

TRABAJO FIN DE GRADO

Logro de Competencias

Alumna: Carla María González Afonso

alu0100431476@ull.edu.es

Modalidad 5 (Portafolio)

Grado Pedagogía

Curso 2014-15

Convocatoria Septiembre

Tutora: María Ana Delia Correa Piñero

acorrea@ull.edu.es

Facultad Educación
Universidad de La Laguna

ÍNDICE

Resumen y Palabras clave	3
Abstract y Key words	3
Competencias	
• <i>Caracterización del concepto de competencia</i>	4
• <i>Tipologías de competencias</i>	5
• <i>Competencias elegidas</i>	6
Reflexión en torno al logro de las competencias	14
Conclusiones y valoración	25
Bibliografía	27
Anexos	
<i>Anexo 1</i>	28
<i>Anexo 2</i>	41
<i>Anexo 3</i>	53
<i>Anexo 4</i>	64
<i>Anexo 5</i>	79
<i>Anexo 6</i>	110
<i>Anexo 7</i>	119
<i>Anexo 8</i>	150
<i>Anexo 9</i>	164

RESUMEN

En este *Trabajo de Fin Grado* en la titulación de Pedagogía, se analizan las competencias que más he desarrollado a lo largo de los cuatro años de dicho grado, basando mi argumentación con los trabajos de diverso tipo que ofrezco como justificación o evidencia de su adquisición. Son los siguientes: 1) Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, orientados a la mejora de centros, instituciones y sistemas educativos, programas y profesorado. 2) Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa. 3) Conocer las diferencias y desigualdades sociales en la identificación de situaciones de discriminación educativa. 4) Organizar y coordinar la utilización y funcionamiento de los recursos propios de una institución educativa. 5) Formar y asesorar al profesorado y a formadores que trabajan fuera del sistema educativo. 6) Analizar los sistemas educativos actuales, profesiones y/o instituciones educativas y las tendencias de futuro a partir del análisis comparado dinámico de su situación. Por último, se ofrecen unas conclusiones y valoraciones finales sobre todo el proceso de formación a través del logro de competencias y de la importancia de éstas para mi futuro profesional.

PALABRAS CLAVE

Adquisición de Competencias. Evidencias del Grado. Proyección profesional

ABSTRACT

In this Final Project of Pedagogy, the skills that have been developed during the four year of the career will be analyzed, I will argue with several projects of different subjects the acquisition of these skills. These are: 1) Design and develop evaluation processes to improve the centers, educational institutions, programs and teachers. 2) Design and develop programs and/or plans of educational intervention. 3) Knowing the differences and social inequalities in identifying situations of educational discrimination. 4) Organize and coordinate the use and operation of the resources of an educational institution. 5) Train and advise teachers and trainers that are working outside the education system. 6) Analyze the current educational systems, professional and / or educational institutions and the future trends through dynamic comparative analysis of their situation. Finally , I offer some conclusions and a final evaluation of the entire training process through the attainment of skills and the importance of these for my professional future.

KEY WORDS

Skills Acquisition. Evidences of the Career. Professional Projection.

COMPETENCIAS

Caracterización del concepto de competencia

Para comenzar, y antes de establecer las competencias que he elegido para desarrollar en este proyecto, pasaré previamente a definir qué es una competencia. El artículo de Villa y Poblete (2004)¹, recoge una serie de propuestas de definición de diversos autores, a la vez que hace un recorrido histórico por dicho concepto:

Así, recogen la definición de Dalziel, según el cual las competencias son motivos, rasgos de carácter, concepto de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta. También estos autores se hacen eco de la propuesta de Boyatzis, que define competencia como una característica subyacente en una persona y causalmente relacionada con una actuación laboral exitosa. Finalmente, Villa y Poblete (2004) relacionan las características que según Nelson Rodríguez se encuentran en este concepto:

- Son características permanentes de la persona.
- Se manifiestan al ejecutar una tarea o un trabajo.
- Se relacionan con la ejecución exitosa de actividades (laborales o de otra índole). Incluso se asume que esta relación es causal: son causa del éxito laboral.
- Son generalizables a más de una actividad.

También Rodríguez Esteban y Vieira Aller (2009:31)² hacen un recorrido extenso por la evolución de este concepto, concluyendo con los siguientes rasgos comunes a diversas definiciones. Las competencias, según ellos:

- Se fundamentan en la acción para responder con éxito a una demanda o finalidad.
- Están vinculadas a un contexto.
- Son verificables, se pueden aprender y evaluar.
- Integran diferentes elementos: saberes, habilidades, procedimientos, actitudes, etc.

¹ Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2004). Prácticum y Evaluación de Competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.

² Rodríguez Esteban, A. y Vieira Aller, M.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27 (1), pp. 27-47.

En síntesis, una competencia puede definirse como una característica de la persona, que se ha formado a partir de la interiorización de una serie de conocimientos o capacidades adquiridas a través del aprendizaje.

Tipologías de competencias

En cuanto a los tipos de competencias, en el *Libro Blanco de Pedagogía* (Agencia Nacional de Evaluación, 2004)³, siguiendo el *Proyecto Tuning*, se recoge una clasificación global que las divide en *Genéricas* (competencias generales para cualquier titulación ya que tienen que ver con la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc) y *Específicas* (tienen que ver con el conocimiento concreto de cada área temática).

A su vez, las competencias Genéricas pueden ser:

- *Instrumentales*

Son capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico que posibilitan un desenvolvimiento académico básico al estudiante universitario, es decir, tienen una función instrumental. Entre ellas se encuentran las Cognitivas (capacidad de comprender y utilizar ideas y pensamientos), las Metodológicas (capacidad para organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas), las Lingüísticas (comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua) y las Tecnológicas (relacionadas con el uso de tecnologías).

- *Interpersonales*

Son las relacionadas con la capacidad de utilizar las habilidades comunicativas y críticas, es decir, aquellas que facilitan la buena interacción personal. Se subdividen en Individuales (capacidad de expresar sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica) y Sociales (capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético).

- *Sistémicas*

Permiten aproximarse a la realidad como totalidad, no como un conjunto de hechos aislados. Suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento que permiten ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Entre ellas se incluye la habilidad de

³ ANECA, (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

planificar los cambios para mejorar los sistemas. Estas competencias integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Por su parte, las competencias Específicas se relacionan con conocimientos disciplinares básicos. Esto conlleva el dominio de conocimientos esenciales que nos permiten afrontar, solucionar y analizar todos los elementos esenciales del campo profesional del que se trate y todo lo que se dirija a un saber hacer o a la adquisición del dominio profesional específico de cada titulación. En definitiva, las competencias específicas implican el “saber ser” o actitudes, el “saber” o los conocimientos, en sus distintas aplicaciones, y el “saber hacer” o destrezas.

Para concluir, nos gustaría resaltar algunas ideas que en nuestra opinión dotan de una dimensión más social y humana a todo el discurso anterior (algo tecnocrático) sobre competencias, siguiendo a González Maura y González Tirado (2008)⁴:

Para la universidad actual, cada vez más centrada en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse. La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social.

En definitiva, las competencias son importantes para el aprendizaje y para el mundo profesional porque son la base de un aprendizaje caracterizado por habilidades personales necesarias para desarrollar un óptimo ejercicio en nuestro futuro laboral sin olvidar la dimensión social, el compromiso y las relaciones humanas.

Competencias elegidas

En un intento por hacer una selección de competencias que recoja tanto la dimensión más técnica y específicamente profesional, como la dimensión más social y humana, de la que hablaba antes, las competencias específicas elegidas han sido las siguientes.

⁴ González Maura, V. y González Tirado, R.M. (2008). Competencias Géricas y Formación Profesional: un análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 185-209.

Dos Competencias específicas del Bloque I:

• **CE12**

Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa (planes de formación, procesos de mejora institucional, actuación psicopedagógica, actuación social...).

• **CE13**

Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, orientados a la mejora de centros, de instituciones y sistemas educativos, de programas y de profesorado (formadores).

Cuatro Competencias específicas del Bloque II:

• **CE1**

Analizar los sistemas educativos actuales, especialmente europeos, profesiones y/o instituciones educativas como producto social, cultural, político, económico e histórico, así como las tendencias de futuro a partir del análisis comparado dinámico de su situación.

• **CE5**

Conocer las diferencias y desigualdades sociales (clase social, cultura, género, etnia), en la identificación de las situaciones de discriminación educativa que puedan generar, así como en las acciones requeridas para promover la igualdad.

• **CE10**

Formar y asesorar al profesorado así como a los formadores que trabajan fuera del sistema educativo.

• **CE11**

Organizar y coordinar la utilización y el funcionamiento de los recursos propios de una institución o establecimiento de formación o educación aplicando criterios específicos para optimizar el desarrollo de las acciones propias de la institución.

A continuación ubicaré las competencias elegidas en las distintas materias del Plan de Estudios de Pedagogía de la ULL, según mi consideración personal acerca del desarrollo de cada competencia en las distintas asignaturas (independientemente de lo que se afirme en las Guías Didácticas respectivas), así como una caracterización en más detalle de cómo son

descritas en el *Libro Blanco en Pedagogía y Educación Social*. En un próximo apartado ofreceré las evidencias que, en mi opinión, justifican su adquisición.

CE12: Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa (planes de formación, procesos de mejora institucional, actuación psicopedagógica, actuación social ...).

Esta competencia la he trabajado en diversas asignaturas, entre otras: *Didáctica General: Enseñanza y Currículo; Planes de Formación; Actividades de integración (Módulo III): Procesos y Planes de la Formación; Planificación e Intervención Educativa; Actividades de integración (Módulo IV): Investigación, Innovación e Intervención Educativa; Organización de las Instituciones Educativas; Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo; Actividad de integración (Módulo V): Análisis y Mejora de las Instituciones Educativas; Actividad de integración (Módulo VI): Retos Educativos Actuales; Educación Social Especializada y en el Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No Formales.*

Esta competencia se relaciona con la competencia específica número 15 del *Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2004): “Diseñar programas de intervención, orientación y formación adaptados a las características diferenciales de sujetos y situaciones, en los diferentes tramos del sistema educativo y áreas curriculares”. Como ya había reflejado con anterioridad, las competencias específicas se relacionan con el *saber*, con el *saber hacer*, y con el *saber ser*; de esta forma, en relación con esta competencia, el pedagogo/a debería *saber*:

- Técnicas de la programación educativa.
- Técnicas de diagnóstico educativo y de evaluación de necesidades específicas de los sujetos y grupos.
- Resultados de la investigación aplicada sobre técnicas, programas o estrategias de intervención más eficaces con cada tipo de sujetos.

Igualmente, en el *saber hacer* debería:

- Diseñar, implementar y evaluar programas educativos adaptados a diferentes sujetos según aptitud, intereses, rendimiento previo...
- Diseñar programas de orientación adecuados a los diferentes niveles educativos.
- Diseñar programas de orientación profesional, personal, familiar, sociolaboral.
- Diseñar el plan de actuación de un Departamento de Orientación.
- Hacer programas individualizados.

Y por último, según el *saber ser*, deberíamos tener:

- Confianza.
- Capacidad para la toma de decisiones.

- Capacidad de previsión, de planificación, de organización y de coordinación.
- Capacidad de supervisión.
- Tolerancia y respeto
- Capacidad investigadora

CE13: Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, orientados a la mejora de centros, de instituciones y sistemas educativos, de programas y de profesorado (formadores).

Esta competencia la he adquirido en las siguientes asignaturas: *Planes de Formación; Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación; Actividades de integración (Módulo III): Procesos y Planes de la Formación; Micropolítica de las Organizaciones; Evaluación de Instituciones y Organizaciones Educativas; Actividad de integración (Módulo VII): Intervención Educativa en Contextos no Formales; Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No Formales.*

Esta competencia se vincula con la competencia número 19 del Libro Blanco de Pedagogía: “Diseñar y desarrollar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos”, donde especifica los conocimientos que debemos *saber*:

- Estructura de los sistemas de formación y educación
- Instituciones educativas, sus recursos, planteamientos institucionales, dinámicas y resultados
- Diseños de evaluación de la formación
- Procesos de evaluación interna y externa
- Sistemas y criterios de acreditación de la calidad en contextos formativos y educativos
- Marco legislativo de la formación y de la educación

Las destrezas o lo que debemos *saber hacer*:

- Desarrollar valoraciones objetivas
- Comunicarse con profesionales, argumentar propuestas o procesos
- Analizar el marco legislativo, institucional y cultural de cualquier contexto formativo o educativo
- Distinguir características diferenciales de ámbitos y contextos de formación
- Elaborar y desarrollar instrumentos de medición y técnicas de obtención de información
- Contactar e interactuar con distintos informantes
- Triangular fuentes, instrumentos, momentos, evaluadores
- Elaborar propuestas de mejora

Y las actitudes que debemos tener:

- Adaptación a distintas situaciones y marcos institucionales
- Prudencia y discreción
- Espíritu crítico constructivo

CEI. Analizar los sistemas educativos actuales, especialmente europeos, profesiones y/o instituciones educativas como producto social, cultural, político, económico e histórico, así como las tendencias de futuro a partir del análisis comparado dinámico de su situación.

