidas dos municípios de São Gonçalo e Niterói, da Região metropolitana do Rio de Janeiro e como se estabelece as relações psicossociais entre as famílias, suas demandas sociais e educacionais básicas e a violência existente nesse espaço geográfico do Rio de Janeiro. Dessa forma, se busca recolher inferências iniciais sobre as formas de interferências podem acontecer nas práticas socioeducativas nessas regiões e como os educadores podem construir novas estratégias educacionais para atender as necessidades desses sujeitos, e seus familiares, que sofrem com o flagelo da vulnerabilidade social e descaso do poder público.

A metodologia aplicada foi à investigação bibliográfica inicial sobre a teoria da pedagogia social, na perspectiva da Pedagogia da Convivência de Jesús Xares (2008) trazendo os elementos importantes dos direitos humanos que são violados

nesses espaços sociais; a pesquisa empírica dos documentos oficiais e sites com dados dos municípios para o mapeamento dos espaços geográfico conforme feito por Ferreira e Silva (2018) e o relato de observação de campo, utilizando um olhar fenomenológico (DEPRAZ, 2011) realizadas nos municípios para descobrir como esses espaços são ocupados assim como inferir quais as ações produzidas pelas facções criminosas impactam nas realidades sociais, educacionais e urbanas dos indivíduos envolvidos nos processos educacionais, tanto educandos como educadores desses municípios.

A partir do mapeamento realizado ao longo de um ano, podemos chegar as seguintes inferências.

O primeiro ponto que podemos destacar é a defasagem no número de escolas em relação ao número de bairros nos distritos dos dois municípios. Em São Gonçalo que possui 95 bairros divididos em 05 distritos, 45 % dos bairros não contam com a participação do Estado ao que se refere educação pública, representando quase a metade do total. A situação é um pouco pior quando observarmos que do total das instituições sociais ou ONGs cadastradas pelo município, 49% dos bairros não contam com a presença de ações sociais para o atendimento de seus habitantes.

Em Niterói, também os números são bem aproximados. Dos 52 bairros, também

divididos em 05 distritos, 40% dos bairros não possuem a assistência da educação pública. A diferença se encontra no quantitativo maior da presença de ações sociais espalhadas ao longo dos distritos, correspondendo a 55% dos bairros do município.

Porém, as realidades se agravam ao observarmos que nos dois municípios a média é de que 30% a 35% de bairros que não contam nem com a presença das escolas nem com a presença das instituições socioeducativas. Nesse caso, essas últimas não só poderiam realizar um trabalho social importante para a população, mas também poderiam suprir a ausência do poder público, fornecendo educação social por meio dos mecanismos pensados pela Pedagogia Social.

O segundo ponto que merece destaque e é extremamente importante observar para perceber os efeitos colaterais da ausência do poder público, e ainda, o quanto a população, especialmente as crianças e os jovens estão expostos aos riscos do poder paralelo, que de forma legítima acaba tomando conta dessas regiões. Nos dois municípios enquanto o estado ocupa com escolas públicas entre 50 a 57% dos municípios, o poder paralelo atua em um total de 77% dessa mesma região.

Outra situação, que não só chamou a nossa atenção ao realizarmos este levantamento, e nos aponta para uma reflexão é o fato de que as regiões centrais de São Gonçalo e Niterói, que não foram identificados aglomerados subnormais significativos ou mesmo a evidência de facções criminosas possuem a maior concentração de instituições socioeducativas para atendimento a população empobrecida. Em verdade, nessas regiões centrais possuem uma quantidade de instituições não governamentais muito superiores a de qualquer outro bairro da cidade.

Esses dados nos permitem a pensar em algumas questões para nossa reflexão sobre as relações educacionais e a pobreza.

- 1- Uma vez que as instituições sociais têm por objetivo alcançar as partes da sociedade, onde existe a ausência, ou a ineficiência da atuação do poder público, qual a explicação para que estas estejam tão distantes dessas partes?
- 2- Como a população empobrecida poderá se beneficiar dos trabalhos oferecidos por essas instituições, uma vez que estão localizadas distantes de seus espaços e para ir até elas dependem de um esforço econômico e de administração do tempo, que sabemos ser tão escassos nas periferias?
- 3- Se a maior parte da população interessada no trabalho das instituições encontra-se distante delas, aos interesses de quem elas estão servindo na maior parte do tempo em que estão funcionando?

Essas perguntas indicam caminhos a serem percorridos pelos educadores sociais nessas regiões. O mapeamento realizado e o cruzamento de dados também

adiantam algumas reflexões necessárias para o entendimento de todo esse processo que segue, em uma próxima etapa, junto à reflexão com as comunidades empobrecidas e suas demandas socioeducacionais expostas na segunda parte dessa investigação e que se encontra em andamento ao longo desse presente ano.

Palabras clave: Pedagogia Social. Comunidades empobrecidas. Instituições escolares e não escolares. Violência e vulnerabilidade social.

Referencias

Depraz, Natalie (2011). *Compreender Husserl*. Petrópolis: Vozes.

Ferreira, Arthur Vianna. SILVA, João Vitor de Andrade (2018). A Pedagogia Social e os espaços educativos em São Gonçalo. En: FERREIRA, Arthur Vianna (Ed.) *Dentro ou fora da Sala de Aula? O lugar da Pedagogia Social*. (pp.261- 282) Curitiba: Editora CRV.

Jares, Xésus (2008). *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas.

Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC. (2017) Escolas públicas em São Gonçalo. (2017). Recuperado de: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>.

PMSG - Geo. (2017) Jornal O São Gonçalo. Recuperado de: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>.

Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC. (2017) Matrícula fácil - Rio de Janeiro. Recuperado de: <http://www.matriculafacil.rj.gov.br/ListaDeEscolas.aspx#>.

Crimes NEWS. (2017). São Gonçalo e Niterói: Um território. Recuperado de: <http://blogcrimesnews.blogspot.com.br/2015/11/sao-goncalo-e-niteroi-um-territorio.html>.

JÓVENES, EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LOS MÁRGENES DE LA CIUDAD

Cristóbal Ruiz Román₁ e Isabel Ma Bernedo Muñoz₂

₁ Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

₂ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Málaga (Málaga, España)

Resumen

La barriada de Los Asperones fue creada a las afueras de Málaga a finales de 1987 y principios de 1988 por las administraciones públicas con un carácter provisional de 5 años con el objetivo de reubicar a familias que vivían en infraviviendas en distintos barrios de la ciudad de Málaga. Para ello, se construyeron viviendas prefabricadas para dicha temporalidad en un terreno en los márgenes de la ciudad, lindero con el vertedero municipal, el cementerio y un autodesguace, a expensas de que en ese periodo se ofreciera una vivienda digna en el núcleo urbano de la ciudad. Hoy día, en el año 2018, 30 años después, el Barrio de los Asperones sigue en pie. Las viviendas que fueron construidas para 5 años hoy se han convertido en infraviviendas, mientras que el apartamento que supuso la construcción de un barrio a las afueras de la ciudad, aislado de cualquier servicio público ha supuesto un importante elemento de exclusión para las familias que en él viven. En este contexto, en los márgenes de la capital de la Costa del Sol las familias que allí viven y sobre todo los más jóvenes tienen importantes hándicaps para su formación, para encontrar un trabajo o para contar con una vivienda que cumpla las condiciones de habitabilidad.

Esta comunicación se centrará en presentar algunos avances del Proyecto de Investigación titulado *“Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de la resiliencia de la infancia y juventud en Riesgo Social”*, Proyecto de Excelencia financiado por la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología) (P12-SEJ-1366) y realizado en la Universidad de Málaga. Se presentarán algunos resultados que muestran las secuelas que las políticas urbanísticas que territorializan la pobreza dejan sobre los jóvenes. Dichos resultados han sido recogidos a partir de un instrumento de recogida de datos sociodemográficos elaborado a tal fin por los investigadores y la Mesa Técnica de Entidades que trabajan del barrio. Para estudiar los datos cuantitativos obtenidos se realizaron descriptivos, exploratorios y de variables categóricas, utilizando el programa informático SPSS.

Entre los resultados que podemos avanzar de este estudio podemos destacar: la

menor esperanza de vida con respecto a la media española que tiene este barrio en los márgenes de la capital del turismo de Andalucía; las dificultades para obtener el título de secundaria que tienen los adolescentes; la ausencia de ningún titulado universitario en la barriada; la alta tasa de fracaso escolar de adolescentes y jóvenes del barrio y el alto índice de desempleo de larga duración que impide a los vecinos del barrio poder atender sus responsabilidades familiares.

Con todo ello, esta comunicación pretende mostrar la situación de exclusión y falta de oportunidades que tienen los jóvenes del barrio de Los Asperones, así como las dificultades sociales, educativas y económicas derivadas de las políticas que provocan la territorialización y la estigmatización de la pobreza. Una situación que, en el caso de Los Asperones, se ha alargado en el tiempo y que como el Defensor del Pueblo Andaluz (2015) ha señalado se ha convertido en una “condena cronificada” para los jóvenes de este barrio de la periferia de la Costal del Sol. En efecto, los datos que se presentarán ponen de relieve la terrible condena social que ha supuesto para la población de esta barriada ser desplazados, mantenidos, retenidos y apartados de la ciudad durante estos 30 años. Dicha situación pone de manifiesto la necesidad de otro tipo de políticas. Políticas socioeducativas, laborales, urbanísticas,... (locales, autonómicas y estatales) orientadas a restituir los derechos humanos y los derechos vulnerados de la infancia y juventud en los barrios de las periferias de nuestras ciudades.

Palabras clave: Jóvenes, Riesgo Social, Territorialización de la pobreza, Periferias.

Referencias

Defensor del Pueblo Andaluz (2015). *Chabolismo en Andalucía. Informe especial al Parlamento de Andalucía*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN TEMÁTICAS DE CAMBIO AMBIENTAL GLOBAL Y DESASTRES NATURALES: COMUNIDADES EN CONFLICTO Y RECONSTRUCCIÓN.

Elia Sepúlveda Hernández,

Académica Escuela de Trabajo Social Universidad Santo Tomás La Serena Chile,
Becada CONICYT Programa Doctorado en el Extranjero en Departamento de
Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La sociedad moderna experimenta una tensión con los ecosistemas que albergan la vida biológica, social y cultural del planeta. La predominancia de una racionalidad científica y antropocéntrica, industrial y capitalista (Leff, 2010) ha provocado una instrumentalización de la naturaleza en función de criterios de producción y eficiencia (Max-Neff, 2014; Guiddens, 1999; Beck, 1999; Riechmann, 2014).

Las relaciones de explotación que instala el capitalismo, aceleran las consecuencias del cambio ambiental global generando múltiples problemáticas de impacto planetario. Una de esas consecuencias son los desastres siconaturales, entendido como un fenómeno emergente que pone en jaque las decisiones políticas y económicas de los espacios locales y globales.

Las comunidades pobres son las más afectadas por las consecuencias de los desastres naturales de origen antrópico, especialmente aquellas cuya sobrevivencia depende de la extracción de materias primas. El Global Climate Risk Index 2017 (Kreft, Eckstein y Melchior, 2017), confirma que los países menos desarrollados son los más afectados por los eventos asociados a los riesgos climáticos como inundaciones, sequías, olas de calor; entre otros. Dichos países, poseen un nivel de exposición a desastres que está muy por sobre los países industrializados. En el Índice de Riesgo Climático a Largo Plazo (Germanwatch, 2018) de los 10 países más afectados desde 1996 a 2016, 4 corresponden a países de Latinoamérica: Honduras, Haití, Nicaragua y República Dominicana.

El Banco Mundial a través del Report Groundswell: Preparing for Internal Climate Migration (2018), advierte que para el año 2050 tres regiones del planeta provocarán el desplazamiento de más de 140 millones de personas debido a puntos críticos de inmigración y emigración producidos por el clima. Una de esas regiones es América Latina, junto con África del Sur del Sahara y Asia meridional. Se estima que en Latinoamérica 17 millones de personas se desplazarían por esta causa para el año 2050. Las variaciones del clima gatillan un aumento del nivel del mar, menor productividad de los cultivos y escasez de agua.

Lo anterior genera conflictos socioambientales de alta complejidad, lo que

requiere de acciones socioeducativas que logren mediar entre las comunidades y los diversos poderes en juego.

Considerando lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las principales características de las intervenciones socioeducativas que abordan la temática de cambio ambiental global y desastres naturales?

Es una pregunta que forma parte de mi tesis doctoral y para darle respuesta, se realizó una búsqueda bibliográfica de alcance a más de 120 artículos científicos en base de datos como WOS, SCOPUS, ERIC y Google Scholar. Son artículos que desde la pedagogía social o el trabajo social, hacen referencia a acciones socioeducativas desarrolladas en diversas partes de mundo.

Los resultados permiten dar cuenta de las principales características de estas prácticas. Las que se refieren a: 1) La existencia de un cruce cada vez más estrecho entre educación en reducción de riesgo de desastres y educación para la paz, debido a la confluencia cada vez más común entre desastres naturales y conflictos bélicos. 2) Predominancia de una educación que releva el concepto de resiliencia comunitaria. La evidencia científica indica que a partir de los saberes ancestrales y la participación comunitaria, se logran intervenciones más efectivas. 3) Lo interdisciplinario aparece como un desafío emergente y necesario. Las ciencias sociales y naturales deben hallar puntos de encuentro que permita afinar las metodologías asociadas al traspaso de conocimientos y avances tecnológicos en prevención de riesgos. 4) Es una educación con un alto contenido ético. El respeto a la naturaleza, implica el respeto a nosotros mismos, configurándose una simbiosis valórica que debe ser descubierta y decidida por cada territorio, según sus estándares morales y éticos. 5) Son prácticas que se realizan en contextos de crisis humanitarias, conflictos armados o riesgos de persecución de los líderes ambientalistas; por tanto la noción de peligro y vulnerabilidad es una constante. 6) Es un tema muy poco investigado. Generalmente se le estudia desde la educación formal. Sin embargo, se reconoce la necesidad de ampliar a investigaciones que visibilicen el tema y consideren las dinámicas comunitarias.

Referencias

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Guiddens, A. (1999). *Las Consecuencias de la Modernidad*. Madrid, España: Ed. Alianza.
- Kreft, S. Eckstein, D. y Melchior, I. (2017). *Global Climate Risk Index 2017*. Recuperado de <https://germanwatch.org/en/12978>.
- Leff, E. (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5 (9), 42-121. Recuperado de

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/19202/18202>.

Max-Neef, M. A., & Smith, P. B. (2014). *La economía desenmascarada : del poder y la codicia a la compasión y el bien común*. Barcelona : Icaria.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona [etc.] : Paidós Iberí ica.

Morin, E. Roger Ciurana, E. y Domingo Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona : Gedisa Editorial.

Postigo, C., Wellis, C., Chacón, P. (2013). Las ciencias sociales en la encrucijada: el cambio ambiental global en América latina y el Caribe. En *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales Cambios ambientales globales*. (pp.166-177). Paris, Francia: UNESCO, ISSC, CLACSO.

Riechmann, J. (2014). *Un Buen encaje de los ecosistemas*. Madrid, España: Ed. Catarata.

The World Bank (2018). Groundswell: Preparing for Internal Climate Migration. Recuperado de file:///C:/Users/elias/Downloads/WBG_ClimateChange_Final.pdf.

VIDA +: THE INFLUENCE OF PARENTAL PRACTICES IN SUBSTANCE ABUSE, AN AZOREAN QUALITATIVE STUDY

Barreto Carvalho, C.a),b), Martins, R. a), Rodrigues, J. a), Pereira, C. a),
Teixeira, M. a) & da Motta, C. a),b) , a) Azores University, Ponta Delgada,
Portugal, b) CINEICC, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University
of Coimbra, Coimbra, Portugal

Abstract

Introduction: The substance abuse in Azorean Autonomous Region (AAR), contrary to the national tendency, has increased (SICAD, 2016). The regional data has shown a predominance of substance abuse in youths. Adolescence is considered a period of heightened exploration, in which the onset of substance abuse is frequent (Laranjeira et al., 2007; Carlini et al., 2005). Several factors have been associated with the initiation of these behaviors. Some studies point out that there could be a genetic predisposition to substance abuse, increasing youth's vulnerability to these behaviors (e.g., Kendler et al., 2003; Kendler et al., 2008). On the other hand, family can become a risk or protective factor to the initiation of substance use, since the interaction and attachment between the primal socialization sources (e.g., family, school, peers) and the adolescent allows the stabilization of behavioral patterns and transmission of social norms (Bahr, Hofmann & Yang, 2005). For this reason, parental practices are thought to have an influence in the adoption of harmful behaviors, such as substance abuse (Ramirez et al., 2004; Simons-Morton et al., 2004; Wright & Fitzpatrick, 2004). There is no consensus on the impact of parental styles in substance abuse. Some studies report that children under authoritarian parental style are more likely to engage in substance abuse than children under a more permissive parental style (Becoña, Martínez & Calafate, 2011). On the other hand, studies have shown that permissive parenting is also associated with substance abuse (Adalbjarnardottir & Hafsteinsson, 2001; Shakya, Chistakis & Fowler, 2012). Other parental practices have also been linked to adolescent's substance abuse. Studies have shown that parental monitoring is the main protective parental practice against substance abuse in youths (Springer et al., 2006; Borawski, 2003). Additionally, an appropriate communication between parent and child allows a proper value transmission that works as a protective factor for substance abuse (Darling & Steinberg, 1993). On the contrary, the lack of parental support may trigger a negative emotional response that makes youths more vulnerable to substance abuse (Bahr et al., 2005; Hill et al., 2005; Nash et al., 2005). Furthermore, parents or other family members' substance abuse history have an impact on the vulnerability for youths' substance abuse (Boyd & Guthrie, 1996). The goal of the present study was to explore the influence that parental styles and practices have on substance abuse. **Method:** A sample of 200 participants, with ages from 13 to 65 years old, were randomly selected from the general Azorean population and participated in a focus group interview. Qualitative analyses were carried out using the software NVivo-11. **Results:** The lack of parental

monitoring, the parents' substance abuse history, parental abuse and a more authoritarian parental style was endorsed as a risk factor for the onset of substance abuse. Contrarily, a good communication between parents and child, and a correct information provided by parents about substance use was stated as protective factors for substance abuse by the participants. Discussion: Our findings are in accordance to the literature review in several aspects. One of the main findings relates parental monitoring as the parental practice with more protective impact in substance abuse (Springer et al., 2006; Borawski, 2003).

Because the prevalence of substance abuse in AAR has increased, it is possible that parents develop a misconception of the children's safeness due to geographic isolation and low population density, resulting in a lack of monitoring that can contribute to the onset of substance use and, ultimately, abuse. Moreover, parents' substance abuse history has an impact in youth's substance abuse, and drug exposure in the family environment was identified as a predictor of the onset of substance abuse (Boyd & Guthrie, 1996). Substance abuse may also be a consequence of dysfunctional coping to the negative emotional experiences resulting from abuse. Increased parental restriction, typically present in more authoritarian styles, can lead to future substance abuse, to the extent that it can both restrict the access to adequate information regarding risk behaviors, like substance use, and lead to the engagement in such practices once the youths leave home and these external restrictions are no longer present. Thus, a good communication between parents and child, and a correct information provided by parents about substance use and abuse constitute protective factors against substance abuse. Overall, the current study provides strong stance to the need for investment in programs that foster adequate interpersonal skills within the family environment as a way to tackle this devastating issue affecting the AAR.

Key words: Substance abuse, family, parental practices, adolescence

References

- Adalbjarnardottir, S., & Hafsteinsson, L. G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11(4), 401-423.
- Bahr, S. J., Hoffmann, J. P., & Yang, X. (2005). Parental and peer influences on the risk of adolescent drug use. *Journal of Primary Prevention*, 26(6), 529-551.
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Juan, M., Fernández-Hermida, J. R., & Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: education, prevention and policy*, 19(1), 1-10.
- Bahr, S. J., Hoffmann, J. P., & Yang, X. (2005). Parental and peer influences on the risk of adolescent drug use. *Journal of Primary Prevention*, 26(6), 529-

551.

- Borawski, E. A., levers-Landis, C. E., Lovegreen, L. D., & Trapl, E. S. (2003). Parental monitoring, negotiated unsupervised time, and parental trust: The role of perceived parenting practices in adolescent health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health, 33*(2), 60-70.
- Boyd, C. J., & Guthrie, B. (1996). Women, their significant others, and crack cocaine. *The American Journal on Addictions, 5*(2), 156-166.
- Carlini, E. A., Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., & Nappo, A. S. (2005). *II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil*. São Paulo: CEBRID.
- Carvalho, C. M. D. S. (2014). *Comportamentos na adolescência: hábitos alimentares, atividade física e consumo de substâncias psicoativas* (Master's thesis).
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin, 113*(3), 487.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 153*(3), 226- 234.
- Kendler, K. S, Prescott, C. A, Myers, J, & Neale, M. C. (2003). The structure of genetic and environmental risk factors for common psychiatric and substance use disorders in men and women. *Archives of General Psychiatry, 60*, 929- 937.
- Kendler, K. S., Schmitt, E., Aggen, S. H., & Prescott, C. A. (2008). Genetic and environmental influences on alcohol, caffeine, cannabis, and nicotine use from early adolescence to middle adulthood. *Archives of general psychiatry, 65*(6), 674-682.
- Laranjeira, R., Pinsky, I., Zaleski, M., Caetano, R., & Duarte, P. C. A. V. (2007). *I levantamento nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira*. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, 70.
- Nash, S. G., McQueen, A., & Bray, J. H. (2005). Pathways to adolescent alcohol use: Family environment, peer influence, and parental expectations. *Journal of Adolescent Health, 37*(1), 19-28.
- Ramirez, J. R., Crano, W. D., Quist, R., Burgoon, M., Alvaro, E. M., & Grandpre, J. (2004). Acculturation, familism, parental monitoring, and knowledge as predictors of marijuana and inhalant use in adolescents. *Psychology of*

Addictive Behaviors, 18(1), 3.

Simons-Morton, B., Chen, R., Abroms, L., & Haynie, D. L. (2004). Latent growth curve analyses of peer and parent influences on smoking progression among early adolescents. *Health Psychology, 23*(6), 612.

Shakya, H. B., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2012). Parental influence on substance use in adolescent social networks. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 166*(12), 1132-1139.

Springer, A. E., Sharma, S., De Guardado, A. M., Nava, F. V., & Kelder, S. H. (2006). Perceived parental monitoring and health risk behavior among public secondary school students in El Salvador. *The Scientific World Journal, 6*, 1810-1814.