Esta competencia se trabaja, sobre todo en las asignaturas de: Sociología; Sociología de la educación, Teoría de la Educación; Iniciación a la Economía de la Educación; Historia de la Educación; Educación Comparada; Política y Legislación Educativa; Actividades de Integración (Módulo II): Análisis de los Procesos Históricos y Política Educativas; Micropolítica de las organizaciones.

Esta competencia se asocia con la número 1 del *Libro Blanco de Pedagogía* “Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea”, donde se expresan los conocimientos necesarios (*saber*):

- Los diferentes tipos de sistemas educativos
- Los sistemas de formación de adultos en el contexto europeo
- Los sistemas de enseñanza abierta y a distancia en el contexto europeo y americano
- La relación entre los sistemas educativos y las políticas socioeducativas subyacentes
- La relación entre los contextos socioeconómicos y culturales y los sistemas educativos
- Las líneas de los organismos internacionales respecto a los procesos educativos con especial incidencia en la Unesco (Educación para todos) y la Unión Europea (Educación a lo largo de toda la vida).

También se describen las destrezas que debemos *saber hacer*, tales como:

- Analizar los sistemas educativos para establecer sus características e inclusión en modelos diferenciados o integrados
- Esquematizar las relaciones entre sistemas y contextos sociopolíticos
- Sintetizar los modelos educativos mundiales existentes y su evolución en una línea de tiempo de la 2ª mitad del siglo XX

Por último las actitudes que debemos tener:

- Capacidad de análisis y síntesis

- Rigurosidad
- Objetividad
- Capacidad reflexiva
- Visión sistémica y global
- Capacidad crítica

CE5. Conocer las diferencias y desigualdades sociales (clase social, cultura, género, etnia), en la identificación de las situaciones de discriminación educativa que puedan generar, así como en las acciones requeridas para promover la igualdad.

Se trabajó esta competencia, fundamentalmente, en las asignaturas de: *Sociología; Sociología de la Educación; Educación Comparada; Equidad y Educación; Actividad de Integración (Módulo VI): Retos Educativos Actuales; Educación y Sociedad en Canarias; Educación Social Especializada; Educación para la Cooperación y el Desarrollo; Actividad de Integración (Módulo VII): Intervención educativa en Contextos no Formales; y Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No formales.*

Esta competencia no parece registrada en el Libro Blanco como tal: Quizá la más similar sea la nº 8: “Conocer los principios y fundamentos de atención a la diversidad en educación (ser competente para identificar los diferentes modelos de intervención educativa adecuados a diferentes individuos, grupos y contextos). Dentro de los conocimientos necesarios figuran:

- Modelos de intervención educativa diferenciada
- Características diferenciales de los sujetos por cultura, sexo, aptitudes, intereses... que justifican una intervención educativa diferenciada
- Métodos y resultados de la investigación sobre Pedagogía Diferencial.

Podemos registrar como destrezas:

- Contribuir al establecimiento de políticas o estrategias de actuación para la integración, la interculturalidad, la equidad entre los sexos, etc.
- Tomar decisiones acerca de qué modelo educativo es más adecuado en cada situación
- Contribuir al desarrollo de la investigación sobre Pedagogía Diferencial

Actitudes relevantes serían:

- Tolerancia
- Respeto
- Capacidad de toma de decisiones
- Capacidad crítica y autocrítica

CE10. Formar y asesorar al profesorado así como a los formadores que trabajan fuera del sistema educativo.

Esta competencia fue recogida en las asignaturas de: *Planes de Formación; Actividades de Integración (Módulo III); Procesos y Planes de la Formación; Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo; y Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No formales.*

Dicha competencia está recogida en el Libro Blanco de Pedagogía en la competencia nº 10 con la siguiente formulación: Conocer las teorías, modelos y programas de formación del profesorado.

Serían conocimientos necesarios:

- La profesión docente
- Los enfoques u orientaciones de la formación del profesorado
- Las instituciones y modelos de formación del profesorado
- La investigación sobre formación del profesorado
- El concepto de formación del profesorado, bases disciplinares y fundamentación teórica

Requeriría de las siguientes destrezas:

- La evaluación de la formación del profesorado
- Analizar y valorar los presupuestos de formación inicial y permanente del profesorado
- Saber implementar planes curriculares que propicien el desarrollo profesional y la actualización docente

Y como actitudes:

- Soltura en el uso y aplicación de metodologías didácticas,
- Escucha activa
- Polivalencia y reciclaje profesional
- Planificación, coordinación y organización del trabajo.

CE11. Organizar y coordinar la utilización y el funcionamiento de los recursos propios de una institución o establecimiento de formación o educación, aplicando criterios específicos para optimizar el desarrollo de las acciones propias de la institución.

Fue adquirida básicamente en: *Actividades de Integración (Módulo III): Procesos y Planes de Formación; Organización de las Instituciones Educativas; Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo; Evaluación de Instituciones y Organizaciones Educativa; Actividad de Integración (Módulo V): Análisis y Mejora de Las Instituciones Educativas; y Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No formales.*

Con respecto a esta última competencia, se recoge en la nº 31 del Libro Blanco, definida como: Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación.

Como elementos clave del ámbito del *saber*:

- Estructura organizativa de un establecimiento de formación o educación
- Criterios de optimización de gestión: eficacia, eficiencia y efectividad
- Procesos y características que afectan a los equipos profesionales y su sistema relacional: clima y cultura, conflicto y liderazgo
- Teorías y técnicas de gestión de recursos
- Teorías y técnicas de comunicación y dinámica de grupos

Como destrezas (*saber hacer*):

- Planificar procesos de trabajo
- Coordinar distintos profesionales
- Supervisar y asesorar el trabajo de profesionales
- Negociar y solucionar conflictos
- Comunicarse con efectividad
- Dinamizar equipos

Y como actitudes, se requiere:

- Previsión y anticipación
- Sociabilidad
- Flexibilidad
- Integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y de distintos contextos

REFLEXIÓN EN TORNO AL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS

En este apartado presentaré primero de forma esquemática en la Tabla 1 las evidencias ofrecidas para cada una de las 6 competencias elegidas y definidas en el apartado anterior. Posteriormente, desarrollaré los argumentos por los que creo que dichas evidencias reflejan adecuadamente la adquisición de las competencias que se corresponden con las mismas.

Para acceder a los Anexos pueden pinchar el enlace situado sobre cada uno de ellos, o desplazar el cursor al final del trabajo. Igualmente, en los anexos hay enlaces para regresar al texto y/o a la Tabla 1.

Tabla 1. Relación de evidencias por competencias

Competencias	Evidencias
CE12	<ul style="list-style-type: none"> • "Análisis de un programa contra la violencia escolar", informe de la asignatura <i>Actividades de integración (Módulo IV): Investigación, Innovación e Intervención Educativa</i>. (Anexo 1). • "Informe de la propuesta educativa: Estudia y Diviértete", informe de la asignatura <i>Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No formales</i>. (Anexo 2).
CE13	<ul style="list-style-type: none"> • "Nos ayudan en nuestro día a día: Formación continua del voluntariado", informe de la asignatura <i>Planes de Formación</i>. (Anexo 3). • "Propuesta de Evaluación sobre el plan de formación del voluntariado de APANATE (Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife)", de la asignatura <i>Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación</i>. (Anexo 4).
CE1	<ul style="list-style-type: none"> • "Venezuela-Bolivia", informe de la asignatura <i>Educación Comparada</i>. (Anexo 5).
CE5	<ul style="list-style-type: none"> • "Interculturalidad en la escuela a través de las TIC", informe de la asignatura <i>Actividad de Integración (Módulo VI): Retos Educativos Actuales</i>. (Anexo 6). • "Violencia de Género". informe de la asignatura <i>Educación Social Especializada</i>. (Anexo 7).
CE10	<ul style="list-style-type: none"> • "Diseño y desarrollo de un plan de formación y evaluación del mismo: APANATE", informe de la asignatura <i>Actividades de Integración (Módulo III): Procesos y Planes de Formación</i>. (Anexo 8).
CE11	<ul style="list-style-type: none"> • "El Conflicto Escolar", informe asignatura <i>Actividad de Integración (Módulo V): Análisis y Mejora de Las Instituciones Educativas</i>. (Anexo 9).

Evidencias justificativas de CE12 (Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa...)

La primera evidencia que he elegido para constatar la adquisición de esta competencia es el proyecto "Análisis de un programa contra la violencia escolar" de la asignatura *Actividades de Integración (Módulo IV): Investigación, Innovación e Intervención Educativa* (Anexo 1).

En este trabajo analizamos un proyecto de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. De esta forma, y siguiendo el *Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2004), aprendimos cómo se diseña un programa educativo con el objetivo, en este caso, de promover la conducta prosocial y prevenir la violencia, un proyecto adecuado a un determinado nivel educativo, alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria, analizando las partes que lo componen y estableciendo una evaluación del mismo.

La aplicación de un proyecto con tales características, resulta necesario, porque el desarrollo social y el aprendizaje de todos los alumnos/as en diferentes contextos son los objetivos fundamentales de toda orientación o intervención educativa, siendo ésta en este caso, un proyecto destinado a promover la conducta prosocial y a prevenir la violencia a través de una intervención socioemocional.

Así, Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri (2007)⁵, siguiendo a Casel, establecen los beneficios que producen estas intervenciones: las competencias socioemocionales son elementos capaces de prevenir factores de riesgo en el aula, reduciendo las posibles expulsiones de clase y el número de agresiones, y mejorando las calificaciones académicas y, por tanto, el desempeño escolar.

Además, recogiendo la idea Extremera y Fernández-Berrocal, estos autores también hablan de la necesidad de las competencias socioemocionales para incrementar los niveles de bienestar y ajuste psicológico, así como la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos.

De esta manera, las oportunidades de los alumnos/as que participan en actividades prosociales aumentan gracias a la obtención de recompensas eficaces por dicha participación. La conducta prosocial según Cándido, Benavides, Redond, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Estévez

⁵ Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M., Mudarra, M, y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 11, Vol. 5(1), pp. 159-178.

y Huescar (2009)⁶ es una conducta voluntaria dirigida a beneficiar a otros y tiene un papel muy importante en la formación de las relaciones interpersonales positivas (según idea que recogen de Eisenberg, Fabes y Spinrad) y en el mantenimiento del bienestar personal y social (recogida de Eisenberg y Wentzel).

Con el análisis de dicho proyecto pudimos valorar todos y cada uno de los componentes que lo conforman, tales como la justificación, los fines y objetivos, la metodología (actividades, materiales didáctico-educativos y humanos, temporalización, localización), el seguimiento y la evaluación.

La justificación del proyecto se basaba en la revisión de conductas prosociales y de estudios de experiencias cooperativas en los contextos educativos, ya que son básicos para controlar situaciones violentas por impulsos. Para evaluar si la justificación estaba bien redactada necesitamos conocer varios criterios, entre ellos, la claridad de los conceptos, la estructura del informe, la diversidad de las opiniones de los autores y la coherencia entre ésta con el desarrollo y puesta en práctica del proyecto.

Con respecto a los fines y objetivos repasamos cómo tienen que estar definidos de manera clara y estar priorizados en función de su importancia y prioridad, estando los objetivos generales bien desglosados a través de objetivos específicos.

La metodología debe estar basada en el desarrollo de actividades capaces de desarrollar la comunicación, la conducta prosocial y la creatividad, en el caso de este proyecto, con el objetivo de prevenir la violencia.

En relación con el seguimiento, se realizó con técnicas observacionales a través de un diario donde se detallaban las conductas observadas mediante las actividades y de un cuestionario realizado por el profesional que dirigía la actividad y otro profesional de apoyo a través de dicha observación. Cabe destacar en esta fase nuestra aportación como equipo de trabajo de varios mecanismos de seguimiento, a lo largo del plan de intervención, alternativos a los que ya presentaba el informe: autoevaluaciones orales de los alumnos/as, participaciones positivas del alumnado en las actividades, motivación por parte del alumnado y del profesorado, planificación previa de las actividades y formación previa del profesorado encargado de la actividad.

La evaluación final, por su parte, establece como finalidad del proyecto una serie de objetivos que son constatados, pero aún así, nos pareció prudente establecer ciertas mejoras en este elemento evaluador del proyecto: grupo de debate entre los niños para que ellos mismos

⁶ Cándido J., Benavides, G., Redond, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*. Nº 1, Vol. 25, pp. 93-101.

observen los problemas en sus compañeros y se sientan identificados para que puedan controlar las situaciones violentas, evaluación de los alumnos por parte de un psicopedagogo para saber si con las actividades el grado de agresividad ha disminuido, evaluación por parte de los padres de las situaciones agresivas que se dan en el hogar y la realización de actividades deportivas en dos equipos para que los niños sepan perder y ser buenos compañeros.

A través del análisis de este proyecto pudimos analizar hasta qué punto se cumplían los criterios para poder considerar si era o no un programa: tener un marco teórico suficientemente desarrollado, suponer una transformación y un cambio cualitativo significativo, introducir novedades, ser una intervención deliberada y previamente planificada, intentar mejorar los fines educativos y que los profesionales encargados de llevarlo a cabo interioricen dicho cambio para que sea profundo y permanente.

Como segunda evidencia para esta competencia, elegí la propuesta elaborada para ser presentada a la institución *Padre Laraña*, que recoge a niños de varias etapas educativas que están en riesgo de exclusión y tienen alto nivel de absentismo escolar, para darles apoyo escolar, social, etc. "Estudia y Diviértete" fue una propuesta elaborada dentro de la asignatura *Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No formales* (Anexo 2). Esta propuesta se basa en la realización de una serie de talleres lúdicos y educativos por parte de los niños y niñas del centro en cuestión, para que mejoren la baja motivación que manifestaban a la hora de estudiar.

Esta baja motivación ante el estudio por parte de los/as usuarios/as, fue detectada a través de una evaluación basada en la observación directa, que pudimos realizar el equipo de prácticas, trabajando diariamente con estos/as niños/as. A la hora de la realización de las tareas, estos/as niños/as manifestaban un déficit motivacional y una baja predisposición a la realización de los ejercicios de clase, de la misma manera que se veían reacios a estudiar.

La motivación como afirma Ruíz de Clavijo (2009:1) ⁷ "es lo que induce a una persona a realizar alguna acción. En el caso de la enseñanza nos referimos a la estimulación de la voluntad de aprender. No debemos entender la motivación como una técnica o un método de enseñanza sino como un factor que siempre está presente en todo proceso de aprendizaje". Por tanto, la motivación sería el impulso que nos lleva a la realización de las actividades de manera voluntaria siendo capaces de mantener el esfuerzo de la elaboración de dicha actividad el tiempo necesario para lograr los objetivos que nos proponemos.

⁷ Ruíz de Clavijo, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*. Nº 15, pp. 1-9.

Por todo ello, y por el déficit motivacional que mostraban los niños y niñas del centro, detectado a través la evaluación observacional ya indicada que pudimos realizar durante las horas de prácticas, percibimos esta carencia en la motivación para el estudio, lo que hace que estos niños/as pierdan el interés a la hora de estudiar y que, por lo tanto, que fracasen en la escuela.

Decidimos actuar para mejorar esta situación ya que consideramos que la motivación es uno de los factores más importantes en el aprendizaje. Para mejorar esta situación, realizamos un taller en forma de concurso con el fin de que vieran el aprendizaje como un juego y no como algo rutinario y aburrido, a través de actividades interesantes para ellos y ellas.

En definitiva, destacar que esta competencia ha sido totalmente adquirida puesto que hemos diseñado y desarrollado programas educativos, no sólo en la asignatura del prácticum, sino en varias asignaturas.

En relación con los conocimientos, destrezas y las actitudes de esta competencia, indicadas en el apartado anterior, se han necesitado de las técnicas de programación, de diagnóstico y de evaluación para poder desarrollar un programa teniendo en cuenta las necesidades de los sujetos. Por consiguiente, las destrezas y las actitudes han sido igualmente adquiridas por el diseño de este tipo de programas acorde con las características de los/as niños/as. De esta manera, la confianza fue primordial para poder desarrollar un programa desde cero y teniendo en cuenta las necesidades del colectivo, de la misma manera que pudimos adquirir capacidad para la toma de decisiones y de supervisión. Finalmente, a la hora de la puesta en marcha de la propuesta, tuvimos que planificar el momento del desarrollo del mismo, organizando y coordinando espacios, horarios, recursos humanos, etc.

Evidencias justificativas de CE13 (Diseñar y desarrollar procesos de evaluación...).

Evidenciaré esta competencia con dos trabajos prácticos realizados para las asignaturas *Planes de Formación y Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación*. El primero, con el título "Nos ayudan en nuestro día a día: Formación continua del voluntariado" ([Anexo 3](#)) y el segundo con la "Propuesta de Evaluación sobre el plan de formación del voluntariado de APANATE" ([Anexo 4](#)). En ambos trabajos valoramos el plan de formación del voluntariado de APANATE, aunque en el segundo de ellos, la evaluación fue más exhaustiva y concluyó con una propuesta amplia de modificación de dicho plan.

En el primer trabajo y para proceder a dicha valoración realizamos un marco teórico que nos ayudó al análisis de dicho plan de formación, junto con varias entrevistas cumplimentadas

por el coordinador de voluntariado de dicha institución donde nos explicó cómo funcionaba el plan de formación y las actividades que realizaban los voluntarios. Para concluir el trabajo, establecimos unas propuestas de mejora del centro y del plan de formación.

Pienso que esta competencia ha sido adquirida de forma satisfactoria, porque a través de la realización de este trabajo pudimos conocer el plan de formación del voluntariado de APANATE, voluntarios que forman parte del día a día del centro, estando en relación directa con los usuarios, que en este caso, son personas con autismo.

Por ello, hay que considerar la importancia que posee este plan de formación del voluntariado. Los voluntarios están en contacto con estas personas con autismo e interactúan con ellos como el resto de profesionales de la entidad, aunque trabajan sin remuneración económica por sus prestaciones. El voluntario "es alguien que se considera responsable, responsable del otro y para el otro porque nadie lo compromete más que su propia conciencia" y que, por lo tanto, deben recibir alguna formación para poder actuar de manera loable en los diversos contextos en los que se encuentren (Estébanez y Alonso, 2005)⁸.

Así, pudimos examinar el plan de formación del voluntariado de APANATE, conociendo la tipología de las actividades que debían realizar (cursos, seminarios, talleres...), qué documentación debían tener en cuenta a la hora de formar parte del centro, la valoración de la calidad de la formación (encuestas, valoraciones, entrevistas...), el grado de implicación de los voluntarios y sus niveles de satisfacción, así como el modelo particular de formación (modelo teórico, práctico, teórico-práctico).

Una vez evaluado el plan de formación, establecimos una serie de mejoras en relación a la formación necesaria que deben poseer tanto trabajadores como voluntarios y familias, porque se trata de usuarios con autismo, un trastorno un tanto complejo que requiere una preparación para poder actuar en las diversas situaciones de crisis que puedan aparecer. Por ello consideramos que los voluntarios deben de aumentar su formación y que ésta debe ser proporcionada por el centro; aunque ya la ofrecen, considero que -siendo un tema tan delicado-, es una formación muy básica.

En el segundo trabajo indicado analizamos de manera más exhaustiva que en el proyecto anterior el plan de formación del voluntariado de APANATE, evaluando la calidad de dicho plan para intentar mejorar los diversos aspectos y las características del mismo.

⁸ Estébanez, P. y Alonso, B. (2005). Medicina Humanitaria. España: Díaz de Santos.

Este proyecto consta del análisis realizado al plan de formación del voluntariado de APANATE, de una discusión teórica donde aportamos conocimientos sobre los planteamientos teóricos definidos, comenzando por el concepto de evaluación hasta llegar a la finalidad y papel del evaluador, y por último, el diseño del plan de la evaluación con tres fases: la Fase A “Cuestiones previas a la elaboración del diseño”, la Fase B “Características de la evaluación” y la Fase C “Diseño de la evaluación”.

En la Fase A: "Cuestiones previas a la elaboración del diseño", hablamos del proceso de elaboración del proyecto, analizando la finalidad y los usos que tenía nuestra evaluación, y nuestro rol como evaluadores.

En la Fase B: "Características de la evaluación", definimos nuestro modelo de evaluación y sus características según la opinión de varias perspectivas y autores y las estrategias que utilizaríamos para dicha evaluación.

En la Fase C: "Diseño de la evaluación", describimos todo el proceso del diseño de nuestra evaluación formado por los medios y los recursos necesarios para realizar la evaluación, por las dimensiones del objeto de la evaluación, por los indicadores de las dimensiones del objeto a evaluar, por la estructura de la recolección de datos y evidencias, por las técnicas de recogida de datos y por la agenda de tareas.

De esta manera, y con la realización de este proyecto, diseñamos un proceso de evaluación orientado a mejorar el plan de formación del voluntariado de APANATE, siendo capaces de desarrollar valoraciones objetivas, comunicarnos con profesionales del centro, analizar un plan de formación, elaborar y desarrollar instrumentos de medición y técnicas de obtención de información y elaborar propuestas de mejora, teniendo prudencia y discreción y un espíritu crítico constructivo.

Evidencias justificativas de CE1 (Analizar los sistemas educativos actuales...)

En función de los conocimientos, destrezas y actitudes que se recogen en el *Libro Blanco de Pedagogía* con respecto a esta competencia específica, estableceré como evidencia el proyecto “Venezuela-Bolivia”, realizado en la asignatura de *Educación Comparada* (Anexo 5).

En este informe utilizamos unidades de comparación internacionales entre naciones, abordando los subsistemas educativos de secundaria y FP de Venezuela y Bolivia con el objetivo de conocer el funcionamiento de la organización curricular, académica y educativa de estos países, y establecer diferencias y similitudes entre ambos.

A través de este proyecto, pudimos conocer la estructura de los sistemas educativos de cada país, analizar sus políticas educativas, investigar sobre la financiación de los sistemas educativos, conocer los fines educativos, estudiar la formación del profesorado, conocer el funcionamiento de los sistemas de formación de adultos y conocer la organización de los sistemas educativos, así como las políticas socioeducativas subyacentes y los contextos socioeconómicos y culturales de Venezuela y Bolivia.

Para poder realizar esta comparación entre ambos países, usamos varias fuentes de información (primarias, secundarias y auxiliares), entre las que cabe destacar el informe UNESCO o EPT (*Educación Para Todos*) (2013-2014).

De este modo, teniendo en cuenta los conocimientos, destrezas y las actitudes de dicha competencia, los conocimientos versaron sobre los diferentes tipos de sistemas educativos, los sistemas de formación de adultos en el contexto europeo y americano (aunque evaluamos dos países de América Latina, pudimos conocer también los contextos europeos con los trabajos de otros compañeros), la relación entre los contextos socioeconómicos y culturales y los sistemas educativos y las líneas de los organismos internacionales respecto a los procesos educativos con especial incidencia en la UNESCO o EPT (*Educación para todos*) (2013-2014).

En función de las destrezas de esta competencia pudimos analizar los sistemas educativos para establecer sus características, esquematizar las relaciones entre los sistemas y los contextos sociopolíticos y sintetizar los modelos educativos mundiales.

Por último destacar también la capacidad de análisis y síntesis, la objetividad, la capacidad reflexiva y crítica y la visión sistemática y global que adquirimos con la realización de este proyecto.

Evidencias justificativas de CE5 (Conocer las diferencias y desigualdades sociales...)

Evidenciaré esta competencia con el proyecto “Interculturalidad en la escuela a través de las TIC”, de la asignatura *Actividad de Integración (Módulo VI): Retos educativos actuales* (Anexo 6).

Para García Llamas (2005:96-97)⁹ "la educación intercultural debe fomentar que todos los individuos desarrollen un respeto por las diferencias culturales, de manera que el consiguiente sentimiento de igualdad se manifieste en los centros y en la comunidad, y se traduzca en la

⁹ García Llamas, J. (2005). Educación Intercultural. Análisis y Propuestas. *Revista de Educación*. Nº 336, pp. 89-109.

tolerancia, el respeto, la valoración y el cultivo de las diferencias culturales, la comprensión de las legítimas costumbres y creencias, la adaptación de las metodologías de trabajo a los conocimientos y las experiencias culturales previas, la inclusión en el currículum de referencias culturales específicas de los grupos minoritarios y el establecimiento de un clima de diálogo y negociación en la comunidad educativa".

Los objetivos de este proyecto tienen que ver con el paradigma de la participación social global desde el que se pretende cambiar las actitudes y las representaciones sociales negativas existentes entre las diferentes culturas. Estos objetivos son:

- Incorporar estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad cultural.
- Mostrar a los usuarios/as realidades distintas a las suyas sin renunciar a su identidad.
- Fomentar las formas de comunicación y expresión entre los usuarios/as.
- Cambiar las actitudes de los jóvenes y las representaciones sociales.

Para acercarnos al cumplimiento de estos objetivos y fomentar la multiculturalidad se diseñó una serie de talleres relacionados con la participación activa, el diálogo y la flexibilidad.

Este proyecto fue creado porque consideramos (el equipo de trabajo), que la interculturalidad es una base importante de la educación y porque los principios de ésta deben ser, entre otros, la solidaridad, el respeto y la tolerancia. Por ello, creímos también que sería bueno implantar una serie de talleres para fomentar la interculturalidad en algún bloque de la asignatura de Informática en la ESO, puesto que el desarrollo de este proyecto se haría a través de las TIC, debido a la gran aceptación que han tenido las nuevas tecnologías entre los jóvenes.

Con este proyecto evidencio la adquisición de esta competencia, porque a la hora de realizar cualquier intervención educativa se tienen que tener en cuenta las circunstancias de cada persona y la posible discriminación que pueden estar sufriendo por pertenecer a una u otra cultura. Por ello, a la hora de tomar decisiones sobre los modelos educativos adecuados habrá que tener en cuenta cuál será el más propicio para acabar con la discriminación, en este caso cultural.

Así, como registra la competencia número 8 del *Libro Blanco de Pedagogía* (Conocer los principios y fundamentos de atención a la diversidad en educación -ser competente para identificar los diferentes modelos de intervención educativa adecuados a diferentes individuos, grupos y contextos-), quiero destacar los conocimientos que hemos adquirido, tales como las características diferenciales de los sujetos por cultura, sexo, aptitudes e intereses y las destrezas que hemos desempeñado contribuyendo al establecimiento de estrategias de actuación para la integración y la interculturalidad .