Wright, D. R., & Fitzpatrick, K. M. (2004). Psychosocial correlates of substance use behaviors among African American youth. *Adolescence, 39*(156), 653

FORMACIÓN Y COMPETENCIA: COMPONENTES CLAVE EN LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN FAMILIAR BASADOS EN LA EVIDENCIA

Belén Pascual, Maria Antònia Gomila, Maria Valero, Lydia Sanchez, Universitat de les Illes Balear- GIFES

Resumen

Introducción: Los programas de educación familiar basados en evidencias se orientan al fomento del cambio social positivo a partir de la práctica que técnicas y estrategias centradas en la mejora de las habilidades parentales, del desarrollo de habilidades comunicativas y relacionales tanto en hijos/as como en padres/madres así como en la mejora de las capacidades organizativas de la familia. En este sentido, el rol de los formadores es clave, puesto que deben contar con estas capacidades para motivar y guiar a las familias en los procesos de aprendizaje hacia el cambio. El trabajo que se presenta se orienta a la identificación de los factores de éxito a partir de la investigación de las características de los formadores, de su experiencia y de la formación específica del programa.

Método: Con el análisis de grupos de discusión y entrevistas a formadores que han implementado el Programa de Competencia Familiar en el curso 2016-17 se ha podido medir la importancia de la experiencia y de las habilidades de los formadores con sus grupos de trabajo (padres/madres o adolescentes) en aspectos como la gestión del grupo o el manejo de habilidades de comunicación.

Resultados: Las principales conclusiones señalan que los formadores, incluso si cuentan con experiencia en el ámbito de la educación familiar, valoran la necesidad de mejorar y actualizar su formación y entrenamiento, así como también reconocen la importancia del trabajo en equipo.

Los formadores que tienen experiencia en servicios sociales, muestran mayor comprensión del contexto y las necesidades de las familias relacionadas con ese contexto y destacan el trabajo en equipo y comunitario. Mientras tanto, aquellos equipos formados exclusivamente para la aplicación, tienden a destacar más las dificultades de la adaptación del programa a sus necesidades.

Discusión: Una parte importante del debate se orienta hacia el beneficio de las acciones formativas grupales en ámbitos socioeducativos. Se muestra el potencial del espacio formativo como ampliación del ámbito de observación, intervención y trabajo interdisciplinar y en red, así como de investigación aplicada a la intervención. En ese sentido, se detectan leves diferencias entre profesionales con perfiles formativos distintos. Los educadores sociales se muestran más cercanos a la filosofía del programa y el modelo de trabajo grupal. Los

trabajadores sociales tienden a tener una visión más centrada en las necesidades de las familias y las problemáticas individuales de los menores o de los padres y madres.

Del análisis emerge el debate sobre la importancia de la preparación y formación de los equipos de implementación. Las valoraciones más críticas apuntan hacia la insuficiente formación práctica en el curso y la dificultad para la preparación del programa y de las sesiones, debido a su elevado nivel de estructuración.

Un aspecto importante es que los formadores se muestran conscientes de sus necesidades formativas y son capaces de definir aquellos aspectos sobre los que perfeccionar su entrenamiento y formación.

El trabajo permite señalar algunas líneas de futuro orientadas a la necesidad de profundizar en el análisis sobre los beneficios de los programas multicomponente y estructurados, basados en la evidencia. Con frecuencia la práctica formativa con las familias se plantea desde propuestas flexibles que basadas en dar respuesta a lo que las familias plantean como necesario y existe una cierta reticencia a las intervenciones estandarizadas basadas en manuales, probablemente, debido a la falta de experiencia en este tipo de modelo de intervención tanto en su formación inicial como en su ámbito laboral. La propuesta del PCF plantea un programa estructurado que, de acuerdo con los resultados obtenidos con anterioridad, permite ajustar todos aquellos contenidos necesarios para el cambio en el tiempo y con la forma que se considera más efectiva. La importancia de la comprensión de la estructura teórica y manejo de las habilidades constituye un elemento básico. La experiencia muestra que una buena comprensión de la estructura lógica y el mapa conceptual del programa ayuda en la práctica como formador. Además, el manejo de habilidades (competencia que no puede sustentarse exclusivamente en la formación específica incluida en el programa), favorecen el buen funcionamiento y los buenos resultados.

Palabras clave: educación familiar, prevención, formación de formadores, educación social

LA VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR UNIVERSAL 11-14

Carmen Orte y Lluís Ballester

Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social

Universitat Illes Balears

Resumen

La propuesta de comunicación persigue describir la puesta en funcionamiento y evaluación en curso del Programa de Competencia Familiar-Universal (PCF-U). Este programa tiene como objetivo general el diseño y la validación de un programa, basado en la evidencia científica, de prevención familiar de consumo de drogas. Principalmente desde la perspectiva de la intervención socioeducativa con familias, el programa intentará que las familias refuercen el funcionamiento familiar positivo como estrategia para evitar o reducir el abuso de sustancias y las conductas problema (las que derivan en problemas de inadaptación social). En el marco del programa, el funcionamiento familiar positivo se trabaja fomentando las competencias parentales en los padres y las habilidades de relación en los hijos.

La validación del programa consiste en una prueba casi-experimental en curso con una amplia y representativa muestra de familias de dos comunidades autónomas españolas: Islas Baleares y Castilla-León. El referente para el reclutamiento de las familias son los centros educativos en las etapas de 5o y 6o de primaria y 1o y 2o de ESO. La prueba incluye evaluaciones rigurosas en modalidades pretest, postest y seguimiento longitudinal. Se trabajará con grupos experimentales y grupos de control.

En cuanto a la previsión de resultados, se esperan los siguientes: validación del contenido del programa; evaluación positiva de la eficacia del programa en evitar o retrasar el consumo de drogas en adolescentes; evaluación positiva de la eficacia del programa en el desarrollo de competencias parentales, familiares y de habilidades de relación social en los hijos; adherencia, participación e implicación alta de las familias en relación al programa; resultados positivos en la evaluación de los formadores; y adaptación positiva de los instrumentos de evaluación del programa. Referente a la discusión y las conclusiones, se contrastarán los resultados con otros programas familiares basados en la evidencia y se evaluará la transición que ha llevado a cabo este programa desde una modalidad selectiva (para familias vulnerables o en riesgo de consumo de drogas y/o exclusión social) a una modalidad universal (prevención dirigida a todo tipo de familias).

Palabras clave: Prevención familiar, adolescentes, consumo de sustancias, relaciones familiares, parentalidad positiva.

3

Metodologías de investigación en Pedagogía Social

PARTICIPACIÓN, CORESPONSABILIDAD Y ÉTICA EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES. LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE REINSERCIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS QUE CUMPLEN MEDIDAS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Miquel Gómez Serra, Núria Fabra Fres y Pilar Heras i Trias Universidad de Barcelona, GPS - Grup de Pedagogia Social

Resumen

El *Grup de recerca de Pedagogia Social (GPS)* per a la cohesió i la inclusió social de la Universitat de Barcelona (UB) trabaja con el objetivo de aportar elementos para la cohesión social. Desde esta perspectiva, integra en sus acciones a los agentes activos en el desarrollo de las políticas sociales. Es por ello que en las acciones lideradas por el GPS se incorporan las administraciones públicas, las entidades sociales, los profesionales y las personas y/o familias directamente afectadas.

Para nuestro grupo de investigación, la evaluación de servicios y programas socioeducativos debe basarse en un modelo democrático, social y participativo. Democrático, ya que no debe estar únicamente al servicio de los patrocinadores, sino también de los usuarios y del conjunto de la sociedad, siendo un elemento de control democrático de los servicios y programas. Social, ya que debe tener un marcado acento social y perseguir el bien común y la mejora de las condiciones generales de vida de la población, incrementando la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía. Participativo, ya que ha de tener en cuenta la participación de todos los sectores implicados (evaluadores, patrocinadores, profesionales y usuarios implicados, población en general) en todas las fases del proceso.

Algunos ejemplos de trabajos de investigación de carácter participativo y socialmente responsables y que han sido desarrollados por nuestro grupo a lo largo de los últimos años son, entre otros, los cuatro siguientes: *Children's rights in action. Improving children's rights in migration across Europe. The Romanian case* (2010), *La participació en les accions comunitàries com a base per a l'apoderament i el protagonisme de la ciutadania. Un procés educatiu i social: el cas de la sostenibilitat al barri de Trinitat Nova* (2012), *Estudio de eficiencia y propuestas de mejora para la reinserción laboral y social de personas que cumplen penas de privación de libertad en el marco del programa Reincorpora de la Fundació "La Caixa"* (2013) e *Intervención con personas privadas de libertad, previa a su incorporación al programa "Reincorpora: Avant"* (2016).

Las conclusiones y propuestas de los dos últimos trabajos permiten observar la importancia de la participación y de la implicación de las familias de las personas que cumplen penas privativas de libertad en relación al éxito de los procesos de

desistimiento y de reinserción social y laboral, tal como se señala en la literatura académica sobre desistimiento.

Dicha literatura (por ejemplo Laub y Sampson 2003; Massoglia y Uggen, 2010; Lebel et al. 2008) remarca la importancia del arraigo social y familiar de los presos, siendo el soporte de las familias uno de los elementos clave en el éxito de la reinserción social de estas personas. El desistimiento de las conductas delictivas no es atribuible a un factor único o determinante, sino por la conjugación de diferentes factores (Cid y Martí 2011 y 2012). El proceso de construcción de una identidad no delictiva es un proceso complejo y largo que requiere acompañamiento y apoyo para alcanzar una nueva organización personal y social, siendo el entorno familiar uno de los elementos clave de dicho proceso.

De lo anterior se derivan preguntas acerca de como favorecer y mejorar la participación y la implicación de las familias en los procesos de desistimiento y de reinserción social. Los resultados de nuestros trabajos de investigación señalan que si bien es cierto que se consigue (de forma parcial) la implicación de las administraciones públicas, de las entidades sociales y de los profesionales implicados, y, en menor medida, la de las personas que cumplen estas medidas, la implicación y la participación de las familias es una tarea pendiente.

Pensamos que es te es un factor clave para el éxito de los procesos de desistimiento, siendo necesario formular algunos interrogantes: ¿Cómo favorecer esta implicación? ¿Cómo conseguir el arraigo familiar de los presos? ¿Cómo lograr que los familiares se impliquen en los procesos de desistimiento y reinserción de las personas presas?

Cabe señalar que actualmente se esta implementando en las prisiones catalanas el Modelo de Participación y Convivencia, supervisado y monitorizado por un equipo de trabajo interuniversitario formado por nuestro grupo de investigación (GPS) y el Grup de Recerca *Innovació i Anàlisi Social* (GIAS) de la Universitat Ramon Llull.

Tal vez de su seguimiento y valoración sea posible encontrar algunas respuestas, o al menos indicios que permitan acercarnos, a la resolución de los interrogantes planteados.

Palabras clave: Desistimiento, Reinserción, Participación, Familias, Acompañamiento socioeducativo

Referencias

Cid, J. y Martí, J. (2011). *El procés de desistiment de les persones empresonades: obstacles i suports*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

- Cid, J. y Martí, J. (2012). Turning points and returning points. Understanding the role of family ties in the process of desistance. *European Journal of Criminology*, 9(6), 603-620.
- Fabra, N., Heras, P., Gómez, M. y Homs, O. (2016). Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales. *Revista de Educación Social*, 22, 182-197.
- Fabra, N., Gomez, M. y Homs, O. (2016). La inserción laboral de los y las expresos. Una mirada desde la complejidad. *Revista de Educación social*, 23, 100-117.
- Garcia-Borés, J. (coord.) (2006). *La presó a l'entorn familiar. Estudi de les repercussions de l'empresonament sobre les famílies: problemàtiques i necessitats*. Barcelona: Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans, Universitat de Barcelona.
- Gómez, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa
- Gómez, M. (2006). Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 163- 179.
- Gómez, M., Fabra, N. y Llena, A. (2017). Lights and Shadows of Job and Social Rehabilitation of Prisoners. REINCORPORA Program Outcomes and Results Study. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 59, 7-20.
- Laub, J. H. y Sampson, R. J. (2003). *Shared Beginnings, Different Lives. Delinquent Boys to Age 70*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lebel, T. P., Burnet, R, Maruna, S. y Bushway, S. (2008). The 'Chicken and Egg' of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime. *European Journal of Criminology*, 5(2), 131-159.
- Massoglia, M. y Uggen, C. (2010). Settling Down and Aging Out: Toward an Interactionist Theory of Desistance and the Transition to Adulthood. *American Journal of Sociology*, 116(2), 543-582.

EL USO DE MÉTODOS CUALITATIVOS Y ETNOGRÁFICOS EN LA VALIDACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CULTURAL DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR

Josep Lluís Oliver, Maria Antònia Gomila, Rosario Pozo, Carmen López.
Universitat de les Illes Balear- GIFES

Resumen

Introducción: La efectividad de las intervenciones familiares basadas en la evidencia como el Programa de Competencia Familiar depende del equilibrio entre la fidelidad a los componentes del programa y la adaptación a las especificidades de la población en la que se implementa, definidas a partir de las necesidades e intereses de un grupo específico de edad o características socio-culturales. Este proceso de adaptación resulta clave para mantener la permanencia de las familias al programa y garantizar resultados positivos.

Método: El trabajo presenta los resultados del análisis de las observaciones realizadas en las 14 sesiones del PCF (versión 12-16 años) en las implementaciones llevadas a cabo en 2015-6. Para poder valorar la respuesta de los participantes al programa las observaciones se centraron en las actitudes que presentaban tanto los formadores (4, dos por grupo) como los participantes (13, 7 adolescentes y 6 progenitores). Se analizaron también los niveles de comprensión, implicación y motivación, las relaciones entre los participantes del grupo y entre éstos y los formadores, así como también las relaciones entre los miembros del equipo formador, su capacidad de manejo de situaciones críticas y capacidad de resolución de problemas.

Resultados: Los resultados del análisis muestran que el uso de métodos cualitativos como la observación participante es un método positivo para poder valorar la calidad de los cambios y estrategias desarrolladas en el proceso de adaptación del programa para incrementar la permanencia de los participantes.

Así, algunos de los resultados obtenidos son: en cuanto a nivel de comprensión las observaciones muestran que los participantes tienen una mejor comprensión de los contenidos cuando se trabajan a través de las actividades prácticas, como rol-playings y tienden a disminuir el nivel de atención en las explicaciones teóricas. La composición del grupo incide fuertemente en el nivel de comprensión, actitud y desarrollo de la sesión. Así, la edad, género y rol en el grupo de pares constituyen características clave con incidencia significativa en los resultados de aprendizaje. Otros aspectos como el nivel de dominio del idioma o algunos códigos sociales de tipo cultural, patrones de comportamiento o valores culturales tienen un impacto decisivo en el nivel de comprensión, que a su vez, influye en el nivel de implicación y actitud hacia el programa. En cuanto a las actitudes, el análisis concluye que están muy ligadas con el nivel de comprensión de los contenidos y actividades y el nivel de participación.

Las observaciones revelan el establecimiento de relaciones positivas y buen clima grupal durante el desarrollo de las sesiones. A la vez, dejan intuir modelos y patrones relacionales entre padres e hijos que pueden ser significativos para conocer el funcionamiento familiar (como por ejemplo, muestras de cariño entre padres e hijos, niveles de confianza, patrones de corrección de conducta, relaciones entre hermanos, etc.). La observación de comportamientos individuales o experiencias ayudan al formador a identificar de forma más detallada elementos del contenido que pueden necesitar un tratamiento especial por parte de algunos participantes. Respetando al máximo la fidelidad de los componentes del programa los formadores pueden ofrecer ayuda específica o orientar ciertos aspectos en función de las necesidades de los participantes, como por ejemplo, reforzar el buen comportamiento en adolescentes o estimular a los padres a hacerlo. Finalmente, la observación ha permitido analizar de forma más profunda las habilidades de los formadores para manejar las sesiones y el nivel de fidelidad observado (Byrnes et al. 2010). Los resultados han sido triangulados con el análisis de seguimiento de la fidelidad, que también registran los cambios que se han realizado en el desarrollo de las sesiones. De hecho, la mayoría de los cambios forman parte del proceso de adaptación cultural de los manuales originales.

La calidad de la implementación está también en relación a las propias capacidades de los formadores en aspectos como la motivación de los participantes, que son un elemento crucial para asegurar la adherencia y actitudes positivas de éstos hacia las 14 sesiones del programa. En este sentido, el entusiasmo, formación y preparación de las sesiones son elementos clave (Mihalic, 2004; Byrnes et al. 2010) que deben combinarse con otras capacidades más personales como la empatía, la asertividad o el sentido del humor .

Discusión: Sin duda, la observación participante en la implementación del programa permite recabar información valiosa que ayuda a ajustar y adaptar el proceso de educación familiar a las características de las familias participantes, a la vez que plantea cuestiones metodológicas y analíticas que permiten mejorar el análisis de los resultados. Uno de las cuestiones es cuanto y qué tipo de información puede ser recogida durante la implementación de los programas. Algunos estudios incluyen grabaciones de vídeo que permite ver con detalle lo que sucede en las sesiones (Wall, 2015) pero esto no siempre es posible. La realización de entrevistas y grupos de discusión permite un análisis del discurso pero la observación participante permite incorporar las perspectivas emic/etic que puede ser útil para aspectos como: la definición del perfil de los participantes o entender ciertos patrones relacionales entre los participantes o éstos y los formadores.

Palabras clave : métodos cualitativos, etnografía, competencia familiar, adaptación cultural

Referencias

- Byrnes, HF., Miller, BA., Aalborg, AE., Plasencia, AV. and Keagy, CD. (2010) Implementation fidelity in adolescent family-based prevention programs: relationship to family engagement
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2905922/>
- Mihalic S. (2004) The importance of implementation fidelity. In *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*. Columbia University's centre for the advancement of children's mental health.
http://blueprintsprograms.org/publications/EBDY_4-4--Mihalic.pdf
- Wall, Sarah (2015). Focused Ethnography: A Methodological Adaptation for Social Research in Emerging Contexts [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), Art. 1, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150111>. Revised: 12/2015

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE PARENTALIDAD POSITIVA DIRIGIDOS A FAMILIAS CON ADOLESCENTES QUE PRESENTAN PROBLEMAS EXTERNALIZANTES. UN ANÁLISIS SEGÚN LOS CRITERIOS DE CALIDAD DEL PARENTING PROGRAMME EVALUATION TOOL (PPET)

Bárbara Lorence*

Anna-Jean Grasmeijer*

Lucía Jiménez**

*Universidad de Huelva, Grupo HUM604

**Universidad de Sevilla, Grupo SEJ-547

Resumen

Introducción: La Recomendación del Consejo de Europa sobre Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad define la parentalidad positiva como “el comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del menor, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p. 3). Tanto las recomendaciones europeas sobre parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006, 2011), como los documentos desarrollados con posterioridad por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (<https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/documentacion.htm>) destacan los programas psicoeducativos de formación y apoyo familiar de carácter grupal como un vehículo idóneo para satisfacer las necesidades de apoyo en materia de parentalidad positiva. En esta línea, y con el objeto de garantizar al máximo el éxito las intervenciones, las aproximaciones más recientes se están ocupando de identificar cuáles son los criterios que definen la calidad de estos programas.

La vulnerabilidad de la adolescencia a la presencia de problemas externalizantes (Adams et al., 2016) ha sido motivo de que muchos programas de parentalidad positivo se hayan centrado en este colectivo. Por esta razón, este trabajo se plantea el objetivo de evaluar la calidad de programas de parentalidad positiva centrados en la reducción de los problemas externalizantes en la adolescencia cuyos resultados hayan sido publicados previamente en revistas científicas.

Método: Para la identificación de los programas, se desarrolló una revisión sistemática de estudios publicados en la base de datos PUBMED (2000-2016) incluyendo los siguientes términos en título y resumen: parent education, parent training, parent development, educational interventions, parenting program y positive parenting. El protocolo de búsqueda estuvo diseñado de acuerdo con los criterios de PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman and The PRISMA Group, 2009). Se identificaron 1798 artículos, de los cuales se excluyeron 1760 tras el proceso de selección. Los 38 artículos restantes se examinaron a texto completo, cumpliendo 7 de ellos con los criterios de elegibilidad acordados. En los artículos seleccionados se identificaron 8 programas, cuya calidad fue evaluada mediante la herramienta Parenting Programme Evaluation Tool (PPET, Children's Workforce Development Council). Con el objetivo de recabar la información necesaria para aplicar el PPET, la revisión sistemática de literatura se completó con un examen de los sitios web de los desarrolladores de programas y los repositorios de las agencias internacionales más relevantes en materia de evaluación de programas, así como con un contacto mediante correo electrónico con los autores de los programas. Esta información nos permitió evaluar la calidad de los 8 programas identificados mediante la herramienta PPET, que incorpora 16 indicadores referidos a 4 elementos: destinatarios, contenido y formato, entrenamiento de profesionales y diseminación y efectividad. Dos de las autoras del trabajo llevaron a cabo una valoración independiente de los programas, y la tercera autora dirimió las discrepancias encontradas.

Resultados: La aplicación del PPET en los 8 programas evaluados reveló puntuaciones totales que oscilaron entre los 5-14 puntos (en un rango teórico de 0 a 16 puntos). Un análisis cualitativo de los resultados permitió observar una notable variabilidad en el cumplimiento de los estándares de calidad de los programas de promoción de parentalidad positiva dirigidos a familias con adolescentes que presentan problemas de conducta externalizantes. Especialmente, destacaban las dificultades relacionadas con la falta de recursos para la diseminación de los programas en nuevos contextos. Además, se observó una clara diferencia entre programas que disponían de un amplio respaldo empírico y programas que se encontraban en su fase inicial o piloto, y contaban con una única o con escasas evaluaciones de eficacia.

Discusión: A la luz de la variabilidad en el cumplimiento de los estándares de calidad que presentan los programas identificados, conviene destacar la importancia de que estos criterios de calidad se den a conocer en el ámbito de la práctica profesional. Los escasos recursos disponibles deben dirigirse a aquellas actuaciones que cumplan con los máximos estándares y que hayan demostrado su eficacia. Particularmente, este estudio pone de manifiesto cómo las garantías para la diseminación continúan siendo un reto pendiente en materia de promoción de parentalidad positiva (Flay et al., 2005), a pesar de su importancia para el éxito de estos programas en contextos diversos (Bernal y Adames, 2017). Además, se destaca la necesidad de invertir económicamente en el diseño, implementación y evaluación de estos programas, así como en la difusión de sus

resultados.

Palabras clave: Parentalidad positiva, problemas externalizantes, adolescencia, programas basados en la evidencia, estándares de calidad, PPET.

Referencias

Adams, Z.W., Moreland, A., Cohen, J.R., Lee, R.C., Hanson, R.F., Danielson, C.K., Self-Brown, S., & Briggs, E.C. (2016). Polyvictimization: Latent profiles and mental health outcomes in a clinical sample of adolescents. *Psychology of Violence*, 6(1), 145-155.