Creo oportuno destacar también como evidencia para esta competencia el proyecto "Violencia de Género", realizado en la asignatura *Educación Social Especializada* (Anexo 7).

Este proyecto está destinado a mujeres víctimas de maltrato tanto físico como psicológico y tiene en cuenta las formas más adecuadas de intervención con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social. El objetivo de este trabajo es mejorar la autoestima de las mujeres, haciendo que conozcan sus emociones y la importancia que tienen éstas para mejorar su situación y sentirse mejor emocionalmente y, por último, que puedan disponer y conocer de recursos jurídicos y sociales con los que puedan contar para intentar mejorar su situación.

Este proyecto está formado por un marco teórico donde introducimos el concepto de vulnerabilidad, la relación que tiene con la exclusión social y la resiliencia y las ventajas y riesgos del concepto de resiliencia; en segundo lugar, hay un bloque donde hablamos de la importancia de las emociones y de la gestión y metas de las mismas; en tercer lugar, un apartado donde hablamos de la exclusión social y, por último, otros dos bloques sobre la *Estrategia de Lisboa y Europa 2020* (2005) y el *Plan Nacional de Exclusión Social* (2013).

Posteriormente pasaríamos a presentar nuestra propuesta de intervención, explicando previamente la importancia de la comunicación, estableciendo los estilos de comunicación y definiendo las características y las necesidades del colectivo, para finalizar con la explicación de cómo sería nuestra estrategia de intervención (metodología, contenidos, actividades, etc.).

Pienso que esta competencia ha sido adquirida porque (siguiendo la competencia 8 del *Libro Blanco de Pedagogía*, citada anteriormente) hemos tenido en cuenta los modelos de intervención educativa diferenciada y las características diferenciales de los sujetos por sexo, aptitudes e intereses y porque hemos contribuido al desarrollo de estrategias de actuación para un colectivo vulnerable, teniendo en cuenta qué actividades eran más beneficiosas para el colectivo en cuestión.

Evidencias justificativas de CE10 (Formar y asesorar al profesorado...)

Para esta competencia utilizaré el proyecto "Diseño y desarrollo de un plan de formación y evaluación del mismo: APANATE", informe realizado para la asignatura *Actividades de Integración (Módulo III): Procesos y Planes de la Formación* (Anexo 8).

En este proyecto realizamos un nuevo plan de formación para el voluntariado de APANATE, para mejorar la formación de este colectivo y para garantizar una labor más adecuada y de calidad en el desarrollo de las actividades que deben desempeñar en el centro.

Este proyecto consta de una pequeña introducción, seguida de la contextualización y justificación donde se describe la institución, el plan de formación vigente relacionado con la atención a la diversidad y con la discapacidad intelectual y el contexto socioeducativo en torno al autismo, señalando los autores más relevantes. Este segundo apartado recoge también el concepto del voluntariado y la justificación teórica del plan.

En el tercer apartado del proyecto ya pasamos a diseñar el plan de formación estableciendo los objetivos y competencias del mismo, el contenido del plan, la metodología y la evaluación didáctica de cada una de las actividades formativas y la evaluación global del Plan de Formación.

Evidencias justificativas de CE11 (Organizar y coordinar la utilización y el funcionamiento...)

Estableciendo como referencia la competencia número 31 del *Libro Blanco de Pedagogía*, citada anteriormente (Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación) y teniendo en cuenta la importancia de una de las destrezas que debemos adquirir (Negociar y solucionar conflictos), evidenciaré dicha competencia con el proyecto “El conflicto escolar” de la asignatura *Actividades de Integración (Módulo V): Análisis y Mejora de Las Instituciones Educativas (Anexo 9)*.

He elegido un trabajo relacionado con el conflicto escolar, porque considero que para que un centro educativo funcione adecuadamente no deben existir conflictos internos y si éstos ocurren, deben ser resueltos en la menor brevedad posible. De este modo, acabando con los conflictos que aparezcan en todo contexto educativo podremos mejorar el clima escolar facilitando el desarrollo de las acciones propias de la institución.

El proyecto elegido tiene como objetivo detectar los tipos de conflictos que se dan en el aula, en este caso en el *Instituto Virgen de la Candelaria*, para así buscar soluciones al respecto, utilizando como referencia un proyecto similar llevado a cabo en Madrid en el *Instituto de Alarces*, para intentar mejorar el clima y la convivencia escolar,

El programa se distribuye en tres fases: la primera fase es la presentación del caso, la segunda fase es el plan de análisis o evaluación del caso y la tercera fase es el plan o la propuesta de mejora para la institución.

La primera fase está formada por el resumen del caso elegido donde se enfatizan los puntos más importantes del proyecto, por el análisis del caso donde analizamos la institución

educativa elegida y por una entrevista exploratoria dirigida al alumnado, que diseñamos según nuestra propia experiencia vivida en los centros de secundaria cuando cursamos dicho nivel.

En la segunda fase podemos encontrar el contexto donde describimos el centro y analizamos las situaciones de conflicto, el marco teórico, el objetivo general, los objetivos específicos y las dimensiones en las que se centrará el análisis (género, clase social, etnia) y el diseño del análisis y de la evaluación (finalidad del análisis, papel de los evaluadores/as, características del modelo de análisis que se propone, criterios de evaluación, dimensiones y subdimensiones, estrategias de evaluación, medios y recursos utilizados).

Por último la tercera fase está formada por las líneas de mejora y el cronograma del plan, donde se establecen todas las actividades para la puesta en práctica del proyecto.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN

Elegí cursar el Grado de Pedagogía porque considero que la educación es fundamental para el desarrollo social y psicológico de todas las personas. Por ello, quería formar parte del sistema educativo, para poder, de esta manera, ayudar a diversos colectivos y centros educativos, a través de la orientación, del asesoramiento, de técnicas de estudio y de diagnóstico, etc. que he podido aprender en los cuatro años de este grado y contribuir a mejorar su situación. Aunque en un principio tenía grandes expectativas sobre el desarrollo de este grado, me encontré con varias dificultades iniciales debido a la inseguridad que conllevaba realizar el primer año de un Grado; esto me supuso una sensación de incertidumbre por la falta de información de la que disponía.

Destacaré esa problemática en la difusión de la información como un punto débil del grado. Personalmente, me afectó sobre todo en relación con las plazas disponibles para entrar a cursar dicho grado: aunque en un principio no tiene límite de plazas, en el último curso sólo pudo acceder un número determinado de alumnos, situación que me obligó a cursar un año más y que rompió una de mis expectativas iniciales que era adquirir el título en los cuatro años correspondientes.

Creo que el problema sobre la difusión radica en la multiplicidad de fuentes y medios informativos, lo que supone atomizar excesivamente la información disponible y necesaria para el alumnado: SOIA, SIO, Plan de Acción Tutorial, Comisiones de curso, web de la ULL, web de la Facultad, Departamentos... Aunque sea responsabilidad del alumnado la de buscar la

información que necesita en cada momento, agradeceríamos bastante una mayor cohesión en este punto. Aparte de esta debilidad “administrativa” considero de vital importancia destacar otro punto débil, éste relacionado con las prácticas de las asignaturas ya que considero que han sido pocas en relación con la importante función que debe desempeñar un pedagogo/a. Aunque todas las asignaturas tenían una parte práctica donde realizábamos varias actividades, pienso que no eran suficientes porque estas tendrían que estar más relacionadas con el trabajo que debemos desempeñar en cualquier institución, como en las prácticas realizadas en el Practicum.

Como punto fuerte señalaré la experiencia adquirida en dicho Practicum, una experiencia cargada de sensibilidad, y una de las mejores del grado, porque pude intervenir de manera directa con colectivos en riesgo pudiendo conocer las características de cada una de las personas que, aunque forman parte de un mismo colectivo, presentan características diferentes.

En esta etapa pude desarrollar capacidades sociales que no enseñan en las aulas como la asertividad y la capacidad de detectar por mí misma las necesidades de una institución, así como la manera de solucionarlas. Así, pude mejorar mi autoconcepto profesional al ser capaz de realizar la observación, detección de necesidades y propuesta de intervención a la institución.

Con respecto a la elección del modelo del Trabajo de Fin de Grado, me decanté por el portafolio porque quería repasar todo el proceso de formación y demostrar (y *demostrarme*) que estoy capacitada para desempeñar mi función como pedagoga a través de las diversas competencias que he adquirido a lo largo de este período.

Como fortalezas y debilidades propias, quiero destacar como fortaleza mi capacidad de aprender día a día mejorando así mis conocimientos y la perseverancia y empatía que detecto en mí misma para trabajar con colectivos vulnerables. Como debilidad quiero reflejar mi falta de asertividad relacionada con factores internos de mi personalidad, que me cohibe a la hora de actuar por miedo al rechazo.

Por último, destacar como expectativa de formación inmediata mis intenciones de seguir formándome como educadora, ya sea a través de la realización de un ciclo superior o cursando el Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria. Como expectativas laborales inmediatas y tras mi experiencia en la *Asociación Padre Laraña* donde se trabaja con niños y niñas en riesgo de exclusión social ofreciendo apoyo escolar, entre otras cosas, a través de diferentes actividades, me gustaría dedicarme a este tipo de colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA, (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Cándido, J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*. Nº 1, Vol. 25, pp. 93-101.

Estébanez, P. y Alonso, B. (2005). *Medicina Humanitaria*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

García Llamas, J. (2005). Educación Intercultural. Análisis y Propuestas. *Revista de Educación*. Nº 336, pp. 89-109.

González Maura, V. y González Tirado, R.M. (2008). Competencias Généricas y Formación Profesional: un análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 185-209.

Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M., Mudarra, M, y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 11, Vol. 5(1), pp. 159-178.

Rodríguez Esteban, A. y Vieira Aller, M.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27 (1), pp. 27-47.

Ruíz de Clavijo, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*. Nº 15, pp. 1-9.

Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2004). Prácticum y Evaluación de Competencias. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.

ANEXOS

Anexo 1

ANÁLISIS DE UN PROGRAMA CONTRA LA VIOLENCIA ESCOLAR



Actividades de Integración: Investigación, Innovación e Intervención Educativa
2º Grado de Pedagogía

Raquel Lemus Vargas
Elsa Martínez Acosta
Carla González Afonso
Daida Rodríguez Armas

PRESENTACIÓN

Este trabajo supone un análisis de un proyecto de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia.

La violencia escolar es actualmente un problema de gran magnitud en las escuelas, y se deben tomar medidas para que los niños/as y adolescentes aprendan a controlar la violencia con sus compañeros y profesores, este proyecto establece una serie de actividades donde los alumnos aprenden a controlarse y puedan acabar con comportamientos violentos tanto en escuelas como su vida diaria.

Así, estableceremos un análisis de los componentes del proyecto, es decir, de la justificación, de los fines y objetivos, de la metodología, de las actividades, de los materiales didácticos-educativos y humanos, de la temporalización, de la localización, del seguimiento, de la evaluación con sus objetivos, agentes, criterios, indicadores, instrumentos y sus técnicas de análisis, y también los aspectos que el proyecto considera innovadores.

Este proyecto se lleva a cabo a través de un grupo de profesionales de la psicología y de la educación que han trabajado en el ámbito de la intervención psicoeducativa con el fin de diseñar y aplicar programas a grupos de niños y adolescentes, para estimular el desarrollo socioemocional y el desarrollo de la conducta prosocial. Este programa está basado en el juego cooperativo, en él se estimulan diversas variables: relacionadas con los derechos humanos, con la comunicación, las relaciones de ayuda y confianza y el respeto por las diferencias, la aceptación del otro.

Este proyecto forma parte de una línea de intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil, por una parte, se interviene el desarrollo de valores éticos-morales y, por otra parte, se hace una investigación de los efectos del juego prosocial y de la dinámica de grupo.



ÍNDICE

Presentación	2
1. Datos de identificación	4
2. Justificación	4
3. Fines y objetivos	7
4. Metodología, actividades, etc	
4.1. Metodología	9
4.2. Actividades	9
4.3. Recursos materiales	9
4.4. Recursos didácticos educativos	10
4.5. Recursos humanos	10
4.6. Recursos financieros	10
4.7. Temporalización/ Secuenciación	10
4.8. Localización/ espacio	10
5. Seguimiento	13
6. Evaluación	15
7. Innovación	19
8. Conclusiones	21
9. Bibliografía	22

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del proyecto: Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia.

Duración/ Momento: curso 2001- 2002

Nivel/ contexto educativo: tercer ciclo de Educación Primaria (10-12 años)

Entidad promotora del programa: Ministerio de Educación y Ciencia, entidad formal.

Centro en el que se desarrolla: dos centros escolares de la provincia de Guipúzcoa

Población diana: niños y niñas entre 10 y 12 años, padres y profesores. Los niños/as objeto de estudio se dividen en dos grupos, un grupo experimental y un grupo de control, el grupo experimental son los alumnos que hacen las actividades que establece el proyecto, mientras que el grupo de control son los alumnos que no realizan las actividades, pero que serán evaluados para saber si hay diferencias entre ambos grupos cuando finalicen las actividades. Los grupos fueron elegidos aleatoriamente.