Bernal, G. y Adames, C. (2017). Cultural adaptations: Conceptual, ethical, contextual and methodological issues for working with ethnocultural and majority-world populations. *Prevention Science*, 18, 681-688. Flay, B., Biglan, A., Boruch, R. F., González, F., Gottfredson, D., Kellam, S. ... Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175.

Children's Workforce Development Council. (2008). *Parenting Programme Evaluation Tool*. Disponible en: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130320155528/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Parenting%20Programme%20Evaluation%20Tool.pdf>

Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad* [<http://www.coe.int/es>].

Consejo de Europa. (2011) *Recommendation Rec(2011)12 of the Committee of Ministers to member states on children's rights and social services friendly to children and families* [<http://www.coe.int/es>].

Flay, B. R., Biglan, A. Boruch, R. F., González, F., Gottfredson, D., Kellam, S. et al. (2005). Standards of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group. (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097.

META-ANÁLISIS COMO INSTRUMENTO PARA EXPLORAR LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS FAMILIARES

Lluís Ballester Brage

María Valero de Vicente

Victòria Quesada Serra

Maria de Lluç Nevot Caldentey

Resumen

Introducción: La metodología meta-analítica está considerada como uno de los más altos estándares de calidad empírica, que tiene por objetivo agrupar e integrar evidencias que provienen de investigaciones muy diferentes para responder a preguntas acerca de la eficacia de las intervenciones. Desde el campo de la prevención, evaluar la eficacia, la eficiencia y la efectividad, así como las implicaciones sociales, de las intervenciones y de sus respectivos componentes, es un aspecto esencial para justificar la continuidad de las prácticas. En relación a la problemática del consumo de sustancias en adolescentes en situación de riesgo o vulnerabilidad social, es importante evaluar las estrategias de intervención que provienen de la prevención familiar y analizar qué resultados se obtienen para disminuir los factores de riesgo y aumentar los de protección. Tras analizar la literatura existente, se observa que no hay evaluaciones precisas sobre los programas familiares de prevención selectiva. Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es analizar las evidencias sobre los programas de prevención selectiva para adolescentes que están basados en la familia.

Metodología: Se ha realizado una revisión sistemática meta-analítica a partir de la búsqueda de literatura entre enero de 2001 y enero de 2016, en las siguientes bases de datos: PubMed, EBSCO, PsycINFO, Scopus, SCIC- ISOC, Cochrane Database of Systematic, ERIC, Sciencedirect, Web of Science, Project Cork, Recolecta y TDX.cat. Se establecieron criterios de inclusión/exclusión, y se evaluó la calidad metodológica antes de seleccionar los estudios. La búsqueda se realizó por parte de dos revisores, obteniendo un coeficiente de Kappa $k = .686$. Las variables de los estudios se clasificaron en función de las dimensiones a las que pertenecía: Relaciones Familiares (RF); Parentalidad Positiva (PP); Consumo de Sustancias (CS). Para el cálculo de los Tamaños del Efecto (TE) se utilizó el paquete Metafor del programa estadístico R, y para la elaboración de los gráficos *forest plot* el programa RevMan. Para el análisis de datos se utilizó el modelo de efectos aleatorios, y la heterogeneidad se calculó a partir del índice Q e I^2 .

Resultados. Finalmente sólo se analizaron nueve estudios, con doce programas de intervención, 102 medidas y 77 variables dependientes diferentes. En general se encontraron pocos estudios donde se estudiaran adecuadamente las variables

incluidas en las dimensiones RF y PP, algunos sólo analizaron aspectos específicos de las dimensiones. Los TE encontrados para RF es de 0.82, para PP es de 0.71, y para CS es de 0.21. La combinación de RF y PP, $TE d = 0.77$; $Q(df = 78) = 154.76$, $p < .001$; $I^2 = 51.69\%$. El índice Q muestra una alta heterogeneidad, pero la interpretación realizada del índice I^2 , señala un porcentaje de heterogeneidad moderada.

Discusión. Los resultados revelan altos TE para combinación RF y PP. Las pruebas de heterogeneidad señalan que es difícil sacar conclusiones claras debido a la gran variabilidad con respecto a TE entre los diferentes estudios. Se puede observar cómo los programas que mostraron los mejores resultados en las dimensiones RF y PP, es decir TE más altos, también tienen TE más altos en SC. Esto sugiere que los programas que usan estrategias para mejorar la RF y aumentar los PP reducen la CS en los adolescentes. Debido a la variabilidad moderada (obtenidas en las pruebas de homogeneidad) es difícil de confirmar que los estudios están estimando el mismo efecto. Esto apunta la posible influencia de variables moderadoras, que sería conveniente analizar en futuros estudios. De acuerdo con los resultados de algunos estudios previos, los estudios sobre resultados de programas familiares de prevención selectiva, establecer comparaciones es complicado debido a la alta heterogeneidad metodológica de los estudios (población, instrumentos, variables dependientes, etc.). Además, la falta de informes sistemáticos que detallen los contenidos de los programas es una realidad que perjudica la evaluación de la eficacia de las intervenciones. Por ello, se propone que los estudios primarios proporcionen información precisa acerca de las características metodológicas y aspectos procedimentales para facilitar las comparaciones. Permitiendo realizar evaluaciones sobre la efectividad de los programas de prevención, para diseñar y seleccionar las intervenciones que obtengan los mejores resultados en el campo de la prevención. Entre las limitaciones de este estudio, se destaca el bajo número de estudios primarios que cumplen los criterios de inclusión y las grandes diferencias existentes entre los distintos estudios que se han comparado.

Palabras clave: Meta-análisis, prevención familiar, adolescentes, consumo de sustancias, relaciones familiares, parentalidad positiva.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE PARENTALIDAD POSITIVA PARA FAMILIAS EN RIESGO CON ADOLESCENTES

Bárbara Lorence*

Lucía Jiménez**

Victoria Hidalgo**

Jesús Maya**

*Universidad de Huelva, Grupo HUM604

**Universidad de Sevilla, Grupo SEJ-547

Resumen

Introducción: La acumulación de situaciones estresantes pueden comprometer el desarrollo de las familias que crecen en estos contextos (Adams et al., 2016). Asimismo, la llegada de los menores a la adolescencia demanda a los padres y las madres ajustar sus prácticas educativas (Kraemer et al., 1997). Las familias en situación de riesgo, caracterizadas por un alto estrés social y familiar, pueden necesitar apoyos específicos en el rol parental cuando aparecen los primeros conflictos con los adolescentes. La Psicoterapia Integrativa Basada en Escenas (PIBE) se trata de una intervención grupal con progenitores y adolescentes cuya finalidad es fundamentalmente la mejora de las relaciones familiares conflictivas. La PIBE surge de la integración de dos enfoques teóricos: la terapia familiar y el psicodrama. Además, en el tratamiento de la PIBE se utiliza una aproximación metodológica cada vez más frecuente en los últimos años: los grupos multifamiliares. Durante 10 sesiones se trabaja con los progenitores diferentes problemáticas y resolución de conflictos con sus adolescentes a través de diferentes técnicas psicodramáticas. Los responsables de dicha intervención constituyen una unidad funcional formada por dos personas: un profesional del ámbito de la Psicología y un especialista en Artes Escénicas. El objetivo de este estudio es aportar evidencias empíricas sobre la eficacia de dicha intervención grupal.

Método: En este estudio se evaluaron a un total de 81 progenitores que participaron en distintas aplicaciones de un programa basado en la PIBE desarrollado en las ciudades de Sevilla y Huelva. En concreto, se llevó a cabo un diseño que incorporaba la evaluación del grupo de intervención en tres momentos diferentes del programa: pretest, postest y seguimiento (cuatro meses después de finalizar la intervención), si bien, en el seguimiento solo fueron evaluados 45 progenitores. Esta evaluación se enmarca en un amplio proyecto de investigación, en el que se administró una amplia batería de instrumentos. Por este motivo, para este trabajo se presentarán únicamente los resultados relacionados con competencias parentales. En concreto, los cuestionarios empleados fueron el

Parental Locus of Control (Campis, Lyman, y Prentice-Dunn, 1986) para medir la percepción de lugar de control parental, y el Parenting Scale (Arnold, O'Leary, Wolff y Acker, 1993) para medir prácticas parentales disfuncionales como permisividad, reactividad excesiva y prácticas negligentes. Estos cuestionarios utilizados presentaron adecuados índices psicométricos. Se realizaron ANOVAs de medidas repetidas para estudiar el impacto de la intervención en los progenitores. En concreto, se realizó un ANOVA de dos tiempos (pretest/postest) y un ANOVA de tres tiempos (pretest/postest/seguimiento).

Resultados: En primer lugar, en relación con los cambios pretest-postest, se encontraron diferencias significativas en la percepción de los progenitores apuntando una mejora en la percepción de eficacia parental ($F = 4.47$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .05$), y control parental ($F = 10.25$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .11$), menos permisividad ($F = 5.96$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .07$), menos hiperreactividad en el uso de prácticas educativas disfuncionales ($F = 5.11$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .06$), y el empleo de prácticas parentales menos hostiles ($F = 5.58$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .11$). En segundo lugar, en el análisis de seguimiento cuatro meses después de finalizar la intervención, se encontró que las diferencias halladas entre pretest y postest se mantenían estables a lo largo del tiempo en todas las dimensiones, e incluso, se incrementaban dando lugar a un cambio lineal estadísticamente significativo en la menor hiperreactividad de prácticas educativas disfunciones ($F = 6.39$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .13$), y en el descenso de la hostilidad en las prácticas educativas ($F = 11.83$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .21$).

Discusión: En este estudio se presentan las primeras evidencias de eficacia de un programa basado en la PIBE. En concreto, resulta especialmente interesante cómo a pesar de la situación de crisis de estas familias, los progenitores consiguen percibir una mayor eficacia y control parental, y dejar de usar prácticas educativas disfuncionales para el desarrollo adolescente. Además, el mantenimiento de las diferencias a lo largo del tiempo supone un indicador de fortaleza del impacto de la PIBE sobre los progenitores. En un futuro se plantea la evaluación de este programa de intervención grupal con un grupo control.

Palabras clave: programas basados en la evidencia, familias en riesgo, parentalidad positiva, adolescencia.

Referencias

- Adams, Z.W., Moreland, A., Cohen, J.R., Lee, R.C., Hanson, R.F., Danielson, C.K., Self-Brown, S., & Briggs, E.C. (2016). Polyvictimization: Latent profiles and mental health outcomes in a clinical sample of adolescents. *Psychology of Violence, 6*(1), 145-155.
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment, 5*, 137-144.

- Campis, L. K., Lyman, R. D. & Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(3), 260-267.
- Kraemer, H.C., Kazdin, A.E., Offord, D.R., Kessler, R.C., Jensen, P.S. & Kupfer, D.J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54, 337-343.

NECESIDADES DE APOYO Y FORTALEZAS PARA UN EJERCICIO POSITIVO DE LA PARENTALIDAD EN FAMILIAS REFUGIADAS

Lucía Jiménez, Irina Nogales, Raquel Pichel, Jesús Maya,
Sofía Baena, Victoria Hidalgo

Universidad de Sevilla, Grupo SEJ-547

Resumen

Introducción: Según los informes internacionales en la materia, nos encontramos ante la mayor crisis de refugiados desde la segunda guerra mundial (Aministía Internacional, 2015). El perfil de las personas que solicitan asilo internacional en España ha cambiado y hoy en día un gran número de los refugiados que migran a nuestro país son familias con menores que huyen de sus países por situaciones diversas. Sin duda, la experiencia de inmigración supone una transición psicológica con un impacto central en las personas que la experimentan. Este impacto se acentúa cuando se trata de una situación forzada, como es el caso de las personas que solicitan asilo internacional (Ryan, Doole y Benson, 2008). A pesar de que contamos con evidencias acerca de las especiales necesidades de apoyo de las personas refugiadas (e.g., Fazel y Stein, 2002, Lustig et al., 2004), prácticamente no disponemos de investigación empírica previa acerca de cuáles son las necesidades específicas de apoyo y las fortalezas de las familias refugiadas para un desempeño positivo de la parentalidad (Uchechukwu- Ogbu, Brady y Kinlen, 2014). El objetivo de este trabajo es contribuir al conocimiento de las necesidades de apoyo y las fortalezas de familias refugiadas en relación con el desempeño de una parentalidad positiva; concretamente de familias refugiadas en primera fase de acogida y residentes en centros de acogida a refugiados.

Método: Para la consecución de los objetivos de este trabajo se ha realizado un estudio cualitativo multi-informante basado en el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). A tal efecto, participaron todas las familias residentes en el Centro de Acogida a Refugiados (CAR) de Sevilla en el período de la investigación ($n = 30$, en concreto 18 progenitores y 12 menores) y todos los profesionales del centro ($n = 7$). Se realizaron entrevistas en profundidad a los progenitores, a los menores y a los profesionales del CAR, además de cumplimentarse un registro de características familiares. A partir del discurso de los participantes, se realizó un análisis inductivo y flexible para identificar los principales temas evidenciados por los participantes. En este proceso se tuvieron en cuenta la saturación teórica de los temas, la triangulación de los datos y la revisión por pares.

Resultados: Los resultados mostraron que los distintos informantes percibían como tema principal las necesidades de apoyo específicas para un ejercicio positivo de la parentalidad. Entre las necesidades de apoyo más destacables cabe señalar aquellas cuestiones relacionadas con el establecimiento de normas y la organización de rutinas cotidianas, la necesidad de promover pautas educativas democráticas y la falta de supervisión de los menores. Entre las principales fortalezas se encontró la preocupación de los progenitores por el bienestar infantil, la cohesión familiar y una valoración positiva de la situación actual en comparación con la situación pasada.

Discusión: Garantizar que los programas de promoción de parentalidad positiva se ajustan a las características, necesidades e intereses de sus destinatarios constituye un criterio de calidad fundamental de las intervenciones (Jiménez e Hidalgo, 2016) y supone un paso crítico para lograr su validez ecológica y por tanto para garantizar su utilidad práctica (Bernal y Adames, 2017). Las necesidades de apoyo y fortalezas identificadas en este estudio constituyen una base sólida para el diseño de un programa de formación y apoyo familiar ajustado a las características específicas de las familias refugiadas que residen en centros de acogida. En este trabajo se ofrecen orientaciones concretas a considerar en el diseño de un programa de promoción de parentalidad positiva, incorporando aspectos comunes a las familias que solicitan asilo internacional en nuestro país, así como otras cuestiones específicas en función del país de origen y el motivo de migración.

Palabras clave parentalidad positiva, refugiados, evaluación de necesidades, fortalezas, análisis temático, formación y apoyo familiar

Referencias

- Amnistía Internacional. (2015). *Miedo y vallas: los planteamientos de Europa para contener a las personas refugiadas*. Recuperado de <http://amnistiainternacional.org/publicaciones/242-miedo-y-vallas-los-planteamientos-de-europapara-contener-a-las-personas-refugiadas-.html>
- Bernal, G. y Adames, C. (2017). Cultural adaptations: Conceptual, ethical, contextual and methodological issues for working with ethnocultural and majority-world populations. *Prevention Science*, 18, 681-688.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Fazel, M., y Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87, 366-370. Recuperado de <http://adc.bmj.com/content/archdischild/87/5/366.full.pdf>
- Jiménez, L., e Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de

parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 77-86. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/600/446>

- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D,... Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24-36. doi: 10.1097/01.chi.0000096619.64367.37
- Ryan, D., Dooley, B., y Benson, C. (2008). Theoretical perspectives on postmigration adaptation and psychological well-being among refugees: Towards a resource-based model. *Journal of Refugee Studies*, 21(1), 1-18. doi: 10.1093/jrs/fem047
- Uchechukwu Ogbu, H., Brady, B. y Kinlen, L. (2014). Parenting in direct provision: parent's perspectives regarding stresses and supports. *Child Care in Practice*, 20(3), 256-269.

LAS SOMBRAS DE LA INFANCIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ECOSISTÉMICA SOBRE LA EXPOSICIÓN DE LOS/AS MENORES A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Verónica Riquelme Soto

Universidad de Valencia

Resumen

En la actualidad, la violencia de género se encuentra considerada un verdadero problema social que afecta a millones de mujeres en todo el mundo. Cada día aumenta la concienciación social sobre esta realidad, al igual que se desarrollan protocolos de actuación destinados a velar por el correcto desarrollo bio-psico-social de las mujeres víctimas de maltrato. No obstante, pocos son los recursos que se dirigen a atender a los hijos e hijas de las mujeres maltratadas, siendo los/as menores aquellas víctimas olvidadas de la violencia de género.

Así pues, el objetivo de dicho estudio se centra en el desarrollo de un programa de intervención de carácter ecosistémico desde el que se permita abordar el impacto de la exposición, directa o indirecta, de los/as menores a la violencia de género en el seno del hogar. Dicho programa se encuentra orientado tanto para los/as niños/as expuestos a dicha violencia, como hacia sus respectivas madres, debido a la importancia de promover las adecuadas competencias parentales que les permitan fomentar la resiliencia en sus hijos e hijas para asegurar su correcto desarrollo.

El programa se encuentra dividido por bloques de contenido, tanto para los/as niños/as como para las progenitoras, debido a que a lo largo del proceso de intervención se abordarán diversas áreas de afectación por la exposición a la violencia de género que requieren ser tratadas en el momento emocional adecuado. Es por ello que las sesiones asumen una evolución ante la superación de dicha realidad, permitiendo que los/as afectados/as por dicha problemática puedan reconstruirse y adoptar una postura resiliente.

Así pues, los bloques de contenido de los/as menores son dos (*Pensando las emociones y Aprendiendo a protegernos*) y se encuentran integrados por un total de 10 actividades, al igual que las de las progenitoras (*Construyendo nuevos retos hacia la parentalidad positiva y ¿Conocemos a nuestros/as hijos/as?*) compuestas por 8 actividades.

Para el desarrollo de dicho programa de intervención, se desarrolló un análisis de la realidad exhaustivo, circunscrito a una muestra compuesta por 8 menores y 6 progenitoras asistentes al Servicio Especializado de Atención a la Familia e

Infancia de uno de los municipios de la Comunidad Valenciana, con el objeto de conocer el impacto de la exposición de la violencia de género en los diferentes entornos ecológicos de los/as destinatarios/as, a la vez que en ellos/as mismos/as. Del mismo modo, el método empleado para el desarrollo del análisis de la realidad se centra en una triangulación de instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo, siendo estos la entrevista semi-estructurada, el cuestionario BCIS, junto con una ardua revisión de expedientes de cada una de las familias que integra la muestra.

Los resultados obtenidos tras dicho análisis evidenciaron un alto grado de afectación en los niños y niñas, a la vez que en las progenitoras que componen la muestra, ya que presentaban puntuaciones muy elevadas en diversos ítems que miden el Trastorno de Estrés Postraumático, junto con otros indicadores sintomatológicos como son la reproducción de episodios de maltrato hacia otros niños/as.

Finalmente, entre las principales conclusiones se ha de señalar que para las instituciones ha de ser necesario evitar esta forma de maltrato infantil, mediante programas o proyectos de prevención y asistencia a las víctimas, ya que tomar medidas de protección es la herramienta fundamental que permitirá garantizar el pleno desarrollo integral de los/as menores y sus madres.

De esta forma se contribuirá a la reducción de los factores de riesgo que desencadenan la violencia de género, al igual que se tratará de desarrollar redes protectoras que permitan generar medidas preventivas, al igual que actuaciones que permitan divulgar la existencia de recursos de protección y de ayuda hacia ellas y hacia sus hijos/as.

Palabras clave: Maltrato infantil, Violencia de género, Exposición, Trastorno de Estrés Postraumático, Diseño de intervención.

PERCEPCIÓN DE SOPORTE FAMILIAR, AUTOEFICACIA, CONSUMO DE DROGAS Y CALIDAD DE VIDA DE UNIVERSITARIOS

Suely Santana, Universidad Católica de Pernambuco - UNICAP, Laboratorio de Familia, Interacción Social y Salud

Jorge Negreiros, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto - FPCEUP, Laboratorio de Psicología

Marina Guerra, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto - FPCEUP, Laboratorio de Psicología

Leonor Lencastre, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto - FPCEUP, Laboratorio de Psicología

Resumen

Los factores estresantes tales como el estrés excesivo, el abuso de drogas, los eventos traumáticos y la existencia de cuadros psicopatológicos en el contexto familiar, afectan negativamente la comunicación y la convivencia entre los miembros. Los modelos familiares actúan en la transmisión intergeneracional, favoreciendo o dificultando la adhesión a comportamientos de riesgo. El contexto familiar puede ser visto como basilar para la estructuración psíquica de los individuos, actuando también como un expresivo recurso social que los motiva en sus acciones, influyendo en el desarrollo de su sentido colectivo de pertenencia y bienestar mental, por tener como función determinante la transmisión de valores culturales, éticos, religiosos, entre otros. Los vínculos familiares son de extrema relevancia, dado que la percepción de débil apoyo familiar intensifica la probabilidad de que los miembros se impliquen en acciones que afecten su salud física, mental y social. El sentido de eficacia influye en la percepción de autoeficacia académica, en la capacidad de resistir a la presión de los pares y en la habilidad para desarrollar sentimientos empáticos con relación a los demás. Esta conducta prosocial permite a los jóvenes distanciarse del compromiso en actividades antisociales y de abuso de sustancias. Por autoeficacia, se entiende la creencia que el individuo tiene en su capacidad para realizar una acción con éxito, es decir, un juicio personal basado en la percepción de sus habilidades y competencias. Desde la década de 1990, hay un consenso en el sentido de que la noción de calidad de vida debe contemplar más allá de los aspectos objetivos de supervivencia, la subjetividad y multidimensionalidad. Esta investigación tuvo como objetivo investigar la relación entre el apoyo familiar percibido, la autoeficacia percibida en general, el patrón de consumo de drogas y la calidad de vida de los estudiantes universitarios brasileños y portugueses. Se trata de un estudio cuantitativo de corte transversal desarrollado en colaboración entre la

Universidad Católica de Pernambuco (UNICAP/Brasil) y la Facultad de Psicología y la Universidad de Ciencias de la Educación Oporto (FPCE-UP / Portugal). Se investigaron cerca de 800 estudiantes universitarios del curso de Psicología, ambos sexos. La muestra portuguesa consistió en 400 estudiantes universitarios que asisten a lo primero ciclo del curso de maestría de la FPCE- UP. La muestra brasileña fue compuesta por cerca de 400 estudiantes universitarios de Psicología. Se han administrado de forma colectiva: Inventario de Percepción de Apoyo Familiar (IPSF), Escala de Autoeficacia General Percibida (EAGP) y la Prueba de Triage de Envolvimiento con Alcohol, Cigarrillo y otras Sustancias (ASSIST) y el Cuestionario de Calidad de Vida - WHOQOL- BREF, validado en Brasil y Portugal. Los análisis preliminares de la muestra brasileña se realizaron con los datos de 399 estudiantes, cuya media de edad fue de 23,60 (DP = 8,72), variando de 17 a 63 años. El perfil sociodemográfico revelado fue del 19,5% del sexo masculino y el 80,5% del sexo femenino. En su mayoría cursaban el primer año del curso de Psicología (40,9%) y estudia en el turno de la mañana (60,4%). Eran solteros (87%) y, en general, residen más con la madre (68,2%) que con el padre (56,1%). En términos de problemas relacionados al uso de sustancias psicoactivas en el contexto familiar se les informaron los siguientes consumos: Tabaco (51,4%), Alcohol (49,9%) y otras drogas (9%). En el análisis de la consistencia interna de los instrumentos por medio del alfa de Cronbach, se encontraron los siguientes índices: Cuestionario de Calidad de Vida - WHOQOL-BREF ($\alpha = 0,82$), Escala de Autoeficacia General Percibida - EAGP ($\alpha = 0,83$), Inventario de Percepción de Apoyo Familiar - IPSF ($\alpha = 0,95$). Para este último instrumento, también fueron extraídos los índices por factores, encontrándose: Factor 1 (afectivo-consistente, $\alpha = 0,90$), Factor 2 (adaptación, $\alpha = 0,89$) y el Factor 3 (autonomía, $\alpha = 0,84$). En síntesis, todos los índices apuntan a la adecuación de los instrumentos, demostrando la fidedignidad para los propósitos a los que se aplicaron. La puntuación promedio en la escala IPSF ($M = 54,47$, $DP = 16$) y sus respectivos factores - Afectivo- consistente ($M = 24,25$; $DP = 8,89$); Adaptación ($M = 18,84$; $DP = 5,51$); La autonomía ($M = 11,36$, $DP = 3,67$) fue menor que la encontrada en el estudio original de referencia. La puntuación media en la EAGP fue de 28,53 ($DP = 5,19$), variando de 11 a 39 puntos. Se crearon tres categorías interpretativas, considerando la distribución de los escores en percentiles. Se identificaron 44,4% con baja percepción de autoeficacia, 25,1% con media percepción de autoeficacia y 28,80 con elevada percepción de autoeficacia. Se pretende al final de la investigación identificar si existe una relación entre estas variables, proponiendo algún tipo de intervención breve dirigida a los estudiantes y sus familiares.

Palabras clave: Soporte familiar. Autoeficacia. Consumo de Drogas, Calidad de Vida.

Referencias

Baptista, M. N., Cardoso, H. F., & Gomes, J. O. (2012). Intergeracionalidade familiar. Em M. N. Baptista e M. L. Teodoro (Orgs). *Psicologia da família: teoria, avaliação e intervenção* (pp. 16-26). Porto Alegre: Artmed.

- Leme, V., Coimbra, J. G., & Fontaine, A. M., & Del Prette, Z. (2013). Confirmatory Factor Analysis of the Generalized Self-Efficacy Scale in Brazil and Portugal. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, E93 doi:10.1017/sjp.2013.93, 2013.
- Santana, S. M. (2016). *Consumir, Deprimir ou Gerir Desafios? um estudo sobre consumo de álcool, tendência depressiva e habilidades sociais de jovens*. Curitiba: CRV.

El MOOC como recurso tecnológico para la Pedagogía Social

Janer, À.; Valdivia, P.; Arnau, L.; Úcar, X.

Resumen

La propuesta de los MOOC (Massive Online Open Courses) se origina de ideas como la apertura, el conectivismo, la pedagogía crítica y la redistribución del poder en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, las universidades de élite son ahora actores importantes en el campo MOOC (Bozkurt, Akgün-Özbek y Zawacki-Richter, 2017).

Los MOOC se caracterizan, principalmente, por ser cursos en línea de participación ilimitada y acceso abierto, que se ofrecen en un espacio dirigido y organizado. Este tipo de recurso educativo puede ser una herramienta muy potente en el estudio y difusión de la pedagogía social.

Presentamos, en formato póster, un proyecto europeo "*Social Pedagogy accros Europe*", coordinado por ThemPra Social Pedagogy, en el que se desarrolla un curso masivo abierto en línea en pedagogía social con diferentes socios europeos.

El objetivo del proyecto es desarrollar una perspectiva compartida sobre la característica central de la pedagogía social de los países involucrados, accesible para todos, en el que se promueva el intercambio de ideas y la creación de redes de aprendizaje en todo el mundo. De esta manera, se pretende ilustrar cómo se entiende y aplica la pedagogía social en los diferentes países y cómo esto se conecta con diferentes sociedades.

El curso consta de 8 lecciones diseñadas por cada uno de los socios del Proyecto: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemania, España y Reino Unido. Se añaden una de presentación y una lección final de cierre. Cada sesión está estructurada en dos partes. En la primera se presenta el estado de la Pedagogía Social en cada uno de los países participantes. En la segunda cada socio elige una temática específica de la Pedagogía social para desarrollar. Cada sesión consiste en una combinación de videos (conferencias grabadas, talleres, seminarios, entrevistas) destacando aspectos de la pedagogía social y perspectivas culturales particulares. Cada lección aporta diferentes recursos de aprendizaje, preguntas reflexivas y una tarea de evaluación.

En nuestro caso, España, presentamos la historia y la realidad actual de la Pedagogía Social en nuestro país. su relación con la educación social y el trabajo social, así como los campos de intervención en los que se utiliza la pedagogía social. La segunda parte la hemos dedicado a la Educación comunitaria en sus diferentes vertientes de animación sociocultural, desarrollo comunitario, empoderamiento de la comunidad, capital social y red social.

El MOOC se desarrolla en inglés y en español, de manera que también contribuya significativamente a la evolución de la pedagogía social en los países de habla hispana. También para atraer particularmente a los jóvenes afectados por las altas tasas de desempleo en España a participar en una actividad de aprendizaje significativa que puede mejorar su empleabilidad a través del conocimiento y las habilidades adquiridas.

Desarrollar un curso así, ofrece a los estudiantes recursos para la aplicación práctica del contenido, facilita la comprensión de los procesos y conceptos específicos, proporciona herramientas para la comunicación entre estudiantes y docentes y llevar a cabo el seguimiento y la evaluación.

Palabras clave: MOOC, aprendizaje virtual, pedagogía social, educación comunitaria, educación social

Referencias

- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., & Zawacki-Richter, O. (2017, August). Trends and patterns in massive open online courses: Review and content analysis of research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3080/4284>
- Caride, J.A. & Ortega, J. (2015). From Germany to Spain: Origins and Transitions of Social Pedagogy through 20th Century Europe. In Kornbeck, J. & Úcar, X. (eds.). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas?* Studies in Comparative Social pedagogies and International Social Work and Social policy, Vol. XXVIII. Bremen: EVH/Academicpress GmbH.
- Guàrdia, L., Maina, M., & Sangrà, A. (2013, May). MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective. *eLearning Papers*(33).
- Janer, À., & Úcar, X. (2016). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work*, 20(2), 203-218.
- Online Course Report. (2017). *State of the MOOC 2016: A Year of Massive Landscape Change For Massive Open Online Courses*. Obtenido de <http://www.onlinecoursereport.com/state-of-the-mooc-2016-a-year->
- Torío, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *Estudios sobre Educación*, 10, 37-54
- Valdivia, P., & Úcar, X. (2016). Aprender a leer el mundo. La función alfabetizadora de la Educación Social. En S. Yubero, J. Caride, E. Larrañaga, & H. Pose, *Educacion social y alfabetización lectora* (págs. 47-74). Madrid: Síntesis.
- Úcar, X. (2012). The Diversity of Social Pedagogy in Europe (Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol. VII), *European Journal of Social Work*, 15 (5), 734-736. doi: 10.1080/13691457.2012.750501
- Úcar, X. (2012). Social Pedagogy in Latin America and Europe: looking for new answers to old questions. En J. Kornbeck & N. Rosendal (Eds.), *Social Pedagogy for the entire human lifespan. Vol II*, (pp.166-201). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA Y RESULTADOS SOBRE LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR.

Nombre y apellidos de los autores

Jordi Longás Mayayo, Irene Cussó Parcerisas, Roser de Querol Durán, Cristina Cañete Masé y Jordi Riera Romaní; FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull), Grupo de investigación PSITIC

Resumen

El programa CaixaProinfancia fue creado en 2007 por la Obra Social de Fundación “la Caixa” como respuesta ante la pobreza infantil en España. Aunque esta realidad parece crónica, emergió en la agenda pública a raíz de la última gran crisis económica. En el año 2016, en nuestro país el 28% de la población vivía en riesgo de pobreza o exclusión social según el indicador AROPE, alcanzando hasta el 33% de población menor a 18 años (más de 2,7 millones de niños y adolescentes) según datos de Eurostat (2018).

El programa ha evolucionado desde su rediseño como modelo de acción socioeducativa multidimensional hasta una ambiciosa estrategia de trabajo en redes de colaboración intersectorial a nivel local (Longás et al., 2014). Actualmente funcionan 172 experiencias de este tipo (en 107 ciudades españolas), con la colaboración de 450 entidades del tercer sector para apoyar a más de 65.000 niños/as y 38.000 familias.

La complejidad de los objetivos y acciones del programa, su extensión, y su dinamismo y evolución constante representan importantes desafíos para desarrollar la evaluación, necesaria tanto para la rendición de cuentas como para la propia mejora y aprendizaje del programa. En esta comunicación, partiendo del diseño o marco general de la evaluación del programa, se presentará el último estudio evaluativo centrado en valorar el impacto del programa sobre la mejora del éxito escolar. Actualmente se está en la fase de recogida de datos y se concluirá el análisis de información en el mes de julio de 2018. Su actualidad y la importancia del programa nos animan a hacer la primera presentación pública en entornos científico-académicos en el Congreso.

Método:

Se realizará un análisis de los resultados escolares obtenidos en una muestra en torno a 6.000 jóvenes participantes del programa con edad de 16 años. Se recoge información de curso y rendimiento escolar, orientación al finalizar el curso, variables sociodemográficas, años de participación en el programa y actividades del programa en las que ha participado, así como su aprovechamiento.

A partir de la información se realizarán análisis estadísticos descriptivos e inferenciales entorno a los resultados escolares. Correspondiendo a los jóvenes de esta edad cursar de forma natural 4º de ESO, la comparación entre los resultados de la muestra y diferentes grupos de referencia permitirá analizar la capacidad del programa para incidir sobre un indicador clave de la inclusión escolar.

Resultado:

Estudios anteriores han señalado ya algunos resultados del programa. Por un lado los análisis estadísticos de la incidencia del programa, así como estudios cualitativos (estudios de caso y evaluación de la percepción de impacto), han permitido hasta la fecha conocer mejor y comprender los efectos del programa sobre los niños, niñas y adolescentes y sus familias, así como sobre algunos territorios y las entidades sociales. También dos evaluaciones previas han permitido conocer los rendimientos escolares de los participantes en la actividad de Refuerzo Educativo, alcanzando valores medios comparables a las medias nacionales. Estos resultados se han estimado exitosos porque tasas de acreditación entorno al 80%, abandono inferior al 6% y mejoras de rendimiento escolar en cerca del 75% de los participantes supera los resultados esperables en contextos de vulnerabilidad (53% de estudiantes en contextos desfavorecidos repiten algún curso según OCDE (2014) y la tasa bruta de no graduación en ESO es del 22% en el curso 2014-15 según MECD (2017)).

Con la investigación se espera afinar la evaluación de impacto en una fase de mayor madurez del programa. Ante la imposibilidad de contar con grupo control se dispone de referencias válidas para la comparación. La amplitud de la muestra debe permitir también análisis por regiones, algo que no fue posible en los estudios anteriores.

Discusión:

La discusión se centra en dos aspectos. El primero, de tipo teórico práctico, aborda la dificultad de evaluar un programa tan complejo mediante la obtención de evidencias. Se reflexiona sobre cómo el diseño de acciones socioeducativas puede responder a necesidades bien identificadas pero olvidando las necesidades de evaluación. Las recientes acciones de rediseño a nivel de la gestión y administración del programa, así como las estrategias de recogida sistemática de información que se valoran han de permitir una adecuada evaluación de impacto del programa CaixaProinfancia en el futuro.

Concretamente se dispone de un nuevo sistema informático que apoya el acompañamiento social de los participantes y permite recoger la información de indicadores clave para la evaluación diacrónica y poder iniciar estudios longitudinales en el curso 2018-19. Las variables principales para valorar el impacto son los cambios en los niveles de vulnerabilidad y el rendimiento escolar.

Por ahora, el muestreo para analizar el rendimiento escolar en población en edad de finalizar 4º de ESO se ha estimado como una estrategia eficiente

que simultáneamente anticipa esta evaluación en todo el Programa y satisface las actuales necesidades internas de rendición de cuentas.

Palabras clave: evaluación, programa, redes socioeducativas, éxito escolar.

Referencias:

- Eurostat (2018). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex. EU-SILC 2007-2016.* [ilc_peps01, 18/01/2018]. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Longás, J., Riera, J., Longás, E. y de Querol, R. (2014). Evolución del programa Caixaproinfancia en España: resultados del proceso de asesoramiento y gestión del cambio hacia un modelo sistémico e integral de acción socioeducativa. *XXVII Congreso Internacional de Pedagogía Social*. Oporto, septiembre de 2014.
- MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa Subdirección General de Estadística y Estudios.
- OCDE. (2014) ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos? *PISA in Focus*, 43, Septiembre 2014. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n43-esp-v3.pdf?documentId=0901e72b81b30574>

EMOTIONAL ENGAGEMENT Y ABANDONO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO¹.

Antoni Cerdà-Navarro, Universitat de les Illes Balears Dept. Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación

Carlos Vecina-Merchante, GREC Grupo de Educadores de Calle y Trabajo con Menores

Francesca Salvà-Mut, Universitat de les Illes Balears Dept. Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación

Resumen

INTRODUCCIÓN

El análisis de la distribución de la población española por nivel de estudios refleja un porcentaje bajo de personas con titulaciones medias (CINE 3-4) y un porcentaje alto de personas con estudios básicos (CINE 0-2). En relación a los jóvenes, el principal indicador utilizado es el Abandono Educativo Temprano (AET), que señala el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años sin estudios más allá de la secundaria obligatoria (CINE 0-2). A pesar de su mejora en los últimos años, la tasa de AET en España se sitúa en el 19% según los datos de 2016, lo que representa casi el doble de la media europea (10,7%).

La importancia del AET es tal que se recoge en los objetivos de la “Estrategia Europea de Educación y Formación 2020” (Comisión Europea, 2009 y 2011). A nivel académico, existe abundante literatura sobre el abandono, como bien atestiguan las revisiones existentes (Rumberger & Lim, 2008; De Witte et al., 2013; Hovdhaugen et al., 2015). No obstante, la mayoría de estos trabajos se refieren a la educación obligatoria o superior, mientras que existe una escasez de trabajos focalizados en la Formación Profesional (FP) y el abandono que se produce en este nivel educativo (Dore & Lüscher 2011; Tanggaard 2013; Cedefop, 2016a; Cerdà-Navarro, Sureda-Negre & Comas-Forgas, 2017). Además, recientes estudios señalan que una elevada participación en la formación profesional es fundamental para la reducción de las tasas de AET (Cedefop, 2016b).

En este contexto, resulta pertinente y relevante el análisis de los factores asociados al abandono del alumnado que cursa el primer año de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM). Para ello, esta propuesta toma como elemento central el concepto de *student engagement* o vinculación del alumnado (Friedrich et al, 2011; Appleton et al., 2008; Reschly & Christenson, 2012). El análisis ofrecido se centra en cuatro factores distintos relacionados con el *engagement emocional* (“relaciones con profesorado”, “relaciones con los compañeros”, “disponibilidad familiar” y “expectativas familiares”) y en las diferencias que estos presentan respecto a

¹ Este trabajo forma parte de las actividades del Proyecto I+D, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), titulado "Itinerarios de éxito y abandono en la formación profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2" (con Referencia EDU2013-42854-R)

distintas características sociodemográficas (género, inmigrante, edad, nivel de estudios de la madre) así como respecto a la intención de abandono de los estudios.

METODOLOGÍA

Muestra. 1030 estudiantes, menores 25 años, que empezaron sus estudios de FPGM durante el curso 2015/2016 en Mallorca (Baleares). La muestra es proporcionalmente representativa de las 16 familias profesionales que se pueden cursar en Mallorca. Respecto a sus características, la muestra está compuesta por 643 hombres (62,4%) y 387 mujeres (37,6%); 796 tienen una madre nativa (77,3%) y 225 (21,8%) extranjera. La distribución por edad ($M=18,17$) es la siguiente: 449 entre 15 y 17 años (41,7%), 412 entre 18 y 19 (40%) y 189 entre 20 y 24 (18,3%).

Procedimiento. Los datos se recogieron en un cuestionario auto cumplimentado en las 70 aulas de los 21 centros que participaron en el estudio. En el momento en que los estudiantes cumplimentaron el cuestionario habían transcurrido entre dos y tres meses desde el comienzo del curso escolar.

Instrumento. El cuestionario utilizado está basado fundamentalmente en el *modelo de asociación* entre *contexto* (familia, escuela, comunidad), *engagement* (cognitivo, comportamental, emocional) y *resultados* del alumnado de Reschly & Christenson (2012) así como en la revisión de distintos instrumentos para su medición y operacionalización. Destacan aquí las aportaciones del Student Engagement Instrument (SEI), utilizado en el proyecto *Check and Connect* (Appleton, 2012); del Kit de Evaluación de abandonos potenciales (*Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels-TEDP*) utilizado en Quebec (Janosz, Archambault, Lacroix, Lévesquen, 2007) y de un estudio sobre absentismo en la educación secundaria profesional francesa (Lannegrand, Cosnefroy & Lecigne, 2012).

RESULTADOS

Respecto a la intención de abandono, se encuentran diferencias favorables al alumnado que no ha pensado en abandonar los estudios en todos los indicadores de *engagement* emocional utilizados. Respecto al género, se encuentran diferencias significativas favorables a las mujeres en lo relativo a la “disponibilidad familiar”. Se encuentran algunas diferencias en las “relaciones con los compañeros”, favorables a los chicos, aunque no son significativas globalmente. Respecto al origen de la madre, se encuentran diferencias significativas favorables a los hijos de madres nativas respecto a la “disponibilidad familiar” y a las “relaciones con los compañeros”. Respecto a la edad, se encuentran diferencias significativas favorables al alumnado de menor edad en las “relaciones con los compañeros”, la “disponibilidad familiar” y las “expectativas familiares”. Respecto al nivel de estudios de los padres, se encuentran diferencias entre el alumnado de padres con estudios bajos y el resto en “disponibilidad familiar” y en “expectativas familiares”.

DISCUSIÓN

Los resultados aquí ofrecidos pueden resultar útiles de cara a la identificación del alumnado en riesgo, así como para la elaboración de propuestas de intervención dirigidas a la prevención y reducción del abandono en la FPGM.

Palabras clave

Formación Profesional; Student Engagement; Emotional Engagement; Abandono educativo.

Referencias

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). "Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct". *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Appleton, J.J. (2012). Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention Link with the Student Engagement Instrument. En Christenson, S.L.; Reschly, A. & Wylie, C. (ed.). *Handbook of Research on Student Engagement*. NY: Springer (pp 725-742).
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79: 408-415. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Cedefop (2016a). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 57. <http://dx.doi.org/10.2801/893397>
- Cedefop (2016b). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume II: evaluating policy impact*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 58. <http://dx.doi.org/10.2801/967263>
- Cerda-Navarro, A., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education dropout: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education & Training* 9:17. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0061-4>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (eds) (2012a). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- De Witte, K., Cabusa, S., Thyssena, G., Groota, W., & van den Brinka U (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educ Res Rev* 10:13-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dore, R., & Lüscher, A. (2011) Persistence and dropout in the vocational education high school in Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa* 41(144):770-789. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>
- European Commission (2011) Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>
- Hovdhaugen, E., Kottmann, A., & Thomas, L. (2015) Dropout and completion in higher education in Europe. Luxembourg: publications office of the European

Union. http://ec.europa.eu/education/library/study/2015/annex-1-literature-review_en.pdf.

Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Université de Montréal.

Lannegrand, L., Cosnefroy, O., & Lecigne, A. (2012). Prediction of various degrees of vocational secondary school absenteeism: Importance of the organization of the educational system. *School Psychology International*, 33:94, 293-307.

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>

Tangaard, L. (2013). An exploration for students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65:3, 422-439.

USO DE LA ESCALA SDG/S COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS PREVIO A UNA PROPUESTA DE COEDUCACIÓN PARA JÓVENES

José Alberto Gallardo-López (Universidad Pablo de Olavide / Grupo de Investigación HUM 249 Pedagogía Social, Universidad de Sevilla)

Fernando López-Noguero (Universidad Pablo de Olavide / Grupo de Investigación SEJ457 GEDUPO)

Resumen

Introducción

Este estudio parte de la inquietud de un grupo de educadores e investigadores preocupados por la importancia del pensamiento y construcción mental de los/as jóvenes sobre las relaciones entre géneros, concretamente de adolescentes cuyos pensamientos se manifiestan en las relaciones emocionales que establecen acerca de un tema tan trascendente como este.

Así, con el ánimo de profundizar en la práctica coeducativa, con este estudio se pretende entender cómo los/as jóvenes construyen y viven la relación entre géneros, con el fin de poder abordar y replantear la educación, un aprendizaje en común y en igualdad, al margen de las diferencias de las personas y desde una perspectiva que nos permita compartir la singularidad como riqueza personal.

Es por ello que desarrollamos una investigación que permitiera una aproximación a los paradigmas de pensamiento de los/as jóvenes, que diera pie a una posterior intervención coeducativa con el objetivo de conseguir sociedades en las que cada persona constituya una singularidad, llena de ricos matices dentro de la igualdad de género, libre de elementos segregadores y, por consiguiente, excluyentes.

Método

La investigación se ha desarrollado aplicando un método tipo *survey*, con el objetivo de conocer las actitudes de los/as estudiantes hacia la igualdad y la coeducación, con el propósito último de promover la construcción de una cultura de género en el ámbito educativo, basada en la igualdad entre hombres y mujeres.

Para la aplicación de la escala SDG/s (*School Doing Gender/Students*), diseñada y validada por García, R; Rebollo, M^a. A; Buzón, O; González, R; Barragán, R; y Ruiz, E. (2010), se siguió un procedimiento de acción concertada con los centros, informando a los equipos directivos y/o personal educativo responsable de coeducación.

La escala SDG/s está compuesta por 30 ítems de respuesta divididos en tres dimensiones (compuestas cada una por 10 ítems): sociocultural, relacional y personal.

Con el fin de poder profundizar en el estudio, fijamos nuestra atención en una población con edades comprendidas entre 14 y 17 años, concretamente, un total de 366 adolescentes, que desarrollan sus estudios en los cursos tercero y cuarto de la E.S.O. en 6 Institutos de Enseñanza Secundaria de Sevilla, España.