Agentes educativos implicados: profesores, psicólogos y dos estudiantes de psicología

Naturaleza del programa: combinación entre investigación e intervención.

Documento final del programa o fuente de procedencia del documento: documento de trabajo del Ministerios de Educación y Ciencia.

2. JUSTIFICACIÓN

La justificación está compuesta por un enfoque conceptual donde se revisan las teorías de la conducta prosocial, según diferentes autores y por un enfoque empírico que se basa en un análisis de necesidades, concretamente en el Pretest con la finalidad de medir las variables dependientes sobre las que se suponía que el programa iba a tener efectos positivos en factores sociales, emocionales e intelectuales.

Este proyecto opta por estudios de experiencias cooperativas en los contextos educativos, ya que son un impacto muy positivo en este tipo de interacción para el desarrollo personal y social de los alumnos, lo que les ayudaría a controlar situaciones violentas por impulsos.

El pretest se basa en la cumplimentación de un cuestionario por parte de los alumnos experimentales y de control, con la finalidad de obtener la opinión y la percepción subjetiva del cambio de los miembros del grupo que han participado en la experiencia de juego. Los instrumentos son:

- Una batería de preguntas de socialización.
- Cuestionario de conductas antisociales-delicativas.
- Cuestionario de conducta prosocial.
- Cuestionario sociométrico: compañero prosocial y creativo.
- Escala de comportamiento asertivo para niños.
- Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales.
- Listado de adjetivos para la evaluación del auto concepto global y creativo.
- El test del dibujo de la figura humana.
- Test breve de inteligencia.
- Test de asociación de palabras.
- Test de pensamiento creativo.
- Creación libre de un cuadro

Los instrumentos fueron cumplimentados por sujetos experimentales y de control, y administrados por los psicólogos de los centros escolares en colaboración con estudiantes de psicología. En conclusión nos encontramos ante dos fases:

- Fase formativa: Los profesionales se encargan de formar a profesores, psicólogos y estudiantes. Esta fase se va superponiendo a la fase de intervención.
- Fase de intervención: Los de la fase formativa se convierten en los agentes, y pasarán a desarrollar una serie de actividades con los alumnos experimentales.

Para saber si una justificación está bien redactada, necesitamos varios criterios, entre ellos destacan:

- La claridad de los conceptos.
- La estructuración del informe.
- La diversidad de opiniones de los distintos autores.
- La coherencia entre ésta con el desarrollo y puestas en práctica del proyecto.

Siguiendo estos criterios, el proyecto de intervención se basa en la teoría que se pone de manifiesto en la justificación teórica, tiene una gran variedad de opiniones de autores, su estructura está adecuadamente trabajada, puesto que estable en un primer momento, el concepto de la conducta prosocial y, a continuación establece las perspectivas que lo justifican.



3. FINES Y OBJETIVOS

En el programa de intervención se proponen los siguientes objetivos generales con sus correspondientes objetivos específicos:

- 1) Potenciar el desarrollo de factores de la socialización estimulando:
 - El conocimiento de los niños entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal.
 - Las relaciones amistosas intragrupo.
 - Las habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...
 - Un aumento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (conductas de consideración con los demás, de liderazgo, de autocontrol, asertivas), así como una disminución de conductas perturbadoras para la misma (conductas agresivas, antisociales, pasivas, de aislamiento retraimiento, de ansiedad-timidez...).
 - La conducta prosocial: relaciones de ayuda y capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común).
 - El aprendizaje de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales.
 - El desarrollo moral: valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad...), aceptación e interiorización de normas sociales (turnos, interacción cooperativa, roles...).
- 2) Favorecer el desarrollo emocional promoviendo:
 - La identificación y la expresión de variadas emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura...
 - La comprensión de las diversas causas que generan emociones positivas y negativas.
 - El adecuado afrontamiento o resolución de emociones negativas.
 - El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
 - Sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto-autoestima.

- Sentimientos de aceptación de cada individuo dentro del grupo.
 - Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo...
- 3) Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como:
- La creatividad verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva y dramática en indicadores como: fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar de categorías), originalidad (novedad, transformación), elaboración (detalle), conectividad (integrar elementos simples en unidades significativas mayores), fantasía (alejamiento de la realidad)...
 - Las habilidades de la inteligencia verbal (pensamiento cristalizado) y no verbal (pensamiento fluido).
 - Otros procesos cognitivos: atención, memoria; capacidad de simbolización; pensamiento asociativo; razonamiento hipotético deductivo; capacidad de análisis y síntesis; capacidad de planificar y organizarse para conseguir una meta...

A través de los objetivos expuestos establecemos que están claramente formulados porque están ordenados en función de su importancia y prioridad y su priorización está adecuadamente argumentada por objetivos específicos. Según la justificación y los objetivos, se estudia en cada caso, la personalidad de los alumnos, con el fin de saber su forma de pensar y sus sentimientos y, así poderlos ayudar en su conducta violenta (en este caso).

En cuanto a la formulación de los objetivos, podemos ver que hay una estructura coherente, ya que tienen unos objetivos generales y dentro de ellos unos objetivos específicos que lo caracterizan. Por otro lado, son coherentes con las necesidades detectadas porque el proyecto pretende combatir las situaciones de violencia en las aulas y los objetivos expuestos anteriormente manifiestan la necesidad de desarrollar habilidades sociales, emocionales e intelectuales, siendo estos factores la base de una buena conducta para los alumnos.

4. METODOLOGÍA, ACTIVIDADES, ETC

4.1. Metodología

El proyecto está configurado por 110 juegos que desarrollan la comunicación, la conducta prosocial, y la creatividad. Los juegos seleccionados tienen cinco características importantes:

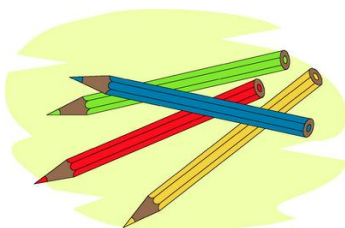
- 1) La participación: En este juego ninguno de los niños gana o pierde, alcanzan metas grupales.
- 2) La comunicación: Consiste en escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar, etc.
- 3) La cooperación: Todos los jugadores se ayudan con un fin común o una meta de grupo.
- 4) La ficción y creación: Se combinan estímulos para crear algo nuevo.
- 5) La diversión: Los niños se divierten de forma amistosa y positiva con el resto de los compañeros del grupo.

4.2. Actividades

Las actividades del programa se reorganizan en cuatro módulos o tipos de juegos: juegos cooperativos de creatividad verbal, dramática, gráfico-figurativa, y plástico-constructiva. Cada actividad está constituida por una ficha técnica que incluye seis indicadores de contenidos: objetivos, descripción de la actividad, debate, materiales, el tiempo estimado de la actividad y la estructura grupal.

4.3. Recursos materiales

Los materiales necesarios para la realización de las actividades son materiales fungibles: lápices, bolígrafos, folios, y otros materiales diversos tales como: cámara fotográfica, cajón de juego dramático y un cajón de material para construir objetos.



4.4. Recursos didácticos educativos

Las diferentes actividades en forma de juegos que estimulan la comunicación, la cooperación, la expresión emocional, la creatividad dramática, verbal, plástico- constructiva y gráfico-figurativa.

4.5. Recursos humanos

Las actividades se llevan a cabo por dos personas, por un lado el profesor que dirige el grupo y por otro lado, un adulto con formación psicopedagógica.

4.6. Recursos financieros

Los recursos financieros no se especifican en este proyecto.

4.7. Temporalización/ Secuenciación

El programa de juegos se lleva a cabo mediante una sesión de intervención semanal de dos horas de duración a lo largo del curso escolar.

4.8. Localización/ Espacio

La localización para llevar a cabo la experiencia se hace en el mismo espacio físico, ya sea en el aula de psicomotricidad, en el gimnasio o en un aula grande y libre de obstáculos.

A continuación, a título de ejemplo, seleccionamos una actividad para cada uno de los módulos:

- **Módulo 1:** “Adivina, Adivinanza”, los objetivos de esta actividad son la comunicación, la cooperación y la creatividad verbal. Dicha actividad consiste en dividir al grupo en cinco equipos, recibiendo cada uno de ellos una hoja donde aparecen cinco adivinanzas, varios folios y un lapicero. A la izquierda de la hoja aparecen las adivinanzas y a la derecha casillas en blanco, donde el equipo responderá la adivinanza. El tiempo estimado para esta actividad es de una hora.
- **Módulo 2:** “Las películas”, los objetivos de esta actividad son la comunicación, la cooperación, la expresión emocional y la creatividad gramática. Esta actividad consiste en dividir al grupo en equipos de cinco o seis jugadores y cada uno de ellos deberá elegir una película conocida por todos. A continuación los miembros de los distintos equipos propondrán una película que se elegirá por consenso y para finalizar se preparará la escena. Los alumnos disponen de un cajón de juego dramático y un cajón de material para construir objetos, tendrán entre sesenta y setenta y cinco minutos para realizar la actividad.
- **Módulo 3:** “Pasarela de disfraces”, los objetivos de esta actividad son la comunicación, la cooperación y la creatividad plástico-constructiva. El grupo se divide en equipos de cinco o seis miembros y se les proporcionará un cajón de juego dramático y material para construir objeto y cámara fotográfica, para elaborar disfraces para una fiesta de carnaval. Disponen de sesenta o setenta y cinco minutos para realizar la actividad.
- **Módulo 4:** “Significados de la imágenes”, los objetivos de esta actividad son la comunicación, la cooperación y la creatividad gráfico-figurativa. Se divide el grupo en cinco o seis jugadores, cada equipo recibirá varios folios donde aparecerá dibujado un símbolo gráfico y la misión de cada equipo será describir el significado de dicho símbolo. Los materiales que se utilizarán son folios blancos y un bolígrafo por cada equipo. El tiempo destinado es de cuarenta y cinco minutos.

En cuanto a la coherencia entre los diferentes elementos del diseño de la intervención, consideramos que este proyecto está bastante equipado, ya que hay suficientes actividades para cada uno de los objetivos, así, como hemos podido comprobar anteriormente en cada uno de los módulos, hay diversas actividades que cubren todos los objetivos generales y específicos. En las actividades se trabaja en grupo, se estimula la comunicación verbal y no verbal, la cooperación, la comunicación y por tanto la creatividad verbal, por otro lado, se enseña la expresión emocional y la creatividad dramática y, por último aprenden la creatividad plástico-constructiva (originalidad, conectividad y elaboración) y la creatividad gráfico-figurativa (fluidez, flexibilidad y originalidad).

Teniendo en cuenta que para realizar las actividades se necesitan espacios amplios y cómodos, y que, las actividades para que no lleguen al punto de no ser constructivas para los niños deben tener un tiempo flexible, consideramos que la temporalización y la localización son apropiadas, ya que el espacio destinado es un lugar en el que los niños pueden desarrollar las actividades adecuadamente para tal fin, y la temporalización no pasa de dos horas, lo que es más motivante para el alumno.



5. SEGUIMIENTO

Estamos ante un proyecto de intervención que consiste en un sistema de seguimiento continuo a través de técnicas observacionales. El seguimiento continuo se aplica a través de:

- La construcción de un diario, en el que se detalla lo que sucede en cada sesión y donde se incorporan las actividades.
- La evaluación sistemática, a través de un cuestionario de seguimiento de las sesiones.

En este proyecto un adulto dirige la actividad y otro hace las funciones de apoyo a la intervención mediante la observación de las sesiones de juego, mientras realiza un diario en el que describe lo que observa y al finalizar la sesión ambos contestan un cuestionario de seguimiento. Este modo de seguimiento permite valorar la situación del grupo y captar cambios, observando progresos y repercusiones en el grupo. Lo que posibilita concretar objetivos precisos de trabajo con los niños, a partir de dificultades que se observan en los mismos. Esta metodología formula estrategias de intervención con ese grupo específico y establece preguntas que favorecen el diálogo en relación con los diversos temas que se abordan en el programa.

El diario registra lo que ocurre en la dinámica grupal de forma narrativa, en él se describen las conductas que se observan mediante la actividad, los contenidos que se enuncian en las fases de diálogo y los resultados de ese grupo en el juego. Además en estos registros también se citan otros aspectos:

- El grado de participación.
- El respeto por las reglas o normas de juego.
- La rigidez o flexibilidad en las elecciones libres de compañeros de juego.
- Los conflictos que aparecen y la forma en la que se resuelven.
- Los procesos de comunicación dentro del grupo.
- Las emociones que los miembros del grupo expresan y las formas de organización grupal del juego.

También aparecen en el diario anécdotas poco frecuentes como conflictos o acercamientos amistosos entre dos niños que habitualmente pelean.

El cuestionario tiene como objetivo contrastar las observaciones de ambos adultos y complementarlas, integrando la información registrada desde sus dos puntos de vista, con el fin de que reflexionen sobre el funcionamiento del programa para poder mejorar la aplicación y desarrollo del mismo. Este cuestionario contiene una serie de indicadores (placer, participación, clima del grupo, comunicación, interacciones, acatamiento de las reglas y creatividad) que son valorados en una escala de estimación de 1 a 10.