Resultados

A continuación, adelantamos algunos resultados obtenidos en la investigación:

1. Un 58,2% de las personas encuestadas no considera que la realización de las tareas domésticas por parte de las mujeres sea mejor que por parte de los hombres.
2. Con un porcentaje del 88%. Las personas encuestadas manifiestan que no debe haber diferencia entre chicos y chicas ante el tipo de juegos que pueden realizar.
3. Un 23% de los/as encuestados/as afirma que una chica sola en la calle debe sentir miedo si se encuentra con un grupo de chicos.
4. Ante la afirmación de que los hombres siempre son más fuertes que las mujeres, un 21,3% de los/as encuestados/as opina que los hombres siempre son más fuertes.
5. Ante la pregunta de si una mujer debe casarse y ser madre, un 30,1% afirma que sí.

Discusión

Desde el ámbito educativo, es necesario promover un cambio de paradigma de pensamiento que nos permita convivir en armonía y paz. Creemos que, para que este cambio se produzca, es necesario profundizar en la prevención y la educación, así como en otras vías de convivencia y, por supuesto, en la resolución pacífica de conflictos, basadas en la igualdad, el respeto y la aceptación de la diversidad.

En este sentido, la educación establece un espacio privilegiado para construir una “ciudadanía basada en la igualdad, en el proyecto de bienestar propio de nuestras sociedades democráticas, y en su dimensión comunitaria” (López, A. 2007:261-262).

Es necesario, pues, seguir avanzando hacia una verdadera coeducación, un modelo educativo que respete y valore igualmente las aportaciones y experiencias de ambos géneros e intervenga activamente para eliminar los obstáculos y barreras que impiden la igualdad de oportunidades.

En la actualidad, el modelo coeducativo, “presupone que existen diferencias sexuales y sociales fruto del género, y que la escuela actúa como transmisora de los estereotipos sexistas; las acciones educativas de este modelo están encaminadas a abolir las desigualdades a través de la identificación y deconstrucción de dichos estereotipos” (García, B. 2009, p. 2417).

En opinión de García (2009, p. 2430), la familia “constituye la primera estructura organizada, que sujeta y somete al sistema patriarcal dentro del sistema socioeconómico y cultural actual, juega un papel primordial en la transmisión de valores sexistas en los primeros momentos del desarrollo de las personas, sentando las bases del entramado básico de la personalidad. Pero también, y por su cercanía y latencia en la vida de las niñas y de los niños, puede influir positivamente en la transformación de la realidad desigualitaria”.

Palabras clave: coeducación, igualdad de oportunidades, valores sociales, ambiente educacional, relación escuela-comunidad.

Referencias

- García, R; Rebollo, M^a. A; Buzón, O; González, R; Barragán, R; y Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género, *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.
- García, B. (2009). Escuela mixta vs. Escuela educativa: Un estudio de caso en torno a la reproducción transformación de las desigualdades de género, en B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca e M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2417-2431.
- López, A. (2007). Ciudadanía, igualdad y servicios sociales: los límites del discurso neoliberal, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, Número Extraordinario 3, 251-272.

VALIDACIÓN CONVERGENTE DEL TEST DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN JÓVENES (DCSE-J)

Sara Rodríguez Pérez, Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo IARS

Montse Rodríguez Parrón, Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo IARS

Anna Soldevila Benet, Universidad de Lleida, Grupo IARS

Nair Elizabeth Zárate Alva, Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo IARS

Resumen

Introducción. Durante las últimas décadas se ha puesto de manifiesto la necesidad de incluir la educación emocional en los distintos contextos educativos. Se ha demostrado la influencia de las competencias socioemocionales en la transición a la vida adulta de jóvenes tutelados (Sala-Roca, Villalba, Jarriot y Rodríguez, 2009), además de relacionarse con la obtención de mejores resultados académicos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011) y con el establecimiento de vínculos más positivos con sus amistades y sus progenitores (Lopes, Salovey y Straus, 2003), entre otros. Sin embargo, los instrumentos psicométricos elaborados hasta el momento para medir este aspecto presentan alguna dificultad: 1) la mayoría de los test son de tipo autoinforme y presentan escasa validez predictiva (Lievens, Peeters y Schollaert, 2008), 2) la mayoría de los Test de competencias socioemocionales tienen un coste elevado, lo que dificulta el acceso a estos.

La presente comunicación recoge el proceso de validación convergente del Test de Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Jóvenes (DCSE-J).

Cabe señalar que la elaboración del DCSE-J se realizó en distintas etapas, entre las que destaca el diseño de las 5 historias y las 30 opciones de respuesta a partir de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. Además, se llevó a cabo una validación del contenido con la participación de 7 expertos en habilidades socioemocionales, y se diseñaron tres preguntas para evaluar la sinceridad en las respuestas (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla y Rodríguez, 2015). El test tiene dos versiones. Una para población general y otra para población tutelada. Se hizo una pasación de la versión para población tutelada a una pequeña muestra para comprobar su comprensibilidad. Asimismo, se pasó el test a una muestra de 1200 jóvenes de 12 a 18 años sin que se pudiera corroborar la estructura factorial, aunque este hecho suele suceder con los test situacionales. No obstante, los datos recabados aportaron indicios de validez de criterio. Por último, durante el curso 2016-2017, se llevó a cabo el análisis de la fiabilidad Test-Retest.

Este curso, 2017-2018, se está llevando a cabo el análisis de la validez convergente del DCSE-J.

Método. Para llevar a cabo la comprobación de la validez convergente se han seleccionado tres test teniendo en cuenta los componentes del DCSE-J. Para seleccionar estos test se han seguido criterios de validez y fiabilidad de estos. En concreto, se utilizarán:

1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004.
2. La escala de asertividad de Rathus (1973), adaptada al castellano por Carrasco, Clemente y Llavona (1984).
3. AF-5 Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (1999).

Una vez recogidos los datos, se llevarán a cabo los análisis estadísticos correlacionales oportunos con la finalidad de comprobar la validez convergente del DCSE-J.

Se hará una pasación de estos instrumentos, junto con el DCSE-J durante los meses de marzo y abril de 2018. La muestra estará compuesta por, al menos, 120 alumnos/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida.

Resultados. Los resultados del análisis de datos se obtendrán después de la pasación de los instrumentos que está a punto de iniciarse. En el congreso podrán presentarse los resultados obtenidos.

Conclusiones: Con los datos recogidos hasta el momento, el DCSE-J se presenta como un instrumento de diagnóstico psicoeducativo válido para medir competencias socioemocionales en población joven. Se ha comprobado la estabilidad temporal del test. Además, resulta una herramienta sencilla y que despierta el interés de los chicos y chicas que lo realizan. Se propone como un test *copy-left* que permite a cualquier profesional hacer uso de este sin ningún coste.

Palabras clave competencias, socioemocionales, test situacional, jóvenes

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.
- Lievens, F., Peeters, H., & Schollaert, E. (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review*, 37(4), 426-441.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-659.

Sala, J.; Filella, G.; Oriol, X.; Ros, A.; Secanilla, E. & Rodríguez, M. (2015). *Test de Competències Socioemocionals*. Diposit digital UAB.

Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. y Rodríguez, M. (2009). Characteristics and sociolabour insertion of young people after residential foster. *International Journal of Child y Family Welfare*, 12(1), 22-34.

VALIDACIÓN CRITERIAL DEL TEST BIG EIGHT +12, TEST DE COMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD EN ADOLESCENTES

Aida Urrea Monclús, Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo IARS

Daniel Ortega Ortigoza, Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo IARS

Clara Sanz Escutia, Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo IARS

Josefina Sala Roca, Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo IARS

Resumen

Introducción. Las competencias de empleabilidad son un conjunto de competencias básicas necesarias para acceder a un empleo, ser capaz de mantenerlo y de promocionarse independientemente del tipo de empleo. En el presente trabajo se describe los procesos de validación criterial del test Big Eight +12, test de competencias de empleabilidad para adolescentes entre 12 y 18 años. Dicho test se fundamenta en el modelo propuesto por Arnau-Sabatés, Marzo, Jariot, Sala-Roca (2014) que considera 8 competencias: auto-organización, construcción del proyecto profesional, toma de decisiones y resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación, perseverancia, flexibilidad y responsabilidad y co-responsabilidad.

Las competencias de empleabilidad se adquieren en el decurso de la socialización (Sheffield, Silk, Steinberg, Myers, Robinson, 2007) y se ha demostrado que su adquisición en edades tempranas facilita la transición a la vida adulta de jóvenes tutelados ya que mejora tanto su inserción laboral como su desarrollo integral (Arnau-Sabatés et al., 2014). Estos jóvenes tienen dificultades para conseguir un trabajo estable y cuando lo hacen es en trabajos eventuales y con salarios bajos (Sala, Villalba et al., 2009). Diferentes estudios señalan que la relación con adultos significativos (Arnau, Gilligan, 2015) y la adquisición de competencias de empleabilidad tiene un impacto positivo en la inserción de estos jóvenes (Dixon, 2006; Sala, Jariot et al., 2009). Sin embargo, no existen instrumentos psicométricos para medir la empleabilidad como competencia básica para acceder a un empleo, mantenerlo y promocionarse en él.

Es por ello que el grupo IARS elaboró el test situacional de competencias de empleabilidad Big Eight +12 (Sala, Arnau, Jariot, Marzo, Pagès, 2015). El desarrollo del test se realizó en diversas fases. En una primera fase se construyeron las situaciones en torno a 5 historias y se entrevistó a un grupo de adolescentes para comprobar sus respuestas. Estas entrevistas permitieron cerrar las respuestas del test y, posteriormente, validarlo y baremarlo con la colaboración de expertos. Se pasó el test a 1.123 adolescentes. El análisis factorial no permitió corroborar la estructura del test, como suele suceder con los test situacionales, pero aportó indicios de validez criterial.

Método. El análisis se lleva a cabo con una muestra de 150 participantes, alumnado universitario de diversas facultades de educación.

Actualmente, se está llevando a cabo la pasación del test. Una vez recogidos los datos, se realizarán los análisis estadísticos correlacionales oportunos para comprobar la fiabilidad Test-Retest. Asimismo, se está realizando la comprobación de la validez criterial. Para ello, se administrará, junto con el test Big Eight +12, un cuestionario elaborado por el grupo de investigación que persigue recoger evidencias de las competencias de empleabilidad en la vida real. Para seleccionar dichas evidencias se han definido 12 hipótesis de trabajo relacionadas con la experiencia laboral, de ocio y de formación y se ha validado el contenido con un grupo de expertos. La hipótesis de trabajo es que los participantes con un nivel más alto de competencias de empleabilidad, obtendrán mejores puntuaciones respecto a las 12 hipótesis definidas.

Resultados. Actualmente se está terminando la recogida de datos del Test-Retest y estamos a punto de iniciar la administración del cuestionario para el procedimiento de la validación criterial. Todo ello permitirá presentar resultados de los análisis en el congreso.

Conclusiones: Los datos recogidos hasta el momento evidencian que el test Big Eight +12 resulta una herramienta sencilla de responder y que despierta el interés de los adolescentes que lo responden. Además, se propone como un test *copy-left* que permite a cualquier profesional hacer uso de éste sin ningún coste.

Palabras clave: validez criterial, competencias, empleabilidad, test situacional, adolescentes

Referencias

- Arnau-Sabatés, L., Marzo, M.T., Jariot, M. i Sala-Roca, J. (2014). *Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood*. European Journal of Social Work, 17(2), 252-265. doi: 10.1080/13691457.2013.802227
- Sala, J., Arnau, L., Jariot, M., Marzo, T., Pagès, A. (2015) *The Big Eight +12. Test de competencias de empleabilidad*. <https://ddd.uab.cat/record/128299>
- Sheffield Morris, A., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers S.S., Robinson, L.A. 2007. *The role of the family context in the development of emotion regulation*. Social Development, 16(2):361-388.
- Sala-Roca, J.; Villalba, A.; Jariot, M. i Rodríguez, M. (2009). *Characteristics and sociolabour insertion of young people after residential foster*. International Journal of Child and Family Welfare, 12(1), 22-34.
- Sala-Roca J., Jariot, M., Villalba, A. & Rodríguez, M. (2009). *Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions*. Children and Youth Services Review, 31(12), 1251-1257.
- Arnau, L.; Gilligan, R. (2015). *What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia*. Children and youth services review, 53, 185-191.
- Dixon, J. 2006. *Pathways to work experience: Helping care leavers into*

employment. York: University of York.

DISEÑO, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO DE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS EN CATALUÑA

Clara SANZ ESCUTIA, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Grupo IARS

Resumen

Introducción

Los jóvenes extutelados cuentan con mayores retos durante la transición a la vida adulta que la población general. En Cataluña, los jóvenes dejar de estar tutelados a los 18 años y algunos disponen de acceso a servicios de apoyo a la transición hasta los 21. Los datos recogidos apuntan los beneficios de estos servicios (ASJTET, 2011). Aun así, los últimos estudios ponen en relieve los retos que deben superarse en este ámbito (Sala-Roca, Arnau-Sabatés, Courtney y Dworsky, 2016).

Por otro lado, es necesario monitorizar la situación de los jóvenes extutelados para mejorar los programas, puesto que en Cataluña solamente existen unos pocos estudios transversales abordando esta cuestión (Montserrat y Casas, 2010; Montserrat, Casas y Sisteró, 2015; Sala, Villalba, Jariot y Rodríguez 2009; Arnau-Sabatés y Gilligan, 2015).

En este sentido, existen experiencias internacionales que se presentan como marcos de referencia. En los EUA, el equipo del Dr. Courtney ha desarrollado dos estudios longitudinales de seguimiento de jóvenes extutelados, el *Midwest Study* y el *CalYOUTH*, que han sido claves para reorientar los servicios de apoyo a los jóvenes en su transición a la vida adulta en los respectivos estados.

En la presente comunicación se presenta la primera fase del proyecto CALEAMI (*Care Leavers Moving to Independent Life*). El proyecto surge de las sinergias entre el grupo de investigación IARS de la Universidad Autónoma de Barcelona y FEPA, la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, y está liderado por una comisión promotora formada por distintos perfiles profesionales. A su vez, se trata de mi proyecto de tesis, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de una beca predoctoral FPU.

El proyecto tiene como finalidad recoger información de manera sistemática sobre las transiciones a la vida adulta de los jóvenes extutelados en aras de aportar evidencias empíricas para la mejora de los servicios de apoyo a la transición. Para llevar a cabo el objetivo, en esta primera fase del proyecto se plantean los siguientes objetivos:

- Elaborar un sistema de indicadores y seguimiento de la evolución del joven en su transición a la vida adulta.

- Validar el sistema de seguimiento con los jóvenes cuando se emancipan.
- Analizar los resultados actuales de los jóvenes en función de los apoyos que han recibido en el proceso de emancipación.

Esta primera fase se presenta como una validación del sistema de indicadores y seguimiento que permita realizar los cambios necesarios para maximizar la efectividad del sistema.

Método

La metodología de la primera fase del proyecto es mixta a través de un proceso secuencial cualitativo-cuantitativo-cualitativo.

En primer lugar, se empleará el análisis documental para desarrollar el sistema de indicadores. Paralelamente, se realizarán entrevistas semiestructuradas con el objetivo de detectar patrones de respuesta y poder crear un cuestionario. Se trabajará por saturación de información. Los patrones de respuesta se validarán a partir de grupos de discusión.

Seguidamente se aplicará el cuestionario para validar el sistema y obtener información sobre los resultados actuales de los jóvenes.

Finalmente se contrastarán los resultados de los jóvenes obtenidos a través del cuestionario con grupos de discusión.

La validación de los indicadores y de todos los instrumentos se realizará a través de un consejo asesor formado por educadores, responsables de la Administración y de entidades del ámbito, jóvenes extutelados e investigadores.

Resultados

Actualmente se están llevando a cabo el análisis documental y el diseño del guion de las entrevistas semiestructuradas.

Discusión

El proyecto permitirá crear y validar un sistema de indicadores y de seguimiento en aras de recoger información de manera sistemática a lo largo del tiempo, y por lo tanto proporcionar a las organizaciones que gestionan los recursos de apoyo información de calidad para ajustar los programas maximizando su efectividad. También ayudará a entender cómo viven los jóvenes el proceso de transición.

Palabras clave jóvenes extutelados, transición a la vida adulta, transición a la vida independiente, monitorización, indicadores

Referencias

- Àrea de Suport al Jove Tutelat i Extutelat. (2011). Informe 2011. Recuperado de: http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/07infanciaiaia_dollescencia/temes_relacionats/jornades_treball_dgaia_2012/docs_20_abril/asjtet.pdf
- Arnau-Sabatés, L., y Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191.
- Montserrat, C., y Casas, F. (2010). Factors d'èxit en infants atesos en CRAEs. *Plataforma Educativa*.
- Montserrat, C., Casas, F., y Sisteró, C. (2015). Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: evolució, valoració i reptes de futur. Recuperado de <https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2016/01/Estudi-extutelats-2015.pdf>
- Sala Roca, J., Arnau Sabatés, L., Courtney, M. E., y Dworsky, A. (2016). Programs and services to help foster care leavers during their transition to adulthood. A study comparing Chicago (Illinois) to Barcelona (Catalonia). Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/158016/2016projectechicagocat.pdf>
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M., y Rodríguez, M. (2009). Characteristics and sociolabour insertion of young people after residential foster. *International Journal of Child y Family Welfare*, 12(1), 22-34.

DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA: EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES DE UNA FORMACIÓN CONTINUA Y EL ROL DEL DIRECTIVO EN ESTE PROCESO.

Elke E. E. Kleinert-Altamirano
Pilar Pineda-Herrero
Universidad Autónoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Social y Sistemática

Eje temático: 3. Metodologías de investigación en Pedagogía Social

México sabe que contar con un cuerpo de docentes preparados y actualizados cuya formación, tanto inicial como continua, sea idónea para los distintos escenarios en los que trabajan, puede permitir al país contar con ciudadanos que cuenten con una educación de calidad, preparados para responder a las distintas necesidades actuales que esta nación les demanda (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).

En el caso de docentes que estudian formaciones continuas para mantenerse actualizados y mejorar sus prácticas, diferentes autores (Hua, Ahmad & Ismail, 2011; Abdullah, Ismail, & Baroto, 2011; Govaerts & Dochy, 2014) han estudiado que el papel del supervisor es fundamental para lograr una mayor transferencia de aprendizajes (Baldwin & Ford, 1988) de las formaciones continuas a las que ellos asisten, por lo que su papel puede ser decisivo para lograr mejores resultados. Burke (1997) ha encontrado que inmediatamente después de una formación, los participantes sólo utilizan el 40% de lo aprendido, porcentaje que disminuye hasta el 15% durante el siguiente año.

El presente estudio¹ fue realizado en el estado de Chiapas, México y tuvo como objetivos evaluar la transferencia de aprendizajes de un taller en Educación Imaginativa (Egan, 2000), cursado por educadoras, así como identificar la influencia del apoyo de sus directoras para apoyar la transferencia de aprendizajes de las primeras.

Para lograr los objetivos se utilizó una metodología mixta desarrollada en tres fases encaminadas a contrastar los resultados obtenidos de forma cuantitativa y de forma cualitativa para así lograr una mejor comprensión de los resultados (Caro-González, García-Gordillo, & Bezunartea-Valencia, 2014). El estudio estuvo organizado de la siguiente forma:

- Fase I. Asistencia de 16 educadoras a un taller en Educación Imaginativa, con una duración de 32 horas.
- Fase II. Evaluación de la transferencia de aprendizajes de la formación continua mencionada, a través de cuestionarios usando una adaptación del modelo holístico de la evaluación de la formación (Pineda, 2002).

¹ Esta comunicación forma parte de la tesis doctoral que lleva como título: La formación continua de docentes en Educación Preescolar: El rol del director en la eficacia de la transferencia de aprendizajes.

- Fase III. Interpretación y discusión de los resultados cuantitativos de la fase II. Estuvo compuesta por dos focus groups con las educadoras participantes en la formación continua evaluada. Se discutieron los resultados de la evaluación de la transferencia de aprendizajes y el apoyo que ellas percibieron por parte de sus directoras en todo este proceso.

Los resultados de la fase II demostraron que las educadoras hicieron en la mayoría de los casos una transferencia positiva (Tejada & Fernández, 2007) de la formación continua evaluada y llevaron a la práctica varios de los aprendizajes obtenidos en el taller. Sin embargo, los resultados de los cuestionarios también reflejaron muchos aprendizajes de la formación entendidos erróneamente.

En los focus groups, fase III del estudio, las educadoras comentaron que esta transferencia fue producto de su propia motivación: el querer ser mejores educadoras y estar siempre actualizadas. Por otro lado, al preguntarles por el apoyo percibido por parte de sus directoras, respondieron en su mayoría, que el apoyo ha sido mínimo y en la mayoría de los casos nulo, pero carecer de este no ha sido una barrera para transferir los aprendizajes del taller a sus aulas.

Son dos principales razones que las educadoras argumentaron con respecto al apoyo tan bajo recibido por parte de sus directoras:

1. En la mayoría de los casos sus escuelas no cuentan con una directora adscrita y este rol es desempeñado por una educadora de la misma escuela, quien además de hacerse cargo de su grupo, desempeña las funciones administrativas que una directora tiene. Ella recibe el nombre de “directora encargada” y este puesto se va rotando con las demás educadoras de la misma escuela cada ciclo escolar.
2. En el caso de directoras técnicas, aquellas que únicamente tienen la función de ser directora, su apoyo suele también ser bajo hacia sus educadoras, debido a que las mismas educadoras reconocen la carga administrativa excesiva que diariamente tienen que resolver y la poca preparación que reciben para ejercer este puesto.

Estos resultados permiten inferir que es necesario tomar acciones para concientizar a las instancias educativas correspondientes sobre el agilizar el aumento de puestos como “directivos técnicos” en las escuelas que lo ameriten, fortalecer la formación de ellos y así como intentar disminuir la carga administrativa que los superiores de las directoras constantemente les solicitan. Y es que un mayor apoyo consciente del directivo durante formaciones continuas a las que sus docentes asisten definitivamente fortalecería la transferencia de aprendizajes de los docentes, aumentando también la efectividad de la formación recibida.