Los mecanismos de seguimiento alternativo que hemos propuesto son:

- Autoevaluaciones orales de los/as alumnos/as.
- Participaciones positivas de todos los/as alumnos/as en las actividades.
- Motivación por parte del alumnado y del profesorado.
- Planificación previa de las actividades.
- Formación previa del profesorado encargado de la actividad.



6. EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar los efectos del proyecto, se establecen los siguientes objetivos:

1. Analizar los resultados obtenidos de los sujetos experimentales y de control en la fase pretest y postest.
2. Clarificar para qué personas ha sido más eficaz el programa.
3. Estudiar la influencia del género en los efectos del programa.

Para evaluar el primer objetivo se obtienen las medias, las desviaciones típicas y se llevan a cabo análisis de varianzas de cada variable en los sujetos experimentales y de control en las fases ya mencionadas pretest y postest y la diferencia entre estas dos variables.

Tenemos que tener en cuenta, que los cuestionarios del pretest y postest que realizan los alumnos son iguales y se realizan en el comienzo y en final del programa para evaluar las diferencias del antes y el después de los aprendizajes de los alumnos.

Para el segundo objetivo, se realizan análisis de varianza del cambio pretest-postest en los sujetos experimentales con distintos niveles de desarrollo (bajo, medio, alto) en las variables medidas.

Para evaluar el tercer objetivo, se lleva a cabo a través de análisis de varianza.

Para evaluar los efectos del programa de juegos, en el trabajo de validación experimental, se utilizaron dos tipos de metodología de evaluación. Por un lado, una evaluación pretest-postest, y por otro lado, una evaluación continua del programa mediante técnicas observacionales.

Para evaluar los efectos del programa en los/as niños/as se valora el cambio en las variables dependientes, es decir, en factores de la socialización del desarrollo emocional y en variables del desarrollo cognitivo, para ello se obtienen las medias, las desviaciones típicas y se llevan a cabo análisis de varianzas de cada variables en los sujetos experimentales y control en las fases pretest, postest y la diferencia postes, pretest. Por último, con la finalidad de facilitar la lectura de los resultados, se representará gráficamente el cambio entre estos sujetos.

En la fase pretest y postest, se administraron tres instrumentos de evaluación con adecuada garantía de fiabilidad y validez. La evaluación empleó múltiples informantes (niños, padres y profesores). Las variables medidas utilizadas fueron:

- Incrementos en la inteligencia verbal y no verbal.
- Un aumento de conductas y rasgos de personalidad propios de personas creativas.
- Una elevación de la capacidad de pensamiento asociativo verbal en sus indicadores de fluidez y de originalidad.
- Un incremento de la creatividad verbal que se manifiesta en indicadores como fluidez, originalidad y flexibilidad.
- Un incremento de número de compañeros del grupo evaluados como creativos.
- Una elevación del autoconcepto creativo.

En este proyecto, se propone que el programa de juegos va a ser más eficaz, más beneficioso para aquellos sujetos experimentales que antes de la intervención manifiesten bajos niveles de desarrollo en las variables dependientes medidas de carácter positivo, y altos niveles en las variables negativas, por ejemplo, conductas antisociales.

Para finalizar, el estudio sugiere, que varones y mujeres experimenten similares cambios por efectos de la intervención en los factores sociales, emocionales e intelectuales explorados.

La evaluación del proyecto, no sólo, estudia si el proyecto es beneficioso para todos los alumnos, si no que también, valora si las actividades cuentan con errores o debilidades y, en tal caso, estudiarían posibles mejoras. Tenemos que tener en cuenta, que este proyecto ha valorado como un factor importante la teoría prosocial, para llevar a cabo sus actividades y que, por tanto, intentan acabar con situaciones violentas en la escuela, ya que, actualmente este elemento influye negativamente en el clima escolar.

Una vez analizados los cuestionarios de la fase pretest-postest y realizadas las actividades, se evaluaron los factores de la socialización (conductas sociales: conductas de consideración con los demás, de liderazgo, prosociales y agresivas, pasivas, antisociales); los factores del desarrollo emocional (autoconcepto, estabilidad emocional) y, por último los factores del desarrollo cognitivo (la inteligencia y la creatividad).

La inteligencia es un factor importante porque jugando se aprende, se obtienen nuevas experiencias, es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de aplicar conocimientos, de solucionar problemas. El juego estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento, de la creatividad infantil, y crea zonas potenciales de aprendizaje.

Una vez analizados todos los resultados, el programa comprobó que se potenciaron una serie de cambios, entre ellos destacan:

1. El aumento de las conductas asertivas y una disminución de las conductas agresivas con otros niños.
2. La reducción de conductas antisociales y delectivas.
3. El incremento de las conductas de autocontrol y de las conductas de liderazgo.
4. El desarrollo de la conducta prosocial.
5. La mejora de la imagen de los compañeros de grupo.
6. El incremento de la estabilidad emocional de los alumnos.

Estos resultados también clarifican, para qué personas ha sido más eficaz el programa, siendo éstos los alumnos con más bajo rendimiento en el desarrollo social, emocional y cognitivo. Otra variable que se ha querido estudiar, es si el género influye en los efectos del programa y después de estudiar los resultados se ha comprobado que no existen diferencias relevantes entre niños y niñas.

Las técnicas elegidas para evaluar como se han comportado y aprendido los niños en la realización de las actividades, mediante estudios estadísticos, que muestran la media de las variables dependientes sobre los efectos positivos en factores

sociales, emocionales e intelectuales, son correctas porque después de realizar esta evaluación y pudiéndolo comprobar en las tablas de datos que aparecen en el proyecto, muestran si el proyecto es eficaz o no.

Proponemos las siguientes mejoras de evaluación:

1. Grupo de debate entre los niños para que ellos mismos observen los problemas en sus compañeros y se sientan identificados para que puedan controlar las situaciones violentas.
2. Evaluación de los alumnos por parte de un psicopedagogo para saber si con las actividades el grado de agresividad ha disminuido.
3. Evaluación por parte de los padres de las situaciones agresivas que se dan en el hogar.
4. Realizar actividades deportivas en dos equipos para que los niños sepan perder y ser buenos compañeros.



7. INNOVACIÓN

Aunque el proyecto no especifique ningún aspecto innovador, entendemos que acabar con situaciones violentas en la escuela a través de actividades grupales son cambios educativos nuevos para el colegio en cuestión. Consideramos que los criterios que se deban de tener en cuenta para valorar si un proyecto es innovador o no son los siguientes:

1. Marco teórico suficientemente desarrollada para que permita identificar qué es o no innovador en el ámbito educativo.
2. La innovación debe suponer una transformación y un cambio cualitativo significativo, es decir, que los niños aprendan a controlar esas situaciones violentas y que la escuela se proponga colaborar constantemente con todo el alumnado.
3. Una innovación supone introducir novedades, para cambiar las situaciones violentas con métodos que acaben con esta situación, por tanto debe implicar un nuevo modelo, orden o enfoque.
4. La innovación implica intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada.
5. La innovación es un medio para mejorar los fines de la educación y, así, se perfecciona eficazmente la calidad del sistema educativo.
6. La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por aquellos que han de llevarlo a cabo. Para que los cambios sean profundos y permanezcan, es fundamental que tengan sentido y sean compatibles por aquellos que forman parte de la innovación, es decir, han de responder a sus preocupaciones y necesidades. Cuanto mayor sea el grado de satisfacción, el cambio será más factible.
7. La innovación es un proceso abierto que implica la reflexión desde la práctica. Cuando hablamos de proceso abierto nos referimos a que la innovación no puede ser sólo un producto final, es un proceso y una actitud con un carácter dinámico y procesal. Si tomamos la innovación como un producto final se caerá en la rutina y no será una innovación productiva.

Para no caer en esta rutina, la innovación debe relacionarse estrechamente con la investigación y reflexión constante sobre la práctica y con procesos de evaluación continua

Una vez establecidos los criterios que creemos más relevantes a la hora de saber si este proyecto es innovador o no, empezaremos a analizar el proyecto según los criterios. El proyecto tiene un marco teórico amplio y estructurado que explica cada

una de las bases de éste como la conducta prosocial, las teorías de aprendizaje, etc... La innovación también supone una transformación cualitativa, porque los niños a través de las actividades aprenden a controlar las situaciones violentas y, por lo tanto, el proyecto establece novedades en el sistema de enseñanza aprendizaje.

La innovación ha sido planificada antes de llevarla a la práctica, ya que, si no hay una planificación previa no podríamos hablar de innovación, esto es de vital importancia porque gracias a ella se mejoran los fines de la educación.

El proyecto es aceptado por profesores, padres, alumnos (los que desarrollan la actividad) y por los colegios que están de acuerdo en la realización de esta sesión de juegos, para mejorar la situación escolar contra la violencia, y se basa en mayor medida en actuaciones prácticas porque pretende mejorar la situación actual con actividades destinadas a tal fin.

Después de todo lo expuesto anteriormente, se puede decir que el proyecto es innovador porque cumple todos los criterios que hemos establecido. Es muy difícil ver colegios que practiquen estos tipos de actividades para prevenir la violencia escolar, se basan más en que aprendan todo lo relacionado con las materias y no caen en la conclusión de que para que una persona se sienta realizada es necesario formarlos tanto personal, social e intelectualmente.



CONCLUSIONES

Consideramos que este proyecto es innovador, porque muchas escuelas necesitan que sus alumnos mejoren su conducta hacia el resto de los compañeros, lo que les permitirá ser mejores social, emocional e intelectualmente. Este programa propone una serie de actividades donde se detecta y tienen en cuenta los errores debilidades y fortalezas de cada alumno que lleva a cabo la actividad.

Por otro lado tiene un impacto social y un impacto de continuidad, es decir, social porque se implican todos los agentes de la sociedad (vida en las aulas, en casa, en la sociedad en general...) y de continuidad porque las actividades se hacen durante todo el curso y los profesores llevan un seguimiento continuo de dichos alumnos.

Consideramos que elegir a sólo un grupo experimental aleatoriamente, es injusto para los demás alumnos que se quedar sin realizar las actividades.

En cuanto a la estructura del trabajo, creemos que está completa, ya que, incluye todos los apartados necesarios para poder establecer nuestro propio análisis, pero sería conveniente destacar que no se ha establecido una organización en los apartados, ya que, éstos se encuentran desordenados, por otro lado, la expresión escrita es coherente y clara aunque hemos detectado varias faltas de ortografías.

En la utilización de términos y expresiones, donde aparecían citas de varios autores, nos ha parecido satisfactorio para la búsqueda de información, ya que, nos ha aportado definiciones de conceptos que desconocíamos, y gracias a ello nos ha ayudado a comprenderlo mejor.

Por último para finalizar, en cuanto al formato de presentación, no nos ha parecido del todo llamativo, ya que, era mucha cantidad de información debido a la cantidad de escritura, de gráficos, de tablas y a la hora de la comprensión lectora no nos ha parecido muy atractivo.

Como conclusión final, el proyecto nos ha parecido interesante porque los/as niños/as aprenden a combatir la violencia mediante juegos donde comparten con sus compañeros/as y aprenden divirtiéndose. También ha sido gratificante para nuestro

grupo este proyecto, puesto que, el asunto que se ha llevado a cabo en él, nos ha aportado información para nuestra carrera en pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA

Garaigordobil, M. (2003): *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*, Ministerio de educación y ciencia.

Sánchez, A.M.; Rivas, M. T. y Trianes, M.V. (2006): *Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados*, Revista electrónica, Nº 9 Vol 4.

Ministerio de Educación (2009): *Guía para la formulación de proyectos de innovación educativa*.

Anexo 2

Informe de la Propuesta Educativa: “ESTUDIA Y DIVIÉRTETE”



*Carla María González Afonso
Raquel Lemus Vargas
Judit Martel Sánchez
Cathaysa Padilla Hernández*

ÍNDICE

<i>Contenido</i>	<i>Página</i>
INTRODUCCIÓN	2
PUNTO DE PARTIDA	3
DESARROLLO DEL TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN	6
ANÁLISIS DE NECESIDADES	9
TABLA RESUMEN ACTIVIDADES	13
CONCLUSIÓN	19

INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto se ha elaborado a través de la asignatura del Prácticum de Educación No Formal del Grado de Pedagogía, con el propósito de cubrir las necesidades que se han detectado en el centro dónde se ha realizado las practicas de dicho grado, concretamente en la asociación "Padre Laraña".

Este centro ha sido el elegido, mayoritariamente, debido al interés que teníamos en los/as menores para trabajar de manera directa, especialmente con este tipo de colectivo, que corre el riesgo de ser excluido socialmente. Además, y gracias a una de las integrantes del grupo que ya conocía la institución, debido a un contacto previo por otra asignatura del grado, se nos ha incentivado el interés por el mismo.

Desde un primer momento, hemos tenido numerosas expectativas para llevar a cabo en el centro, de las cuales hemos adquirido, aumentar la autonomía, la autoestima, creatividad, iniciativa, cautela y profesionalidad. Todo estos valores adquiridos durante el proceso de prácticas, han sido gracias a la habilidad social que hemos trabajado durante este tiempo, siendo esta la asertividad. Mediante el seguimiento de unos seminarios, en los cuales hemos determinado diferentes perfiles entre las componentes del grupo, se ha llegado a la conclusión de trabajar dos aspectos distintos dentro de la misma habilidad.

Por un lado, el desarrollo y manejo de la asertividad de una forma adecuada, aprendiendo a interiorizarla y ejercerla, frente a las situaciones cotidianas, con las que nos encontramos con el personal y usuarios del centro. Por otro lado, el control de esta habilidad social que permite conseguir una mayor cautela en diversas situaciones, en las que se debe de valorar los pros y los contras de las iniciativas espontáneas.

Una vez conocida la institución y determinado el contexto, tenemos como expectativas dentro del centro, cumplir las tareas y obligaciones establecidas por el centro de manera satisfactoria, además de tener contacto directo con los menores y adaptarnos a su hábito de trabajo diario.

Con respecto a las expectativas grupales, en cuanto al proceso de trabajo, principalmente se centran en cubrir las necesidades de los/las menores que acuden al centro, no olvidando sus hábitos cotidianos de apoyo escolar, se acentúa el fomento de las habilidades sociales entre ellos/as, intercalando talleres lúdico-recreativos en los momentos de ocio. Además, teniendo en cuenta las necesidades observadas durante las horas que hemos compartido con ellos/as, notamos una carencia en la motivación para el estudio, es por ello, que hemos diseñado una estrategia de intervención directa, en la que se promoverán actividades utilizando el juego, con el fin de influir positivamente en las actitudes frente al estudio.

PUNTO DE PARTIDA

La Asociación Padre Laraña nace en 1982. Se trata de una Asociación no gubernamental sin ánimo de lucro, que se centra además de la alimentación de estos/as menores, en promover y reforzar otras áreas como la escolar, social, personal y familiar.

El objetivo de esta organización es la atención y protección a los/as menores ,y es por ello que se interviene con la familia a través de un espacio de intercambio de experiencias con otros/as padres/madres donde puedan reflexionar sobre sus prácticas educativas y las consecuencias que éstas tienen en el futuro desarrollo de sus hijos/as, todo ello con el fin de reducir los factores de riesgo existentes en sus hijos/as y obteniendo por parte de la familia más compromiso y atención hacia sus hijos/as.

Para todo ello se cuenta, con actividades dirigidas a los/as menores que sirven de gran apoyo a las familias en sus labores parentales, como es el servicio de comedor cubriendo sus necesidades básicas de alimentación, así como ofreciendo apoyo educativo y realización de actividades extraescolares, sobre todo con los adolescentes, ofertando alternativas al ocio marginal.

En cuanto a la parte administrativa, así como los proyectos y las subvenciones, está a cargo la trabajadora social. Los proyectos tienen relación con la escuela de padres y madres, la cual es obligatoria su asistencia dos días a la semana. Este taller es llevado a cabo por la psicóloga y la trabajadora social y en él se realiza un seguimiento a las familias.

En cuanto a la financiación del centro, actualmente cuenta con dos subvenciones, una va dirigida al trabajo con las familias y otra al trabajo con los/as niños/as. Con respecto a la comida se administra mediante el banco de alimentos, algunas donaciones y aportaciones de socios/as.

Dentro del trabajo de la institución podemos recoger tres grandes categorías que resumen las actividades diarias del centro; por un lado, se presenta el servicio de comedor, cuyo propósito es cubrir las necesidades básicas alimenticias de los/as menores y ayudar así a las familias de los usuarios del centro.

Por otra parte, encontramos las clases de apoyo, cuyo objetivo es mejorar el rendimiento escolar de los/as niños/as, ya que por

lo general presentan un alto índice de fracaso y de absentismo escolar.

Por último, la institución y su equipo de profesionales brindan apoyo externo a las familias donde ofrecen estrategias para que afronten los diferentes problemas que aparecen en el día a día de los/as menores.

Para la ayuda de la realización de las diferentes tareas, el centro dispone de un apoyo profesional y material accesible, (ordenadores, acceso a internet, enciclopedias, fotocopiadora...), material al que necesitan acceso y no les es posible en sus casas.

Los/as menores disponen también de un apoyo psicológico y social tanto a nivel familiar como individual, para aquellos casos que presentan dificultades y/o problemas emocionales, así como también cuentan con la impartición de talleres formativos en grupos reducidos, para trabajar la adquisición de habilidades y competencias sociales, aumentar su autoestima, e informar sobre cuestiones relacionadas con la sexualidad y otros temas relevantes.

Existen otras actividades formativas que se presentan de manera implícita en las que también se trabajan proyectos educativos, como son:

Grupo Shine, empresa dedicada a la formación, proyectos educativos y consulta psicológica y educativa, presenta un proyecto en el centro de manera que se trabajen las actividades formativas, como las lúdico-recreativas, tanto dentro como fuera del aula. De un tiempo atrás, se relevó que el contacto del con el exterior del centro era muy importante, puesto que pasan muchas horas al día dentro de un aula. Es por ello, que el Grupo Shine, insiste en trabajar las habilidades sociales de los/as niños/as, en conjunto con el deporte. De ahí, que se trabajen actividades, no solo en el interior del centro, sino también a las afueras, pudiendo hacer excursiones y salidas a zonas habilitadas cerca del centro.

Actividades de Cooperación, formada e impartida por un Equipo de profesionales de la Fundación General de la ULL, en la cual se presenta un Proyecto en el que se deberá desarrollar una “Cooperativa Grupal” siendo los/ menores los/as propios/as creadores/as de su propia empresa.

Fortalezas y debilidades internas, áreas de mejora y oportunidades de trabajo educativo:

Podemos destacar como fortaleza de la asociación su alto grado de compromiso con las familias, la gran diversidad de profesionales que trabajan en él y la atención individualizada por parte de la trabajadora social y de la psicóloga con los usuarios.

Señalar también como fortaleza la realización de actividades vinculadas con el deporte y las habilidades sociales.

Por último, otra fortaleza sería el refuerzo positivo recompensando el buen comportamiento (por ejemplo cada 15 días quien consiga mayor número de estrellas, podrá ir al McDonald's a comer un día de la semana).

Con respecto a las debilidades señalar la falta de recursos económicos que afecta a la escasez de personal, a la falta de espacio y a la inexistencia de las nuevas tecnologías. Otra debilidad, de vital importancia estudiar, es la escasa motivación por parte de los/las niños/as.

Áreas de mejora:

Mejorar la organización del espacio.

Mejorar la concentración de los/las niños/as.

Aumentar el rendimiento educativo.

Mejorar el aprendizaje a través de la motivación.

Mejorar el conflicto en las aulas.

Oportunidades de trabajo educativo:

Para la mejora de la organización del espacio del centro, se podrían habilitar dos clases destinadas actualmente a almacenar el material, y dichos materiales se podrían reestructurar. De esta forma y una vez organizadas las aulas, los/as niños/as adquirirán una adecuada concentración para la realización de sus tareas, lo que conllevaría a un mayor rendimiento, ya que si están concentrados mejorará su nivel de aprendizaje.

Cabe destacar que el hecho de que no se hayan habilitado las dos clases destinados a almacenar el material, puede deberse a la escasa ventilación de la que disponen y a la falta de personal para encargarse de esas aulas.

Se ha detectado mediante la observación, un déficit motivacional por parte de los/ las niños/as con respecto a la elaboración de sus tareas. Éstos/as manifiestan una baja predisposición a la hora de realizar sus ejercicios debido a que lo ven como algo rutinario, aburrido y poco novedoso.

Para mejorar esta baja motivación manifestada por los/as niños/as, hemos elaborado un taller lúdico y educativo elaborado en

forma de concurso. Este taller está basado en la realización de una serie de actividades educativas con el fin de que éstos/as aprendan que estudiar puede ser divertido.

El propósito de la intervención de nuestras actividades, es alcanzar una participación activa y motivadora, a través de estrategias lúdicas, consiguiendo de esta forma, el interés e implicación de los/as niños/as para estudiar.

Una vez llevado a cabo el programa educativo, nos hemos dado cuenta durante el desarrollo del mismo, que los/as menores se involucraban y motivaban por diferentes aspectos, modificando en ocasiones las actividades propuestas, para alcanzar con mayor facilidad esa motivación. Hemos observado que los/as niños/as han tenido una respuesta positiva ante las actividades, y esto es debido a la adquisición de premios para los grupos ganadores de cada actividad; al aumento de la autoestima y autonomía de los/as niños/as, sintiéndose realizados e importantes; además, las actividades eran innovadoras basadas en el juego, desarrollando algunas de ellas fuera del centro, entre otras.

Por último, hemos podido observar un alto grado de conflictividad (faltas de respeto y disciplina, peleas...) entre los/as niños/as. Con respecto a este tema, en nuestro taller, hemos diseñado un apartado relacionado con el cumplimiento y respeto de las normas, donde los/as niños/as han puesto en común una serie de normas que se deben llevar a cabo. Esta parte del taller, tiene como finalidad la individualización de las normas por parte de los/as menores, para que así, se puedan mejorar los conflictos en el aula. Del mismo modo, se fomenta el compañerismo ya que se concursan por equipos y, de esta manera, se complementan y se ayudan los unos a los otros.

DESARROLLO DEL TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN

Actividades Realizadas:

Una vez comenzamos las prácticas en Padre Laraña, se nos ha estipulado que las actividades a desempeñar en el centro serán el apoyo escolar y diferentes actividades lúdico-recreativas (no prediseñadas) en el tiempo restante que los/as menores permanecen en el centro. La estructuración del mismo, y las actividades que hemos llevado a cabo se establecen de la siguiente manera:

- ❖ Comedor: debido a la ausencia de dos profesionales del equipo de Padre Laraña, durante dos Viernes al mes, se nos ha pedido que ayudemos con las tareas del comedor en horario de 14:00 p.m a 15:00 p.m.
- ❖ Apoyo Escolar: esta tarea la hemos llevado a cabo durante el horario de 15:00 p.m y 17:00 p.m. La manera en la que nos hemos organizado, ha sido dividirnos por aulas y edades, centrándonos cada una en el grupo concreto a trabajar. También, dos de nosotras, se han ido alternando de manera continua, asistiendo al conocido “despacho” para afrontar un apoyo individualizado a los menores con mayores tareas en el día, así como mayor dificultad.
- ❖ Tiempo libre: a esto nos referimos al horario de 17:00 p.m – 19:00 p.m. Puesto que los menores ya han acabado el tiempo estipulado para las tareas, estas dos horas se les deja “libre” para ellos/as. Es el momento de ocio en el que ellos/as aprovechan para jugar con los/as demás compañeros/as de las otras aulas. En estas horas hemos realizado diferentes actividades lúdico-recreativas en días diversos como por ejemplo:
 - o Mural de Corazones (día de San Valentín y feria de las Muecas en el Puerto de la Cruz para recaudar dinero para el centro).
 - o Taller de Reciclaje: creación de maracas con los envases de yogurt.
 - o Taller de Mandalas, creando nuestra propia libreta.
 - o Taller de Estética y maquillaje.
 - o Manualidades para el día del Padre y el día de la madre (llaveros hechos con GommaEva, flores con material reciclado y tarjetas de felicitación).
 - o Realización de pompones, pulseras y collares.
 - o Taller de Pinta-caritas en las fiestas del Carnaval.
 - o Manualidades para carnavales, como caretas y pancartas.
 - o Excursión a la Guagua Disa, en la que hicimos experimentos y conocimos las cualidades de las 7 Islas Canarias.
 - o Salidas al parque o Cancha, para realizar juegos al aire libre. Esto se lleva a cabo todos los miércoles en conjunto con todos los grupos.

- o Cooperativa: gracias al equipo de la FGULL, hemos creado nuestra propia empresa en la que los/as niños/as han diseñado y vendido sus propios productos en una feria realizada en La Laguna, el 14 de Mayo. Esta actividad se llevaba trabajando desde antes de comenzar nuestras prácticas y ya ha finalizado el día de la exposición y venta de productos.
 - o Salida al parque que se encuentra enfrente del centro, para realizar juegos al aire libre.
 - o Momentos en la cancha deportiva. Esta actividad la hemos realizado todos los miércoles, en conjunto con todos los grupos, para realizar distintos juegos/actividades en equipo con la intención de fomentar el deporte (juegos cooperativos, baile...).
 - o Juegos de mesa: parchís, ajedrez, twister...
 - o Plantamos nuestra propia planta. La cuidamos y la vemos crecer analizando su proceso diario.
 - o Realización de una “Tómbola”, la cual se realiza un viernes cada dos semanas, dependiendo del compartimiento de los/as menores. Se les gratifica con la entrega de regalos (juegos de mesa, material escolar...).
 - o Visita de Ronald, el Payaso de McDonald’s. (Show)
- ❖ Excursiones varias: dentro de este bloque, agrupamos las marchas que hemos realizado con los niños y las niñas del centro, como actividad extraordinaria. En ellas se encuentran la excursión a las Teresitas en la semana santa. Merienda excepcional en el McDonald’s (para ellos deben de conseguir puntos verdes seguidos durante dos semanas en el comedor) y merienda en la cafetería Picnic (logrando alcanzar puntos verdes durante todo un trimestre en el aula). Visita al alcalde de La Laguna (con motivo de presentar las distintas cooperativas realizadas en el centro),
 - ❖ Taller de Padres: una vez conocimos las tareas que se llevaban a cabo con los padres y las madres de los/as menores del centro, pedimos poder participar como observadoras en dichos talleres, a lo que se nos aceptó sin problema, acudiendo a los mismos (y de manera alternada entre las cuatro compañeras), los miércoles de 11:00 – 12:30 a.m y los Jueves de 16:00-17:30 p.m.