Palabras clave: formación continua, docentes, evaluación, transferencia de aprendizajes, rol del directivo

Referencias:

- Abdullah, M. M., Ismail, A. & Baroto, M. (2011, March). Supervisor's role in training programs as a predictor to motivation to learn: A study in a Malaysian Public University. Communication presented at the 2nd International Conference on Business and Economic Research Proceeding. Kedah, Malaysia.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: a test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 115-128.
- Caro-González, F. J., García-Gordillo, M. D. M., & Bezunartea-Valencia, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave*, 17(3). 828-853. DOI: 10.5294/pacla.2014.17.3.11
- Govaerts, N., & Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77-93.
- Hua, N. K., Ahmad, R. & Ismail, A. (2011). The impact of the Supervisor's Role in Trainings Programs on the Transfer of Training: A case Study in Four East Malaysian Local Governments. *Research and Practice in Human Resource Management*, 19(2), 24-42.
- Kieran, E. (2000). *Mentes Educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión* (Trad. G. Sánchez). Barcelona: Paidós. (Original de 1997).
- Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 11 de septiembre de 2013.
- Pineda, P. (2002). Evaluación de la formación en las organizaciones. En Pineda, P. (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones*. (pp. 247-277). Barcelona: Ariel.
- Tejada, J. & Giménez, V. (Coord.) (2007). *Formación de formadores*. Tomo 1. Madrid: Thomson.

DESOCULTANDO A CAIXA NEGRA DA ESCOLA: ETNOGRAFIA, INVESTIGAÇÃO ACÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL NA ESCOLA

Ana Maria Vieira (CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria)
Ricardo Vieira (CICS.NOVA.IPLeiria; ESECS-IPLeiria)

Resumen: Nesta comunicação, os autores procuram desconstruir o que consideram ser a falsa oposição binária qualitativo-quantitativo, propondo um politeísmo metodológico para atuar na investigação em pedagogia social.

Os autores centram-se nos paradigmas hermenêuticos e fenomenológicos, onde inscrevem a etnografia como abordagem que pode recorrer a diversas técnicas no sentido de compreender os sentidos que os atores sociais atribuem às suas práticas, distinguem-na da investigação ação e procuram depois lidar com as duas em diferentes momentos da investigação.

Num segundo momento, mostram como a etnografia e a particularidade das entrevistas etnográficas são uma forma de aceder compreensivamente à dimensão interior da escola, buscando e construindo com os sujeitos sentidos e significados que as abordagens sistémicas têm descurado e transformado na “caixa preta” da instituição escolar para, depois, através da investigação ação construir mudanças com os sujeitos implicados.

A metodologia é, assim, mista e combina várias técnicas para investigar e trabalhar com crianças, professores e famílias sobre a dimensão oculta da escola e a ligação da mesma à escola da vida numa aplicação da educação social à escola e enquadra-se no paradigma da complexidade defendido por Edgar Morin, entre outros.

Nas mais recentes investigações que temos produzido, em volta da emergência de novos profissionais sociais a trabalharem nas escolas (Vieira, R., 2011; Vieira, A., 2016), a par dos professores, desenvolvendo processos de mediação intercultural e sociopedagógica (Vieira, A. e Vieira, R., 2016; Vieira, A. e Vieira, R., 2017), quer pelas questões colocadas de início, quer durante o processo de investigação, foi-se tornando cada vez mais vital o estudo dos significados e dos sentidos dentro dos contextos de significação, aproximando-se das perspetivas fenomenológicas e etnográficas, o que não nos impediu de usar alguma quantificação sempre que se tornou necessário. Mas não foram esses números, essa quantificação, dada a forma como foram usados, que alteraram o paradigma principal presente nessas pesquisas. De resto, temos até muitas dúvidas se o uso da expressão “metodologia mista” resolve a questão. Efetivamente, a própria pesquisa dita quantitativa, que pouco especifica, uma vez que pode estar ao serviço dum paradigma hipotético-dedutivo ou de uma descrição de grupos e sujeitos, não pode ser apenas definida por usar números. Cremos que, principalmente, se deveria falar ou de método experimental, ou de positivismo, ou de verificacionismo, quando a hipótese é colocada, previamente, e o trabalho investigativo deve prová-la, ou não.

Realizar investigação social sobre pedagogia social na escola implica, também, romper com a dicotomia do formal e não formal em educação.

São vários os autores (Carvalho e Baptista, 2004; Carvalho, 2012; Baptista, 2012; Vieira, 2013; Vieira e Vieira, 2015; Caride, 2004, entre outros) que aproximam a emergência da Educação Social e da sua matriz teórica, a Pedagogia Social, da Antropologia, uma vez que os Educadores Sociais agem em contextos socioculturais, comunitários ou grupais e com pessoas, elas próprias projetos antropológicos, na medida em que podem ter a capacidade de projetar, planificar, desejar, querer ser, querer construir determinada identidade pessoal, que é sempre sociocultural e auto e hétero construída (Vieira, 2009) com os pés no presente mas com âncoras fundas na proveniência biográfica Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004: 9) pioneiros em Portugal a sistematizar fundamentos e estratégias da Educação Social, afirmam a propósito da delimitação epistemológica da Educação Social, que se trata de “*um terreno tão tocado, como abandonado, pelas Ciências Sociais e Humanas, em geral, e pelas Ciências da Educação, em particular*”. Não deixa de ser interessante como dedicam dentro do capítulo “Educadores Sociais uma identidade profissional em construção”, um ponto justamente sobre “A cultura como veio antropológico da formação do educador social”.

Palabras clave: etnografia; “caixa negra”; investigação acção; entrevistas etnográficas

Referencias

- Baptista, I. (2012). “Pedagogia Social, um campo plural de investigação e intervenção” in *Cadernos de Pedagogia Social*, nº4 pp 5-8.
- Caride, J. A. (2004) *Las Fronteras de la Pedagogia Social: perspectiva científica e histórica*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Carvalho, A. e Baptista, I. (2004). *Educação Social: fundamentos e estratégias*, Porto: Porto Editora.
- Vieira, R.; Marques, J.; Silva, S.; Vieira, A. e Margarido, C. (2017). *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R.; Marques, J.; Silva, S.; Vieira, A. e Margarido, C. (2016). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento.

- Vieira e Vieira (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações*, Porto: Profedições.
- Vieira e Vieira (2015). "A Educação proibida" in *Página da Educação*, série II, verão 2015, 40-41.
- Vieira, A. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfozes Culturais*, Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.

A RELEVÂNCIA DA PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA ORGANIZAÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NO BRASIL.

Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ,
GEPE Fora da Sala de Aula - FFP/UERJ

Resumen

O presente trabalho de fundamentação teórica do Projeto de Iniciação Científica registrado na SR2-UERJ (2016/2018) intitulado “*Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo*” tem como objetivo discutir sobre a inclusão do campo teórico da Pedagogia Social para a formação inicial docente no Ensino Superior no Brasil. A valorização do estudo do campo de estudos da Pedagogia Social para o futuro docente objetiva a possibilidade de novas metodologias e práticas socioeducativas a serem pensadas por este educador no ambiente não escolar, com o intuito de atender reais demandas das camadas empobrecidas existentes nos bairros periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Na verdade, essa comunicação faz parte das reflexões do Grupo de Estudos, pesquisas e extensão Fora da Sala de Aula registrado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil, e que possui como foco de estudos o campo teórico da Pedagogia Social, as práticas educativas em ambientes não escolares e as relações psicossociais com as camadas empobrecidas. Para esse amplo estudo é utilizado a teoria psicossocial das Representações Social, na abordagem societal de Willem Doise (2001); os autores da Pedagogia Social, como no caso dessa investigação, Jesús Xares (2008); e, a teoria da identidade socioprofissional em Claude Dubar (2005).

A partir da Lei de Diretrizes de Bases de 1996 e das motivações existentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a organização de conteúdos mínimos nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas de 01 de julho de 2015 que traz a ampliação do conceito de educação e docência, assim como a capacitação dos futuros docentes para o trabalho em ambientes educacionais não escolares, buscou-se desenvolver os conceitos básicos do campo Teórico da Pedagogia Social organizado por autores como Silva e Souza Neto (2009); Moura (2011); e Gracianni (2014). Após o desenvolvimento dessa discussão segundo os conceitos de “libertação”, “transformação” e “emancipação” evocados em suas teorias, esse trabalho discutiu a possibilidade de uma estrutura do trabalho sociopedagógico a partir da Pedagogia da Convivência de Xésus Jares (2008).

Essa proposta conceitual se apresenta como uma das reflexões mais relevantes na Pedagogia Social e com um importante potencial para o desenvolvimento dos fundamentos da socioeducação na formação inicial de professores. Os conceitos socioeducacional trazidos por Jares (2008) potencializam a formação docente, inicial e continuada, a partir dos conteúdos de natureza humanos (psicologia, sociologia, antropologia e filosofia) adequados segundo a realidade dos sujeitos no processo educativo; os conteúdos de natureza relacional (com os estudos de direitos humanos) para o fortalecimento de vínculos entre educadores e educandos nos espaços sociais; e os conteúdos de cidadania (a vivência de direitos e deveres em um tempo- espaço- histórico) presentes na realidade concreta do cotidiano educacional escolar, ou não.

O intuito da organização desses conteúdos para a formação docente inicial se encontra na possibilidade dos responsáveis pelas práticas educativas se inserirem com mais propriedade em outros espaços educativos não escolares e assim buscar novas metodologias de ação educacional junto aos sujeitos do processo educacional, suas famílias e outros do entorno social em situação de vulnerabilidade social.

Toda a discussão trazida por essa fundamentação teórica auxilia no esclarecimento das primeiras inferências surgidas nesse campo de investigação concreta no município de São Gonçalo (RJ): o conceito de docência ampliada trazida pela legislação educacional brasileira, e corroborada pelas diretrizes curriculares da formação de professores em ensino superior, não é compreendida como possibilidade real por aqueles que estão na formação docente inicial; a potencialidade das reflexões proporcionadas pelo campo teórico da Pedagogia Social na formação dos futuros docentes é desconhecida ou delegada, em alguns casos ao estudo da educação popular; e, os cursos de formação docente, inicial e continuada, não atendem a especificidade do trabalho pretendido pela educação social na realidade de empobrecimento dos grupos sociais brasileiros.

A partir da reflexão sobre a temática da Pedagogia Social e a formação docente para atuação em espaços não escolares podemos concluir, junto a Ferreira (2018), que a promoção do estudo do campo teórico da Pedagogia Social na formação docente inicial, e continuada, surge como a possibilidade da ampliação da discussão teórica sobre a docência ampliada aos espaços de atuações docentes não escolares e ao atendimento mais específico e eficaz as realidades dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade que compõem o cotidiano educacional, escolar ou não, dos municípios fluminenses do Rio de Janeiro e, porque não dizer, do Brasil.

Palabras claves: Pedagogia Social. Formação Docente Inicial. Docência Ampliada. Práticas e metodologias socioeducacional.

Referências

DOISE, Willem. (2001) Atitudes e representações sociais. En JODELET, Denise. (Ed.) *As representações sociais*. (pp.187-204) Rio de Janeiro: EdUERJ.

DUBAR, Claude (2005). *A socialização - Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

FERREIRA, Arthur Vianna (2018). Pedagogia Social e Docência Ampliada no processo de formação inicial. En:_____ (Ed.) *Dentro ou fora da Sala de Aula? O lugar da Pedagogia Social*. (pp.31-50) Curitiba: Editora CRV.

JARES, Xésus (2008). *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas.

GRACIANI, Maria Stela. (2014), *Pedagogia Social*. São Paulo: Cortez.

MOURA, Rogério (2011). Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do Século XXI. En: SILVA, Roberto et al. *Pedagogia Social - Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social* (pp.191-206). São Paulo: Expressão e Arte.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente (2009). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

OCUPACIÓN DE PALESTINA DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: PROYECTO DE SENSIBILIZACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE Y EL JUEGO- SIMULACIÓN

Irene Verde Peleato
Departamento Teoría de la Educación
Universitat de València
irene.verde@uv.es

Carlota Rodríguez Sancho
Educadora Social
carlotarodriguezsancho@gmail.com

RESUMEN

La comunicación que, a continuación, se presenta pretende visibilizar desde la denuncia el silencio que hay sobre la situación que vive el pueblo palestino que lleva en conflicto 70 años. Desde la Pedagogía Social y, en concreto, desde el ámbito de la interculturalidad pensamos que hay que abordar situaciones como ésta o similares y trabajarlas desde metodologías más participativas recurriendo a herramientas como el arte y el juego. Así pues, la comunicación versa sobre la ocupación de Palestina desde la perspectiva de los Derechos Humanos y, también, desde la reivindicación del papel relevante que tiene trabajar en la asignatura de Pedagogía Social la resolución pacífica de éste u otros conflictos internacionales utilizando técnicas de sensibilización y cambio de actitudes a través del arte y el juego-simulación.

En primer lugar, se expone el trabajo de búsqueda y reflexión fruto de la revisión literaria sobre la historia de Palestina y la situación actual que se vive en el territorio haciendo especial hincapié en la revisión de la violación de los Derechos Humanos en Palestina, el papel de las instituciones y de los gobiernos internacionales así como la sociedad civil. En lo que es la primera parte de la investigación, se denuncia, desde una fundamentación teórica, la violación de los Derechos Humanos en Palestina, violaciones repetidas y denunciadas por asociaciones como Amnistía Internacional y organizaciones como la ONU; la relación de Europa, de Estados Unidos, de España y de la ONU, con la ocupación israelí de Palestina; y, el movimiento de Boicot Desinversión y Sanciones, que surge desde la sociedad civil palestina para hacer frente de una manera pacífica a la ocupación.

En segundo lugar, se aporta la propuesta de un proyecto de sensibilización y cambio de actitudes a través del arte y el juego-sensibilización llevado a cabo con el alumnado de en 1º del Grado de Educación Social de la Universitat de València en el curso 2016-17. La propuesta nace de la necesidad detectada de incrementar la formación en materia de conflictos internacionales persiguiendo un cambio de actitudes del alumnado que, en un futuro será educador/a social y, también, de la petición del alumnado y de un sector del profesorado implicado en el Grado de trabajar con otros planteamientos pedagógicos más innovadores y participativos.

Esta iniciativa surge de la reflexión sobre la necesidad de replantear las metodologías de trabajo en la formación profesional de las educadoras y los educadores sociales ya que, en cualquiera de los ámbitos en los que vayan a desempeñar su labor, han de ser promotores de los Derechos Humanos y la educación para el desarrollo. La experiencia ha demostrado que el arte en todas sus manifestaciones y el juego-simulación tienen gran potencial en el aula de Educación Social.

Para finalizar, se muestran los resultados del trabajo a través del análisis de la evaluación en la que se ha contado con tres fuentes informantes diferentes, la docente de la asignatura, presente en el diseño y en la aplicación; el alumnado destinatario presente en la aplicación; y la educadora, presente en el diseño y la aplicación del proyecto. La metodología que se va a utilizar es la metodología mixta, que utiliza la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa. En última instancia, la revisión de los resultados hace cuestionarse la prospectiva de futuro de cara a seguir trabajando en esta línea. Pensamos que la sociedad internacional debe colaborar y acabar con la ocupación de Palestina, y, además, debe hacerlo como el pueblo palestino elija. Los demás también tendremos que cooperar en esta asignatura pendiente.

Así pues, en una sociedad todavía racista derivada de la “mala” educación y las incorrectas políticas de los Gobiernos, de la falta de información o, mejor dicho, de la información sesgada que llega de los Medios de Comunicación, y de la carencia de valores sociales tan importantes para el desarrollo sostenible, como son la solidaridad y la empatía, pensamos que es necesario dar a conocer e impulsar a través del espacio que ofrece la Educación Social el conocimiento de las culturas y de las situaciones de los pueblos que sufren algún tipo de ilegalidad, con el fin de dotar del valor, la fuerza y la importancia que verdaderamente tienen las acciones realizadas desde la sociedad civil en relación con las posibilidades de acabar con las injusticias, además de optimizar las relaciones entre culturas y el conocimiento sobre “las otras”, en favor de lograr una sociedad realmente intercultural y sostenible.

Palabras clave: Palestina; conflictos internacionales; Derechos Humanos; sensibilización; arte y educación social; cambio de actitudes

REFERENCIAS

Álvarez-Ossorio, I. (2010). *¿Es todavía viable un Estado palestino? Trabas y alternativas al proceso de paz*. Madrid: Fundación Alternativas. Amnistía Internacional (2016). *Informe 2015/2016 Amnistía Internacional. La situación de los Derechos Humanos en el mundo*. Reino Unido. 247-252.

Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/countries/middle-east-and-northafrica/israel-and-occupied-palestinian-territories/report-israel-and-occupied-palestinian-territories/>

Amnistía Internacional (2016). *Informe 2015/2016 Amnistía Internacional. La situación de los Derechos Humanos en el mundo*. Reino Unido. 340-343.

Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/countries/middle-east-and-northafrica/israel-and-occupied-palestinian-territories/report-israel-and-occupied-palestinian-territories/>

Barreñada, I. (2014). La hora de la verdad: la comunidad internacional ante el conflicto israelo-palestino. *Anuario CEIPAZ*, (7), 151-166.

B'Tslem (2016). *The Israel Information Center for Human Rights in the Occupied Territories*. Recuperado de <http://www.btselem.org/>

Celorio, G. (2013). Sensibilización y educación para el desarrollo. *Cooperación descentralizada pública: introducción, enfoques y ámbitos de actuación*, pp. 225-262. **95**

Currea-Lugo, V (2004). El muro del Apartheid en Palestina y el Derecho Internacional y Humanitario. *CSCA web*. Recuperado de https://previa.uclm.es/profesorado/affernandez/ARCHIVOS/JUEGOS_DE_ROL/palestina/cij/Informe%20Currea-Lugo.pdf

Checa, D. (2016). Resistiendo la ocupación de los Territorios Palestinos. Oportunidades y desafíos de la lucha no-violenta. *MEAH. Sección Árabe-Islam*, (65), 3-20.

Comité democrático palestino (2016). *Palestinalibre.org*. Recuperado de <http://palestinalibre.org/index.php>

Domínguez, B. (2015, 11 de noviembre). La UE etiquetará los productos de los territorios ocupados por Israel. *El País*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2015/11/11/actualidad/1447236332_148417.html

Esteban, M, Pallisera, M, Fullana, J y Gifre, M (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* (2017), Vol. 22 N° 1, pp. 1-22.

Gobierno español (2016). Ficha País Palestina. *Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación*. Recuperado de: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/PALESTINA_FICHA%20PAIS.pdf

Gobierno español (2017). Ficha País Israel. *Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación*. Recuperado de: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/ISRAEL_FICHA%20PAIS.pdf

Hernández, A., Masferrer, M. (2014, 3 de febrero). ¿Qué es la campaña BDS contra Israel y por qué está funcionando? *El Diario*. Recuperado de: http://www.eldiario.es/catalunya/campana-BDS-Israelfuncionando_0_225027638.html

Izquierdo, F. (2004). Palestina, dos conflictos y una víctima. *Papeles*, (86), 81-88.

Kacowicz, A.M. (2008). Las fronteras de Israel. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 10 (19), pp.112-123

Monterde, O. (2016). Los refugiados palestinos, del origen a nuestros días. *(Un)protected*. (5). Recuperado de: <http://www.ub.edu/unprotected/es>

Monterde, O. (2016). La situación humanitaria en los Territorios Palestinos Ocupados. *(Un)protected*, (10). Recuperado de: <http://www.ub.edu/unprotected/es> 97

ONU (1948). *Resolución 181 (II). Futuro gobierno de Palestina*. Recuperado de: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/181\(II\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/181(II))

ONU (1948). *Resolución 194 (III). Palestina. Informe sobre el progreso de las gestiones del Mediador de las Naciones Unidas*. Recuperado de: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/194\(III\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/194(III))

ONU (1948). *Resolución 217 (III). Carta Internacional de los Derechos del Hombre*. Recuperado de: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/217\(III\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/217(III))

ONU (1949). *Resolución 273 (III). Admisión de Israel como Miembro de las Naciones Unidas*. Recuperado de [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/273\(III\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/273(III))

ONU (1949). *Resolución 302 (IV). Ayuda a los Refugiados de Palestina*. Recuperado de [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/302\(IV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/302(IV))
Palestinian BDS National Committee (BNC), (2016). *BDS Movement*. Recuperado de <https://bdsmovement.net/>

Pappe, I. (2007). *Historia de la Palestina Moderna. Un territorio, dos pueblos*. Madrid: Akal.

Ramos, J. (2016). *¿Las Naciones Unidas no son nada? Pablo de Azcárate y el fracaso de la ONU en Palestina (1947-1952)*. Doctorado. Universitat de València. Recuperado de: http://www.academia.edu/2334769/_La_cuesti%C3%B3n_de_Palestina_y_Pabl

o_de_Azc%C3%A1rate_1947-1952_Location_Instituto_Cervantes_Tetu%C3%A1n_Marruecos._Date_Nov_9_2012_

Rocamora, J.A. (2011). Nacionalismo en Palestina durante la era otomana y el mandato británico. *Investigaciones geográficas* (54), pp. 71-100. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/22628>

Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Editorial Visor: Madrid.

Segarra, D (2014). Fotografías tomadas en Gaza. Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/davidsegarra/albums/72157644285799106/with/14043377613/>

UNRWA (2016). *United Nations relief and Works agency for palestine refugees in the near east*. Recuperado de <https://www.unrwa.org/>

UNRWA (2017). Occupied Palestinian territory emergency appeal 2017.

UNRWA España (2015). El conflicto palestino-israelí: Una aproximación histórica. Recuperado de: http://www.unrwa.es/SembrandoValores_Zaragoza/

UNRWA España (2016). *Agencia de la ONU para los refugiados de Palestina*. Recuperado de <http://www.unrwa.es/>

UNRWA Euskadi (2014). Una aproximación conflicto palestino israelí. Recuperado de http://www.unrwaeskadi.org/bakeanhezituz/erderaz/downloads/Conflicto_Palestino_Israeli.pdf

Vila, E. S. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 37, vol. 5, pp.1-12.

DE LO ETNOGRÁFICO A LO PARTICIPATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Héctor S. Melero. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Grupo INTER de Investigación en educación intercultural

Inés Gil-Jaurena. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Grupo INTER de Investigación en educación intercultural

Resumen:

INTRODUCCIÓN:

A partir de la tesis doctoral (Melero, 2018) sobre el aprendizaje de la práctica ciudadana crítica, participativa y transformadora (Mata, Ballesteros, & Padilla, 2013), desarrollada en varios movimientos sociales de la ciudad de Madrid entendidos como espacios de participación ciudadana autónomos, se presentan para su discusión algunas reflexiones metodológicas sobre la propia acción investigadora.

Los movimientos sociales son espacios de aprendizaje no solo para las personas involucradas directamente en ellos, sino también para otras personas que no participan directamente (Hall, 2009), lo que se relaciona con su capacidad para genera nuevos conocimientos que son producto de su praxis es decir, de la capacidad reflexiva de estos espacios para generar controversias e impugnar los límites del sistema, sus instituciones y valores (Delgado, 2011) y de las acciones de rebeldía y resistencia para la transformación de las injusticias y las relaciones de poder (Hall, 2009).

Desde aquí se defiende el potencial que tiene explorar los procesos mediante los cuales estos movimientos sociales producen aprendizaje y conocimientos “para enriquecer, ampliar y desafiar la comprensión de cómo, dónde y cuándo se produce la educación, el aprendizaje y la producción de conocimiento” (Choudry, 2009:5). Lo que entronca con la praxis socio-educativa no solo porque aumenta el sentido social de la acción pedagógica, sino porque la finalidad misma de estos movimientos sociales coincide con la búsqueda de la desaparición de la exclusión y la marginación social en clave de justicia social (ASEDES, 2007) y con el compromiso con la democracia y por la justicia social, que forman los cimientos de la profesión de la educación social. (AIEJI, 2008)

MÉTODO:

El trabajo de investigación se ha realizado desde un acercamiento etnográfico en educación ya que se parte de un enfoque intercultural (Aguado, Mata & Gil-Jaurena, 2017) que entiende el mundo de manera compleja en continua construcción intersubjetiva o comunicativa ente distintos agentes. Lo que se quiere discutir aquí, no obstante, parte del propio proceso de desarrollo o transición desde esta metodología etnográfica hasta otra de corte participativo.

RESULTADOS

El proceso de transición de un rol de observador-participante con el que se

empieza una investigación fundamentada en los intereses y objetivos del propio investigador, a un rol de “facilitador” en procesos de autoreflexión o investigación participativa que responde a las demandas e intereses de los propios movimientos sociales y sus integrantes, implica un aprendizaje y una reflexión en varios sentidos, entre los que cabe destacar:

- El propio proceso etnográfico, que requiere un aumento de confianza y vinculación con las personas con las que se investiga, facilita esta transición. Además se ve potenciada por la coincidencia en los objetivos de transformación social hacia una profundización democrática y un aumento de la justicia social que se comparten con este tipo de movimientos sociales desde la educación social.

- Desde el punto de vista de la investigación social, esta transición supone una crítica hacia cierta invisibilización o infravaloración de la investigación realizadas por los propios movimientos sociales frente a investigaciones realizadas desde instituciones académicas, así como una forma de revalorizar este conocimiento y buscar caminos de intercambio entre investigaciones e investigadores académicos y activistas.

- Desde el punto de vista de la educación social, surgen algunas cuestiones; dados los principios de la profesión ¿debe la investigación y la práctica socioeducativa involucrarse con el desarrollo y mejora de los movimientos sociales comprometidos con la justicia social? Si es así ¿cómo pueden potenciarse los procesos de aprendizaje en estos movimientos como forma de facilitar la transformación social? ¿que rol(es) puede/debe realizar el educador en estos espacios?

DISCUSIÓN:

La investigación en educación social, así como la intervención, debe implicarse activamente y de manera militante con la transformación social hacia el aumento de la participación democrática, la equidad y la justicia social, dado que estos principios están en el fondo de la razón de ser de esta profesión.

Palabras clave: Investigación etnográfica, Investigación participativa, Movimientos sociales, educación social

Referencias

Aguado, T., Mata, P., & Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408-423. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>

AIEJI (2008). Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. Dinamarca. Asociación internacional de Educadores Sociales

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Asociación Estatal de Educación Social

- Choudry, A. (2009). Learning in social action: knowledge production in social movements. *Journal of Education*, 44, 5-18.
- Delgado, R. (2011). Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. *Revista Folios*, (33), 57-64. <https://doi.org/10.17227/01234870.33folios%25p>
- Hall, B. L. (2009). A River of Life : Learning and Environmental Social Movements. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 1(1), 46-78. <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9598-7>
- Mata, P., Ballesteros, B., & Padilla, M. T. (2013). Ciudadanía Participativa Y Transformadora: Análisis De Discursos Y Propuestas De Aprendizaje. *Teoria de La Educacion*, 25, 49-68.
- Melero, H. S. (2018). *Espacios y Prácticas de Participación Ciudadana. Análisis y Propuestas Educativas desde un Enfoque Intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

David Herrera-Pastor

Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. (Universidad de Málaga)
Grupo de Investigación: Innovación y evaluación educativa andaluza (Junta de Andalucía)

Iulia Mancila

Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. (Universidad de Málaga)
Grupo de Investigación: Cultura de la diversidad y Escuela (Junta de Andalucía)

Esther Polo-Márquez

Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. (Universidad de Málaga)
Proyecto de Investigación (Junta de Andalucía): Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de resiliencia en infancia en riesgo social

Resumen

En esta comunicación queremos profundizar sobre la naturaleza y algunas de las características fundamentales de la metodología de investigación biográfica que parecen coincidir con la esencia y teleología de la pedagogía y educación social.

La investigación biográfica es una metodología que posee un enorme potencial y puede ser una herramienta extraordinaria, no sólo desde un punto de vista científico, sino, además, desde una perspectiva pedagógica, ética, política, democrática y de justicia social.

Se trata de un enfoque especialmente adecuado para el estudio de realidades singulares (Ferrarotti, 1003; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Roberts, 2002; Pujadas, 2002; Cortés y Medrano, 2007), ya sean historias únicas o de colectivos minoritarios, lo que permite el abordaje de casos de, por ejemplo, diversidad funcional, inmigración, transexualidad, minorías étnicas, etc. En definitiva, casos de personas que presentan diferencias con respecto a “la mayoría” de la población, lo que, en muchos casos, les ubica en una posición de desigualdad y obliga a tener que afrontar una serie de dificultades añadidas. Las personas que se encuentran en esas circunstancias tienen los mismos derechos que el resto, por eso, este tipo de estudios son tan propicios para construir un panorama más inclusivo, porque a través de la ilustración y análisis de esas historias se pueden vislumbrar elementos que contribuyan a la mejora del escenario social y al desarrollo pleno de todas las personas sin excepciones (Kholi, 1993; Plummer, 2001; González Monteagudo, 2010).

Esos relatos biográficos se convierten en “contra-narrativas” que permiten confrontar la versión dominante (Egan, 1998), lo que, entre otras cosas, posibilita construir la realidad de un modo más plural y heterogéneo, y, por tanto, una visión y comprensión más completa y holística de ella, ya que se añaden aristas que no se contemplan en el imaginario mayoritario (Marinas y Santamarina, 1993).

Hacer pública la realidad de esas personas ayuda a hacer ver a la mayoría de la población que no todo el mundo disfruta de las mismas condiciones de vida y, por tanto, intenta hacer comprender que se deben contrarrestar y eliminar las barreras existentes (Echeita y Ainscow, 2011), si de veras se quiere configurar un escenario social más justo que garantice la igualdad de oportunidades. Contribuir a materializar ese escenario, no sólo mejoraría y dignificaría la vida de esos individuos concretos, sino la sociedad en su conjunto (Witherell, 1998), ya que la convertiría en un espacio más sensible y adaptado a la diversidad. Contribuir en la mejora de la sociedad debería ser el objetivo último de la Ciencia Social (Measor y Sikes, 2004).

Las historias de vida también tienen como objetivo re-ubicar al sujeto o grupo minoritario en el escenario social (Herrera-Pastor y De Oña, 2017). Hacer visible a esas personas, que en muchos casos se encuentran en situación de invisibilidad tiene un propósito reivindicativo: todos formamos parte de la sociedad. Por eso se ha de tratar de ayudar a esos sujetos a recuperar su espacio en la comunidad, generalmente mermado por las circunstancias, para, por un lado, empoderarlos en cuanto que sujetos políticos y que intenten, con el apoyo correspondiente, transformar su realidad (Freire, 2002). Y, por otro lado, tratar de sensibilizar al conjunto de la sociedad al respecto, apelando a su responsabilidad y compromiso cívico, para que actúen en consecuencia (González y Padilla-Carmona, 2014). La sociedad será tan avanzada como lo sea el último de sus ciudadanos, por eso se debe procurar, entre todos, las condiciones para que la totalidad de sus miembros pueda progresar y nadie quede atrás.

En ese sentido, la metodología biográfica tiene como propósito analizar las realidades vitales sujetas a estudio, desde una mirada holística que considere todos los aspectos que ejerzan algún tipo de influencia sobre la situación sujeta a estudio (Bertaux, 2005) y teniendo en cuenta las características históricas y circunstanciales en las que se desarrollan. Por lo que, requiere de un examen estructural del contexto que tiene lugar el caso. En otras palabras, a través del análisis narrativo se puede revisar de manera crítica un sistema social, cultural, político, económico, educativo, etc. (Erben, 1998). Eso se consigue, manteniendo presente que, además de ubicar con precisión el foco de la investigación, se ha de prestar atención en todo momento al telón de fondo en el que tienen lugar los acontecimientos (Waller y Simmons, 2009; Herrera-Pastor, Mancila y Kushner, 2017).

En definitiva, todos estos aspectos, y algunos más, son los que se quieren desarrollar en profundidad en esta comunicación, que, como se puede ver, tienen mucho que ver con algunos de los propósitos científicos y pedagógicos de la pedagogía y la educación social (Ortega Esteban, Caride y Úcar, 2013).

Palabras clave: Investigación biográfica, Pedagogía Social, Educación Social, Ética, Política y Perspectiva holística.

Referencias

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cortés, A. y Medrano, C. (2007). Las historias de vida: fundamentación y metodología. En C. Medrano (coord.). *Las historias de vida. Implicaciones educativas* (47-80). Buenos Aires (Argentina): Alfagrama ediciones.
- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46.
- Egan, K. (1998). Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias. En H. McEwan, y K. Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (169-180). Buenos Aires (Argentina): Amorrortu Editores.
- Erben, M. (coord.) (1998). *Biography and Education: A Reader*. London (UK), Falmer Press.
- Ferrarotti, F. (1993). Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. En J.M. Marinas y C. Santamarina (eds.) *La historia oral: Métodos y experiencias* (129-148). Madrid: Editorial Debate.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- González, M.F. y Padilla-Carmona, M.T. (2014). Investigación narrativa: las historias de vida. En B. Ballesteros Velázquez (coord.). *Taller de investigación cualitativa* (77-102). Madrid: UNED
- González Monteagudo, J. (2010). Biografía, Identidad y Aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, nº 3, 131-147.
- Herrera-Pastor, D. y De Oña, J. (2017). La personalización de la intervención educativa proporciona igualdad de oportunidades a los menores en situación de riesgo. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 6 (2), 149-165.
- Herrera-Pastor, D., Mancila, I. y Kushner, S. (2017). A Cross-narrative Analysis in Biographical Inquiry. *The New Educational Review* 48, n. 2, 285-296. DOI: 10.15804/tner.2017.48.2.23
- Kholi, M. (1993). Biografía: relato, texto, método. En J.M. Marinas y C. Santamarina (eds.). *La historia oral: Métodos y experiencias* (173-184). Madrid: Editorial Debate.
- Marinas, J.M. y Santamarina, C. (eds.) (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate.
- Measor, L. y Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En I.F. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado* (269-295). Barcelona: Octaedro.

- Ortega Esteban, J., Caride, J.A. y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación/profesionalización de los educadores y las educadoras social, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24.
- Plummer, K. (2001). *Documentos of life 2. An invitation to a critical humanism*. London: Sage Publications Ltd.
- Pujadas Muñoz, J.J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Berkshire (Inglaterra): Open University Press.
- Waller, R. y Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J.I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (55-74). Barcelona: Octaedro.
- Witherell, C.S. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En H. McEwan y K. Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (72-85). Buenos Aires (Argentina): Amorrortu Editores.,

UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA INVESTIGACIÓN SOBRE PROCESOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EDUCACIÓN DE CALLE

Aintzane Cabo, Nekane Beloki, Irantzu Fernández, Universidad del País Vasco
UPV/EHU

Resumen

A continuación se presenta la propuesta metodológica llevada a cabo en el proyecto de investigación “El Programa Municipal de Educación de calle (PEC) de Vitoria-Gasteiz: historia de una trayectoria y proyección al futuro”, realizado entre el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, la entidad IRSE-Araba y la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El estudio se ha desarrollado en el período 2015-2017 con el objetivo de analizar la evolución del PEC a lo largo de 25 años y el impacto generado en las personas, en los y las profesionales y en la comunidad.

Los objetivos de esta investigación son:

1. Desvelar las potencialidades y dificultades generadas en el tiempo por el programa Municipal de Educación de Calle de Vitoria-Gasteiz.
2. Analizar el efecto socio-personal del programa.
3. Concretar recomendaciones para el mundo profesional y universitario.

Para ello, se han recogido testimonios de personas que han estado involucradas en el programa desde roles diferentes (profesionales municipales, educadores y educadoras sociales, jóvenes y familias atendidas y otros agentes comunitarios) mediante distintas técnicas de producción de datos y se han analizado documentos generados en su evolución (memorias, marcos técnicos, evaluaciones).

El diseño sigue la metodología comunicativa. Esta considera que mediante un diálogo igualitario comprendemos mejor la realidad en la que estamos trabajando y permite avanzar en su transformación (Gómez, et al, 2006). Este enfoque alude al valor de las competencias lingüísticas de las personas, de las interacciones, de la relación sujeto-contexto, del valor de los argumentos o pretensiones de validez frente a las de poder, de la creación de conocimiento dialógico (Mead, 1973; Habermas, 1987; Beck, 1998; Freire, 1970; Vygotsky, 1996).

La particularidad del diseño ha sido la utilización de algunos procedimientos “no tradicionales” para acceder a las experiencias vitales de las personas participantes. Las técnicas y modos de producción de datos han sido los siguientes:

Relatos

Se ha utilizado la escritura automática. Para ello se ha propuesto un mensaje, en nuestro caso, “los efectos de su acción socioeducativa”, ante el que las personas han tenido que escribir, sin parar, durante un tiempo determinado (10-15 minutos). Es una técnica creativa que intenta que emerjan aquellos aspectos profundos que sobre la relación educativa se han ido construyendo. Se han realizado 11 relatos a educadores y educadoras.

Entrevistas en profundidad

Han sido generadas para comprender las perspectivas que tienen los y las informantes respecto a sus experiencias de vida en relación al PEC, incidiendo en las cuestiones relacionales y sus efectos. Se han realizado 6 entrevistas a jóvenes, 6 a familiares, 3 a responsables del Ayuntamiento, 2 a responsables de la entidad IRSE-Araba.

Grupo de discusión comunicativo

Se han realizado dos grupos de discusión (con educadores y educadoras sociales y con diferentes agentes sociales) en los que se han utilizado distintos procedimientos “no tradicionales” para recoger el pensamiento de los y las participantes: a) línea del tiempo, construida a partir del diálogo en un panel con los hitos históricos fundamentales en la evolución del PEC; b) Planteamiento de dificultades y potencialidades y c) recomendaciones sobre el programa.

Todos los datos narrativos han sido transcritos e introducidos en el programa “NVivo 10” y se ha trabajado con un sistema categorial construido inductivamente. Finalmente, para proyectar la organización comunicativa de la investigación, se ha creado un consejo asesor compuesto por educadores y educadoras, un responsable del Servicio Social de Base y jóvenes vinculados al proyecto del PEC, quienes han contrastado y validado los resultados y la interpretación de los mismos.

Se concluye que desde una pedagogía del reconocimiento, el trabajo de los y las profesionales del PEC resulta ser el núcleo del éxito del programa. Su bagaje, su vocación e implicación, su capacidad para educar desde el afecto junto con el conocimiento y manejo de recursos, hacen que sean generadores de infinitas posibilidades educativas y que sean modelos referenciales para participantes y otros agentes.

Los efectos en las personas que han participado en el programa es evidente y de un aprendizaje significativo y profundo, y los mismos se reflejan en actitudes y valores adquiridos (conocimiento y respeto en la diversidad, inclusión, sentido de la responsabilidad y desarrollo de la autonomía...).

En lo referente a las dificultades que se encuentran, se ha detectado que los cambios en la realidad social han trastocado los modos de acercamiento y de construcción de la relación educativa, lo que exige abrir

nuevas formas de sociabilidad ante el uso de las nuevas tecnologías o de la movilidad de las personas.

Los principios de actuación mencionados merecen ser reconocidos como recomendación fundamental en las líneas de avance, con el fin de asegurar la sostenibilidad de la práctica exitosa que resulta ser el PEC. Se recomienda abrir espacios de reflexión para fomentar la conexión tanto entre el mundo profesional y el académico como en redes para generar conocimiento y transferir el modelo del programa a otros territorios, dado su valor y efectos personales y comunitarios.

Palabras clave Educación de Calle, Metodología Cualitativa, Metodología Comunicativa, Impacto socio-personal

Referencias

Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.

Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R., (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Paidós Ibérica

APORTACIONES DE M. NUSSBAUM, A. SEN, A. HONETH, Z. BAUMAN, J. DEWEY Y J. BUTLER A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIMENSIÓN ÉTICA EN LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Laura Corbella Molina, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

Resumen

Introducción. La dimensión ética de la práctica socioeducativa es un tema poco desarrollado que afecta de manera transversal a todos los ámbitos de intervención, incluida la acción socioeducativa con familias. En un trabajo anterior (Corbella & Úcar, 2018), a partir de los discursos de varios autores constatamos la necesidad de desarrollar esta dimensión en la educación social (Campillo & Sáez, 2012; Campillo, Sáez, & Sánchez, 2014; Caride, 2002; Eichsteller & Holthoff, 2011; Sánchez-Valverde, 2015; Vilar, 2013, Vilar, 2014; Vilar, Riberas, & Rosa, 2015). Además, Vilar (2013) pone de manifiesto la necesidad de desarrollarla desde la cotidianidad. Sin embargo, Storø (2012, 2013) nos advierte de la gran dificultad de conectar los valores e ideales de esta dimensión ética teórica con la práctica cotidiana de la educación y la pedagogía social.

Teniendo en cuenta esta dificultad, es interesante abordar el tema desde la visión de la propia relación socioeducativa. Úcar (2017) define la relación socioeducativa como un espacio donde educador y sujeto trabajan juntos para conseguir que el segundo se dote de los recursos necesarios para vivir una vida digna. Por lo tanto, desarrollar una dimensión ética en la cotidianidad, es decir, en la relación socioeducativa, va a permitir realizar acciones prácticas que promuevan la dignidad de las personas con las que trabajamos; algo que se convierte en el objetivo fundamental de la educación social en general.

Por este motivo, iniciamos un proyecto de tesis doctoral financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte dentro del marco de las ayudas para la Formación de Profesorado Universitario, que pretende analizar la dimensión ética de las relaciones socioeducativas y los valores a través de los que se manifiesta. La finalidad última es realizar una aportación al desarrollo de una dimensión ética y unos valores en los corpus metodológicos y en las acciones prácticas de los profesionales de la educación y la pedagogía social.

La presente comunicación corresponde a los resultados de la primera fase de investigación. Concretamente, da respuesta al objetivo específico de "*Identificar las aportaciones de diferentes autores de las ciencias sociales a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa*". Es decir, tratamos de analizar las aportaciones de varias teorías y enfoques elaborados dentro de las ciencias sociales que hablan sobre ética y justicia social y que, desde nuestro punto de vista, son potencialmente relevantes en la pedagogía social. Con ellas podemos establecer un modelo teórico que nos ayude a incorporar una dimensión ética a las prácticas y acciones de la educación y la pedagogía social, ya sea en la intervención en familias o en otros ámbitos de actuación.

Método. Desarrollamos un análisis bibliográfico de cinco autores de referencia para construir una base teórica que fundamente la dimensión ética de la relación

socioeducativa. Los criterios de selección de los autores a analizar se hacen en base a tres criterios:

- Reflexionan sobre ética y moral,
- desarrollan teorías comprometidas con la mejora social y
- son aplicables a las relaciones socioeducativas.

Los autores seleccionados son: Martha Nussbaum y Amartya Sen*, Axel Honneth, John Dewey, Zigmunt Bauman i Judith Butler.

El proceso de revisión se realiza a través de un análisis sistemático de dos obras de cada autor que cumplan los criterios establecidos y las revisiones actuales que estén relacionadas con cada autor y el tema de estudio. Para la búsqueda de dichas revisiones se consultan las bases de datos: WEB OF SCIENCE, SCOPUS, ERIC e ISOC. El proceso de revisión va asociado un proceso de codificación inductivo, a través del software *Atlas.ti*, que nos permite construir el modelo teórico a partir de bloques de contenido y variables encontradas.

Resultados. Aunque todavía nos encontramos en la fase de análisis de los documentos, esperamos, para la fecha del congreso, presentar los primeros resultados de nuestro trabajo. De lo que se trata es de hacer una contribución a las prácticas de educadores y pedagogos sociales además de proyectar una propuesta de acción socioeducativa que permita incorporar de manera tangible la dimensión ética en la relación socioeducativa.

Discusión. La combinación de las aportaciones de todos los autores nos permite realizar un engranaje a partir del cual articular una acción socioeducativa que tenga en cuenta la dimensión ética. A partir de aquí, será necesario comprobar que esta propuesta de intervención teórica realmente encaja con las necesidades y oportunidades de la práctica cotidiana de la educación y la pedagogía social; algo que abordaremos en fase posteriores del estudio.

*Aunque la autora analizada es Martha Nussbaum y su enfoque de las capacidades, es necesario abordar las aportaciones de Amartya Sen ya que desarrolló en primera instancia dicho enfoque.

Palabras clave

Ética, justicia social, dignidad humana, relación socioeducativa, pedagogía social, educación social

Referencias

- Campillo, M., & Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 19, 13-36.
- Campillo, M., Sáez, J., & Sánchez, M. (2014). Situational ethics and the professionalization of social education. *Ethics and Education*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.890321>

- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 91-125.
- Corbella, L., & Úcar, X. (2018) Estudio de la dimensión ética y los valores implicados en las relaciones socioeducativas. La perspectiva del discurso académico y de los protagonistas. In *Bridging Traditions and Innovations - Social Pedagogy Conference*. Puebla.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an Ethical Orientation Towards Working With People—Historical Perspectives. *Children Australia*, 36(4), 176-186. <https://doi.org/10.1375/jcas.36.4.176>
- Sánchez-Valverde, C. (2015). La importancia de la ética profesional en la formación de agentes de transformación social. In *Libro de actas do I Encontro Luso-Galaico de Educación Social* (pp. 50-59). Vigo.
- Storø, J. (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17-29.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.
- Úcar, X. (2017). Niveles de elaboración del conocimiento pedagógico. In *XXX Seminario interuniversitario de Pedagogía Social*. Sevilla
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social: del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC.
- Vilar, J. (2014). Aspectos éticos de la intervención socioeducativa. Fundamentos y gestión de conflictos. *Revista de Educación Social*, 18, 1-7.
- Vilar, J., Riberas, G., & Rosa, G. (2015). Algunas ideas clave sobre ética aplicada en la educación social. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa En La Desadaptación Social*, 8, 11-23.

DIARIOS DE CAMPO, UNA REVISIÓN METODOLÓGICA EN CONTEXTOS DIGITALES

Paloma Valdivia
Universitat Autònoma de Barcelona
Grupo Interdisciplinar de Polítiques Educativas (GIPE)
Manel Jiménez
Universitat Pompeu Fabra
Academic director of the CLIK (Center for Learning Innovation and Knowledge)
Alán Salvadó
Universitat Pompeu Fabra
Professor del Departament de Comunicació

Resumen

El “diario de campo” es un método de investigación utilizado para recopilar datos cualitativos sobre el comportamiento, las actividades y las experiencias de las personas durante un periodo largo del tiempo. Sin embargo, consideramos que en la actualidad las TIC, específicamente los dispositivos móviles, nos ofrecen diversas herramientas que ayudan a generar una variedad de evidencias, relatos en diferentes medios, como video, imágenes, texto y audio. Por ello, nos proponemos conocer y sintetizar las iniciativas académicas y profesionales relacionadas con los diarios de campo (Palen & Salzman, 2002) (Leavy, 2017), el relato audiovisual (Mitchell, 2011), las etnografías digitales (Salvadó, Jimenés-Morales, & Sourdis, 2017) utilizando los dispositivos móviles (Hein, Evans, & Jones, 2008) (Hagen, Robertson, & Gravina, 2007) (Myers & Maxwell, 2013) (Heras & Miano, 2012). (Fitt, 2017)

Esta revisión metodológica, forma parte de unos de los objetivos Proyecto Hebe ¹, para este periodo 2018-2010, que consiste en proponer una metodología que facilite y enriquezca los relatos de educadores y educadoras profesionales de la intervención educativa para identificar los factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil.

El grupo está conformado por investigadores/as de la Universitat de Girona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona y la Universitat Pompeu Fabra.

En relación con cómo se deberá trabajar se responder las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se hace un diario de campo? ¿Qué se han venido realizando los diarios de campo? ¿Cuál es la metodología que más adecuada a los objetivos del proyecto? ¿Cómo lo queremos? ¿Qué periodicidad tienen? ¿Visual o gráfico? ¿fílmica o escrita? ¿Cómo se propone el tema a desarrollar? ¿De qué manera analizan la información?

¹ Proyecto-HEBE, investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad sobre el empoderamiento juvenil: los espacios, momentos y procesos que en él intervienen, con URL: <http://www.proyecteheber.com/es/sobre-proyecto-hebe/> (recuperado 15/04/2018)

- ¿Se grabarán ellos mismos? ¿A otras personas? ¿Cuál es el formato? ¿Cuál es la extensión recomendada? ¿Qué tipo de apoyo o acompañamiento tendrán? ¿cómo se les formará? ¿Se propondrá un taller formativo con los educadores y las educadoras sobre audiovisual? ¿Cómo se depreciona y recopila el material? ¿Existirá una correspondencia entre ellos o puesta en común?

Para poder responder a estas interrogantes desarrollaremos cuatro procesos: a) la búsqueda, selección, organización de fuentes de información; b) la integración de la información a partir del análisis de los mensajes contenidos en las fuentes, los conceptos que coinciden y las practicas representativas para nuestros objetivos. (Londoño, Maldonado, & Calderón, 2014); c) la presentación de las conclusiones de la revisión; d) la elaboración de nuestra propuesta metodológica y su presentación al equipo general de trabajo.

Palabras clave: Diario de campo, relato audiovisual, empoderamiento juvenil, metodologías móviles.

Referencias

- Fitt, H. (2017). Researching mobile practices: Participant reflection and audio-recording in Repeat Question Diaries. (SAGE, Ed.) *Qualitative Research*, 1-17.
- Hagen, P., Robertson, T., & Gravina, D. (2007). Engaging stakeholders: mobile diaries for social design. *Proceedings of the conference on Designing for User Experience 2007*, (págs. 1-14). ACM.
- Hein, J., Evans, J., & Jones, P. (2008). Mobile Methodologies: Theory, Technology and Practice. *Geography Compass*, 2(5), 1266-1285.
- Heras, A., & Miano, A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. *Revista Ciencia, Público y Sociedad*, 1, 16-40.
- Leavy, P. (2017). *Research Desing*. New York - London: The Guilford Press.
- Londoño, O., Maldonado, L., & Calderón, L. (2014). *Guías para construir estados del arte*. Medellín.
- Mitchell, C. (2011). *Doing visual research*. Sage.
- Myers, M., & Maxwell, K. (18 de 07 de 2013). *Design Research Techniques*. Obtenido de Mobile Diaries: <http://designresearchtechniques.com/casestudies/mobile-diaries/>
- Palen, L., & Salzman, M. (2002). Voice-mail diary studies for naturalistic data capture under mobile conditions. *Conference on Computer Supported Cooperative Work-CSCW'02-*, (págs. 87-95). New Orleans, Louisiana, USA.
- Salvadó, A., Jimenés-Morales, M., & Sourdis, C. (2017). El género del documental interactivo como experiencia artistica-creativa de empoderamiento juvenil: el caso del Web doc Hebe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 95-109.

EL MAPA COMUNITARIO COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD

Emilio Lucio-Villegas, Noelia Melero Aguilar, Rosario Navarro Solano y Rocío Valderrama Hernández. Universidad de Sevilla. Grupos de Investigación: Estudios Sociales e Intervención Social y Educación de personas adultas y desarrollo.

Resumen

El punto de partida de esta comunicación es el convencimiento de que para crear una comunidad que participe es importante definir herramientas que edifiquen esa participación en el contexto de la investigación y la acción comunitaria. Esto puede llevar aparejado también la construcción de vínculos tanto de responsabilidad como de solidaridad entre las personas que habitan y comparten un territorio. Además, la participación - en este caso a través del mapeo comunitario - permite a las personas adquirir herramientas para el planeamiento y ejecución de acciones que transformen sus comunidades.

Numerosas investigaciones centradas en la educación comunitaria nos muestran como la participación en las comunidades facilita a las personas asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, descubrir y reforzar sus propios recursos personales y comunitarios, y promover la creatividad y la propia cultura.

En la presente comunicación, desde el punto de vista indicado más arriba, queremos presentar la cartografía social o mapeo comunitario como una técnica que permite promover la participación de las personas en el territorio. Un instrumento que propicia el empoderamiento de las comunidades, y la toma de conciencia de las personas que las conforman, sobre sus riesgos, dificultades y limitaciones, pero también sobre sus recursos y potencialidades. Y como, a través de estos últimos, poder iniciar importantes transformaciones de mejora y solución.

Consideramos que el mapeo comunitario es también una herramienta que permite conectar con otras personas, explorar el mundo circundante y enriquecer la comunidad con diversas visiones que tienen que ver con elementos como el lenguaje, la evolución del territorio, las conexiones entre grupos, etc. En esta dirección, las personas se reconocen como miembros de una comunidad que es única, variada y un lugar para compartir experiencias, conocimiento y las visiones del lugar donde viven.

La metodología se fundamenta en el estudio de diferentes casos con diferentes personas participantes. En concreto vamos a describir el trabajo con jóvenes enmarcado en procesos más amplios de participación ciudadana, el trabajo con personas adultas que analizan los transportes públicos en su territorio, y el trabajo con estudiantes universitarios como base para la realización de un proyecto de Aprendizaje Servicio dirigido a la comunidad en la que viven.

La descripción de los casos nos permitirá presentar una serie de resultados que tienen que ver con las posibilidades y la riqueza de esta herramienta para diagnosticar de manera participativa, partiendo de necesidades reales, fomentar la participación de personas jóvenes y adultas, e impulsar el compromiso con un territorio concreto como base para la actuación.

Dado que en la presente comunicación se aspira a realizar una descripción metodológica de una herramienta de investigación, una parte de los resultados tendrá que ver con la utilización de las convenciones internacionales sobre el mapeo y la utilización de Green Map System como elemento 'técnico' para elaboración de los mapas. Asimismo, desde un punto de vista pedagógico, mostraremos información sobre el mapa comunitario como técnica para la investigación social y la docencia que renueve las prácticas tradicionales en el aula. Entendemos que esta opción metodológica no es simplemente un elemento didáctico más, sino que expresa una síntesis de opciones relativas a la estructuración de los conocimientos, de la organización así como de las interacciones entre los estudiantes y la comunidad.

En las conclusiones intentaremos dar respuesta a las cuestiones planteadas en este trabajo sobre las conexiones entre el mapeo y la participación ciudadana y también, a las aportaciones que un instrumento como este puede hacer a la investigación en Pedagogía Social para potenciar la co-creación de conocimiento y la construcción de unos saberes liberadores, con la aspiración de contribuir a la constitución de la educación como práctica de libertad a través de la investigación

Palabras clave Acción Comunitaria, Comunidades, Mapeo Comunitario, Participación, Territorio

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA EN UN CONTEXTO MUNICIPAL: DIFICULTADES Y RETOS

Gorka Roman, Maite Arandia e Israel Alonso

(Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU. Grupo KideOn)

Esta comunicación corresponde a una investigación en proceso que se está desarrollando en el País Vasco sobre Redes de innovación para la inclusión socioeducativa de la infancia vulnerable¹, dentro de un proyecto coordinado entre cuatro universidades (Vigo, Cantabria, Sevilla y País Vasco) sobre procesos y proyectos de innovación acerca de la creación de contextos participativos referidos a comprender, situar y potenciar transformaciones socio-educativas inclusivas y sostenibles.

El proyecto del País Vasco versa sobre la mejora de la infancia y familias vulnerables. Se han tomado en consideración resultados de dos investigaciones previas (Haurbabesa Lanbide, 2011; Martínez, B. et al., 2015) cuya principal conclusión es que el avance en la inclusión de la infancia y juventud, en la que intervienen diversos profesionales y entidades socioeducativas en nuestro territorio, exige reforzar la colaboración entre los agentes y dar protagonismo a las voces de los sujetos desde una perspectiva innovadora y comunitaria (Parrila y Sierra, 2015). Consecuentemente, se plantea una investigación que promueva la inclusión desde un modelo de investigación participativa, basado en las aportaciones de actores y actrices y fuentes de conocimientos diversos (Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017). Del proyecto general diseñado para el período 2016-2019, la primera fase tenía como objetivo entrar en contacto, analizar y extraer conclusiones pertinentes sobre la génesis y desarrollo de un trabajo socioeducativo en el territorio; lo que ha implicado reconocer actuaciones llevadas a cabo con la infancia vulnerable en un ámbito local (municipio) y construir con y sobre las mismas. Nuestro contexto de investigación corresponde en concreto a un municipio de 11.000 habitantes de la provincia de Bizkaia en el País Vasco. El trabajo de campo realizado surge con la entrada y negociación en el municipio y culmina con la integración del equipo investigador en una Comisión socioeducativa. En esta primera fase también se realiza una sesión participativa para hacer un diagnóstico de la situación actual y perspectivas de la comisión que se comparte y trabaja con ella. Además, se participa activamente en una jornada de cierre de un proyecto de innovación intergeneracional que se está llevando a cabo en el municipio. Esta primera fase acaba en Junio de 2017 con la discusión con diferentes agentes de la comunidad sobre el planteamiento de dos proyectos innovadores inclusivos en el que en los equipos de investigación se incorporen menores y familias. La segunda fase corresponde a la puesta en marcha del diseño y desarrollo de estos dos proyectos, uno con niños y niñas menores de 12 años y otro con

¹ *Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: Infancia Vulnerable, Servicios Socioeducativos y Familias* (EDU2015-68617-C4-2-R) (MINECO/FEDER, UE)

mayores. En los equipos de trabajo se han integrado a las personas menores de edad y a educadores y profesionales del territorio.

Esta manera de investigar plantea diferentes interrogantes. ¿Cuál es el rol de las personas investigadoras universitarias y del resto del equipo? ¿Cómo debe de ser la comunicación y el liderazgo en estos procesos?, ¿Qué estrategias posibilitan y dificultan el carácter inclusivo y participativo de la investigación?. En definitiva, cuáles son los aprendizajes, las dificultades y los retos de esta manera de investigar a la luz de los casi dos años de trabajo de campo que se analizan en esta comunicación. Para ello se han analizado los diferentes debates metodológicos y decisiones que se han tomado en este proceso tanto por parte del equipo investigador de la universidad como por el equipo total a través de:

- Revisión de las actas de las reuniones de los equipos.
- Notas de observación participante en algunas de estas sesiones.
- Sesiones de trabajo y entrevistas semi estructuradas, con dinámicas abiertas para que los y las participantes aportaran libremente sus puntos de vista.

Las informaciones aportadas por los y las participantes fueron grabadas de común acuerdo, transcritas y trianguladas con la procedente de las actas. Para el análisis del contenido se construyeron inductivamente categorías y códigos procesados a través del programa NVIVO10. En esta comunicación se presentan los primeros resultados de este análisis, así como algunas recomendaciones relacionadas con esta manera de entender la investigación de manera participativa e inclusiva, tan importante y esencial en la sociedad actual.

Referencias

- Haurbabesa Lanbide (2011). Con la formación a vueltas: nuevas comprensiones basadas en la investigación cooperativa. *RES. Revista de Educación Social*, (13), 1-10.
- Martínez, B. et al. (2015). *Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la comunidad autónoma vasca*. Bilbao: UPV/EHU.
- Parrilla, Á., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Parrilla, A, Susinos, T, Gallego, C., y Martinez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (89), 145-156.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA EN UN MUNICIPIO DE BIZKAIA: CONTRIBUYENDO A LA INCLUSIÓN

Nekane Beloki, Israel Alonso, Gorka Román y Maite Arandia (Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU. Grupo KideOn)

Resumen

La sociedad actual es dinámica, incierta y desigual. Un contexto que precisa ahondar en cómo contribuir a la construcción de un tipo de sociedad más inclusiva, innovadora y reflexiva. Para hacerlo se precisa la colaboración amplia de la ciudadanía y de las agencias educativas y sociales, y de las instituciones. La investigación sobre procesos de inclusión social y educativa ha desvelado distintos modos de afrontar este reto (Göransson & Nilholm, 2014). Entre ellos, que es el marco del proceso de esta comunicación, se encuentra el trabajo participativo con comunidades que lo hacen desde su compromiso con la justicia social y la equidad, aportando de este modo una construcción de conocimiento en torno a las cuestiones que les afectan y una contribución social más democrática, regeneradora, inclusiva y comprometida. Este tipo de investigación incorpora, como es nuestro caso, a la comunidad en todo su desarrollo (Ziccardi, 2004) e incorpora a los sujetos a partir de una reflexión sobre el valor de la investigación desde una perspectiva inclusiva (Parrilla, 2009; Echeita et al, 2014; Susinos & Parrilla, 2013).

Esta comunicación describe desde ese marco el proceso de investigación participativa que se está desarrollando en un municipio de Bizkaia con la incorporación en el proceso de agentes sociales (Asociaciones de tiempo libre, de jubilados y jubiladas, responsables del ayuntamiento (técnicos y equipo consistorial), personas menores de edad, académicos y académicas, educadores y educadoras (Educación Primaria, Secundaria y Educación de Personas Adultas), el Servicio Social de Base, las asociaciones de madres y padres, y la parroquia, con el propósito de promover, diseñar, desarrollar y evaluar de forma comunitaria *proyectos de innovación inclusivos* que respondan a las necesidades detectadas en la infancia en situaciones de desprotección leve y moderada para articular redes socioeducativas que fomentan la innovación y el análisis de esos procesos, favoreciendo la solidaridad intergeneracional, intercultural y de todo género de diversidad.

Para ello, se crea un grupo motor que cuenta con diez personas de diferentes ámbitos y entre los que se encuentran tres personas menores de edad de 12-13 años. El grupo partiendo del final de un proceso anterior de construcción colectiva se plantea un proyecto que, además de aunar a personas diversas, y de modo fundamental a las voces más silenciadas como la infancia y las familias en situación de desprotección, pretende producir un movimiento en el municipio, conduciéndole a pensar en el reconocimiento de un municipio con memoria histórica y, a su vez, un municipio con proyección hacia el futuro, generando para ello un proceso colectivo de construcción desde el talento social y diverso. Para ponerlo en marcha se ha planteado a la población de ese municipio la realización de tres retos diferentes. Estos retos exigen a las personas la ejecución de diferentes acciones, pero en todas ellas se ha de cumplir una condición: que han de participar personas diversas en

edad, género, condición social y etnia, de contextos de barrio distintos... Cada reto deja constancia del mismo bien mediante una fotografía o video que se hace viral a través de la utilización de distintas redes de comunicación del municipio y redes sociales. La decisión en torno a qué retos poner en marcha se ha generado mediante la creación de un proceso colectivo en el que han participado más de 150 personas y el desarrollo de los mismos ha conllevado una implicación importante de las entidades educativas y sociales y del equipo del Ayuntamiento del municipio, que ha puesto a disposición de la idea recursos personales y económicos por entender que inciden en la mejora de la inclusión y en la participación. La comunicación también alude a los efectos que el proceso tiene en las personas participantes y en el desarrollo del municipio, y pone de manifiesto que, desde estas pequeñas acciones innovadoras, es como se van dando pequeños pasos en la constitución de comunidades solidarias y con visión comunitaria e inclusiva.

Palabras clave

Investigación participativa, inclusión social y educativa, participación, comunidad

Referencias

- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. & Simón, C. (2015). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 25-48.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and emprirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265-280.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- Teresa Susinos, T. & Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (2), 87-98.
- Ziccardi, A. (Coord.)(2004). *Participación ciudadana y políticas sociales del ámbito local*. México: D.F.: IIS-UNAM. COMECSO. INDESOL.

LA EVALUACIÓN DE LA PROTECCIÓN A NIÑOS Y JÓVENES TUTELADOS EN CATALUÑA: ELABORACIÓN DE UN SISTEMA DE INDICADORES.

Josefina Sala (UAB), Joan Llosada (DGAIA), Laura Arnau (UAB), Jordi Muner (DGAIA), Antonio Pérez (UAB), Joan Mayoral (DGAIA)

Resumen

Introducción

En este poster se presentan la metodología y los avances de un proyecto que se encuentra en desarrollo: la creación de un sistema de indicadores para evaluar el nivel de logro de las políticas de protección de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia de Cataluña (DGAIA) en su misión de protección y tutela de menores.

En algunos países se han elaborado algunos indicadores del nivel de logro del sistema de protección de los niños y adolescentes tutelados. Así, por ejemplo, en EEUU, hay una larga tradición en recoger sistemáticamente datos de los servicios de protección para evaluar los servicios y proveedores, diseñar políticas de protección sustentadas en evidencias e incentivar la innovación orientada a lograr programas más efectivos. Producto de esta tradición son el AFCARS que recoge sistemáticamente datos focalizados en objetivos básicos del sistema de protección, como son la seguridad y la estabilidad en todos los estados, y los Performance Based Contracting, más focalizados en la eficiencia y efectividad de los programas (BASSC, 2008; Kearney, McEwen, Bloom-Ellis & Jordan, 2010).

En el Reino Unido se desarrolló un sistema similar para evaluar el funcionamiento del sistema de protección y orientar las políticas, el Assessment and Action Records. En este caso la evaluación aborda siete dimensiones: salud, educación, desarrollo emocional y conductual, relaciones familiares y sociales, identidad, representación social, habilidades para cuidarse a uno mismo y transición a la vida independiente a partir de las informaciones aportadas por niños, familias biológicas y servicios sociales. El sistema de recogida de información, el Looking After Children ha sido usado en otros 15 países como Australia, Canadá, Nova Zelanda, Bélgica, Noruega, Suecia, Hungría, Macedonia, Rusia, Polonia, etc.

Sistemas como el Looking After Children también han recibido algunas críticas respecto a la objetividad de las medidas y el impacto que tiene sobre las prácticas (Garret 1999, 2002; White, Waste, Broadhurst & Hall, 2010). Sin embargo, disponer de un sistema de indicadores que permita monitorizar el nivel de logro de los objetivos básicos del sistema de protección es necesario para poder desarrollar políticas efectivas.

En Cataluña no disponemos de este sistema, a pesar de que la ley (14/2010) que rige los Derechos y Oportunidades de la Infancia y Adolescencia establece en su artículo 20 la necesidad de evaluar el resultado de las políticas aplicadas.

La Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia en Cataluña (DGAIA) tiene como principal ámbito de actuación la atención a los niños y adolescentes en situación de riesgo y la protección y la tutela de los que se encuentran en situación de desamparo. El presente proyecto es una colaboración entre DGAIA y el grupo de investigación IARS que persigue crear y validar un sistema de indicadores que permitan monitorizar/evaluar el logro de los objetivos que tiene DGAIA establecidos en su función de protección y tutela a los niños y adolescentes menores de 18 años que se encuentran en situación de desamparo.

Método:

La metodología es mixta y participativa. El proceso será liderado por un equipo formado por investigadores de IARS y DGAIA. En una primera fase se delimitarán los objetivos a evaluar con la participación de los responsables de DGAIA, técnicos y profesionales, niños y adolescentes, familias e investigadores.

Una vez delimitados los objetivos, en una segunda fase se seleccionarán los indicadores objetivos necesarios para evaluar el nivel de logro de los distintos objetivos. Este conjunto de indicadores será validado por los responsables y equipos de dirección de DGAIA, por técnicos y profesionales de entidades y por investigadores que trabajan en este ámbito. Asimismo, se delimitarán las fuentes de información necesarias para calcular los indicadores.

En la tercera fase, el sistema de indicadores será aplicado a una muestra piloto para valorar los problemas en la obtención de información, la objetividad, pertinencia y redundancia de los datos obtenidos. Este análisis ha de permitir seleccionar un conjunto reducido de indicadores que permitan realizar la monitorización de forma sostenible en el tiempo.

Resultados y Discusión:

Actualmente se está realizando la validación de los objetivos seleccionados, y se ha elaborado un primer conjunto de indicadores. En el congreso se presentarán los avances de la primera y segunda fase del proyecto.

Palabras clave

Indicadores, Evaluación, Políticas de protección, menores tutelados

Referencias

- AFCARS. Recuperado de: <http://www.acf.hhs.gov/cb/research-data-technology/reporting-systems/afcars>
- BASSC (2008) Evidence for practice. Recuperado de: http://cssr.berkeley.edu/bassc/public/outcomes_summ.pdf
- Looking After Children System: Statistics. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/collections/statistics-looked-after-children#outcomes-for-looked-after-children>
- Kearney, K.A., McEwen, E., Bloom-Ellis, B., & Jordan, N. (2010). Residential Care and Treatment: Driving Policy and Practice Change Through Public-Private Partnership in Illinois. *Child Welfare*, 89(2), 39-55.
- Garrett, P. M. (1999). Mapping child-care social work in the final years of the twentieth century: a critical response to the 'looking after children' system. *British Journal of Social Work*, 29(1), 27-47.
- Garrett, P. M. (2002). Yes minister: reviewing the 'looking after children's' experience and identifying the messages for social work research. *British Journal of Social Work*, 32(7), 831-846.
- White, S., Wastell, D., Broadhurst, K., & Hall, C. (2010). When policy o'erleaps itself: The 'tragic tale' of the Integrated Children's System. *Critical Social Policy*, 30(3), 405-429.