A medida que pasaron los días propusimos hacer una actividad diferente, realizando así una clase de Zumba en las canchas. Al mismo tiempo, la Psicóloga del Centro, encargada del Taller de Padres, nos propuso realizar nuestra propia clase, diseñada y planificada por nosotras, y así fue. Trazamos un taller sobre La “Motivación para el estudios de sus hijos/as”, con la que recibimos muchos halagos como resultado final. Además, les regalamos a los padres y madres marcadores hecho por nosotras, como gratificación a la asistencia y colaboración con nuestra pequeña aportación en sus talleres semanales.

Los talleres realizados por la Psicóloga, con todo el intervalo de tiempo que estuvimos en ellos, fueron a cerca del maltrato escolar, violencia de género, las malas compañías, el estrés y técnicas de relajación, la relación que existe con los/as hijos/as, la economía familiar, igualdad de género, entre otras.

Análisis de necesidades:

Desde un primer contacto con la institución, hemos tenido en cuenta las debilidades y fortalezas que posee el centro, centrándonos sobre todo en las carencias que necesitan cubrir los/as menores. Para ello, hemos recurrido a la técnica de observación participante, percibiendo en la realización de las actividades, las necesidades que tienen éstos/as niños/as.

A través de la observación participante, durante el periodo de prácticas, hemos detectado una serie de necesidades en el colectivo en cuestión, tales como:

- Falta de motivación por parte de los niños y las niñas.
- Falta de concentración.
- Falta de ejecución de normas.
- Falta de técnicas de estudio.
- Falta de organización y limpieza.

Aportación del grupo a la institución:

La mayoría de los/as niños/as del centro “Padre Laraña” suelen tener familias desestructuradas, con bajos ingresos económicos y monoparentales, características que influyen de manera directa o indirecta en los estudios de este colectivo, puesto que no están rodeados de un equilibrio familiar y viven situaciones delicadas día a día. Además, el entorno de los/as niños/as no

aporta beneficios para la superación del mismo, el ambiente que les rodea en sus hogares proporciona una baja calidad de estudio.

OBJETIVO GENERAL: Fomentar los hábitos de estudio con el fin de adquirir la motivación para el mismo.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METAS	ACTIVIDADES	ETAPA
1.- Crear un clima educativo favorable a través de un establecimiento de normas.	Que el colectivo conozca las normas básicas.	Puesta en común de las normas básicas en el aula.	Todos.
	Que el colectivo interiorice las normas básicas.	A través de un cuento prediseñado.	Infantil.
		A través de un role-playing.	Primaria.
	Que el colectivo lleve a cabo las normas básicas propuestas de manera autónoma.	Excursión a un espacio abierto cerca del centro, como por ejemplo un parque o un centro.	Todos.
2.- Fomentar la concentración a través de estrategias mejorando así el rendimiento educativo.	Que el colectivo conozca el concepto y comprenda la importancia de la concentración para el estudio.	Visita a la biblioteca más cercana al centro Padre Laraña.	Primaria.
		De manera grupal reestructuramos el aula de la manera más adecuada.	Todos.
	Que el colectivo entrene la capacidad de atención de cara al estudio.	Escuchar con atención un cuento con errores establecidos a propósito, con la finalidad de detectar dichos errores.	Primaria.
		Entre todos los/as alumnos/as crearán una historia en la cual cada uno participará poniendo una palabra a la historia.	Todos.
	Que el colectivo conozca estrategias para concentrarse de cara al estudio.	Talleres lúdicos-recreativos para fomentar la concentración (mandalas, costura y juegos de construcción.).	Todos.
		Creamos el juego del memory personalizado.	Todos.
3.- Conseguir que los/as alumnos/as adquieran técnicas de estudio.	Que el colectivo aprenda a diferenciar tiempo de ocio con el tiempo de estudio.	Diseñar nuestro propio planning.	Todos.
	Que el colectivo adquiera agilidad y capacidad de respuesta.	Juego basado en la mímica.	Todos.
		Desarrollo del juego llamado "STOP" para conseguir que a través de una letra saquen palabras.	Todos.
	Que el colectivo aprenda a fortalecer sus capacidades de aprendizaje.	A través de fichas fomentar la lectoescritura.	Todos.
		Conseguir técnicas para la realización de esquemas.	Primaria.
		Alcanzar pautas para llevar a cabo el subrayado en los apuntes	Primaria.

		de manera eficiente.	
		Concurso de tablas de multiplicar. En el caso de infantil se tratará de un concurso de sumas y restas.	Todos
		Se desarrollará una actividad llamada “Búsqueda del tesoro”, consiste en acertar una serie de cuestiones relacionadas con la temática de las diferentes materias hasta alcanzar el tesoro.	Todos

Por este motivo, se ha observado durante los tres meses que hemos compartido la actividad diaria en el centro “Padre Laraña” con los/as menores, la necesidad de un apoyo educativo más específico e individualizado en la mayoría de los/as niños/as que pertenecen al centro, queriendo incentivar la motivación en el estudio, de manera que puedan cambiar la interpretación del estudio/las tareas como una “obligación” y más hacia un “deber” que se les recompensará en un futuro.

El propósito de esta propuesta consiste en conseguir que los/as menores de este centro de día, logren adquirir un interés y atención por el estudio. De esta manera, les enseñaremos, que pueden estudiar de manera divertida y lúdica, adquiriendo los conocimientos necesarios y adecuados a sus edades, gracias a las ganas y la motivación que tendrán por y para el estudio.

De esta manera, se incurrirá en las actividades planteadas para conseguir que sean entretenidas y los/as niños/as puedan despertar su interés por el estudio, transmitiendo estrategias y técnicas para mejorar sus procesos de aprendizaje, de una forma más dinámica, como se puede observar en las actividades propuestas.

Para la realización de nuestra propuesta, hacemos partícipe a los/as menores de un concurso, en el que, mediante una serie de actividades y metas, logren la superación de algunos conceptos educativos y conozcan el atractivo de las diferentes materias, mediante la técnica del juego.

Como se podrá observar en la tabla, cada actividad está diseñada para un colectivo en concreto, siempre dependiendo de las edades en las que se encuentren. En el caso de coincidir con la actividad en distintas etapas, se señala que éstas serán adaptadas a los conocimientos y dificultad de los mismos.

La manera en la que hemos llevado a cabo nuestro concurso, ha sido en primer lugar, la explicación de lo que íbamos a hacer, dando explicaciones del porqué y la importancia que posee.

Una vez superada este periodo de inicio, se procede a la formación de tres equipos en cada etapa, siempre de manos de un capitán o capitana, el/la cual tendrá el deber de mantener la autoridad y estabilidad del resto de los componentes, incentivando el desarrollo de las normas mientras el concurso, y el trabajo cooperativo en el mismo.

Ya llegados a este punto, encabezamos la actividad. Tal y como se muestra en la tabla, cada actividad está relacionada con un objetivo específico y metas a seguir, aspirando en todo momento, a no alterar el orden de la propuesta.

La manera con la que estimulamos a los/las niños que participan, es con las evaluaciones que recibirán al terminar cada actividad, de manera que el equipo, que mayor puntuación obtenga, saldrá aventajado puesto que recibirá un premio.

Teniendo en cuenta las actividades cotidianas de estos niños/as, se pretende realizar una excursión, fuera del centro “Padre Laraña”, en el que poder compartir con todos los integrantes del equipo, los beneficios de la superación del mismo.

A continuación, se presentará la intervención de nuestra propuesta educativa. Después se podrá observar otra tabla, con el nombre, recursos y una breve descripción de cada actividad.

Nº	ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	METAS	RECURSOS MATERIALES
1	“Normas en clase”	Puesta en común de las normas básicas en el aula.	Que el colectivo conozca las normas básicas.	Cartulina, rotuladores e imágenes ilustrativas.

2	“Cuenta normas”	Se diseñará un cuento dónde tendrán que incluir las normas establecidas dentro del aula.	Que el colectivo interiorice las normas básicas.	Folios y bolígrafos para el diseño del cuento.
3	“Profes”	A través de un role-playing, tendrán que cumplir las normas, haciéndose pasar por profesores/as y alumnos/as.	Que el colectivo interiorice las normas básicas.	Ninguno.
4	“Formas de estar”	Excursión a un espacio abierto cerca del centro, como por ejemplo un parque o un centro.	Que el colectivo lleve a cabo las normas básicas propuestas de manera autónoma.	Ninguno.
5	“¡Silencio!”	Visita a la biblioteca más cercana al centro Padre Laraña.	Que el colectivo conozca el concepto y comprenda la importancia de la concentración para el estudio.	Ninguno.
6	“Marcamos nuestro espacio”	De manera grupal reestructuramos el aula. La actividad consistirá en dividir la mesa en cuatro partes iguales con una cinta adhesiva, estableciendo el espacio de cada niño/a.	Que el colectivo conozca el concepto y comprenda la importancia de la concentración para el estudio.	Cinta adhesiva.
7	“Busca los fallos”	Escuchar con atención un cuento con errores, establecidos a propósito, con la finalidad de detectar dichos errores.	Que el colectivo entrene la capacidad de atención de cara al estudio.	Ninguno.
8	“Historia creativa”	Entre todos los/as niños/as se crearán una historia, en el cuál cada uno participará poniendo una palabra a la historia.	Que el colectivo entrene la capacidad de atención de cara al estudio.	Ninguno.
9	“Talleres”	Talleres lúdicos-recreativos para fomentar la concentración (mandalas, costura y juegos de construcción.).	Que el colectivo conozca estrategias para concentrarse de cara al estudio.	Hilos, agujas, telas, folios con mandalas y juegos de construcción.
10	“Ejercita tu memoria”	Creamos el juego del memory personalizado. Posteriormente jugaremos, ejercitando de esta forma la memoria.	Que el colectivo conozca estrategias para concentrarse de cara al estudio.	Folios y cartulinas.
11	“Organízate”	Diseñar nuestro propio planning.	Que el colectivo aprenda a diferenciar tiempo de ocio con el tiempo de estudio.	Folios, bolígrafos y reglas.
12	“Adivina”	Juego basado en la mímica.	Que el colectivo adquiera agilidad y capacidad de	Ninguno.

			respuesta.	
13	“STOP”	Desarrollo del juego llamado “STOP” para conseguir que a través de una letra saquen palabras.	Que el colectivo adquiriera agilidad y capacidad de respuesta.	Folios y bolígrafos.
14	“Lee, lee y lee”	A través de fichas fomentar la lectoescritura.	Que el colectivo aprenda a fortalecer sus capacidades de aprendizaje.	Fichas.
15	“Síntesis de información”	Se explicará algunas técnicas para facilitar la realización de esquemas.	Que el colectivo aprenda a fortalecer sus capacidades de aprendizaje.	Ninguno.
16	“Lo más importante”	Se darán pautas para llevar a cabo el subrayado en los apuntes de manera eficiente.	Que el colectivo aprenda a fortalecer sus capacidades de aprendizaje.	Ninguno.
17	“Multiplica”	Concurso de tablas de multiplicar. En el caso de infantil se tratará de un concurso de sumas y restas.	Que el colectivo aprenda a fortalecer sus capacidades de aprendizaje.	Ninguno.
18	“Búsqueda del tesoro”	Acertar una serie de cuestiones relacionadas con la temática de las diferentes materias hasta encontrar el tesoro.	Que el colectivo aprenda a fortalecer sus capacidades de aprendizaje.	Folios y bolígrafo.

Defensa:

La propuesta de cambio que se ha diseñado, se ha desarrollado en la medida de lo posible, durante el procedimiento de prácticas en el centro “Padre Laraña”. Para conocer si se han logrado los objetivos, se ha realizado una evaluación interna y procesual para cada una de las actividades, utilizando como herramienta la observación. La finalidad de dicha evaluación, ha sido mejorar las debilidades que existe en nuestra propuesta educativa, pudiendo modificarla y adaptarla a lo largo del desarrollo del programa.

A través de la evaluación de los resultados de las actividades, así como de las observaciones realizadas al finalizar cada actividad, se ha podido valorar la mejora existente en las metas propuestas y los objetivos marcados.

A lo largo del desarrollo de la propuesta, se ha podido percibir mayoritariamente un alto nivel de participación por parte de los/as niños/as, incluso proporcionando ellos/as mismos/as, diversas aportaciones en las diferentes actividades, haciéndolas más dinámicas. Además, se ha conseguido una alta motivación por parte de los/as niños/as para realizar las actividades, esto lo hemos podido observar en sus actitudes positivas, transmitiéndonos trabajo en equipo, implicación, interés e incluso nos pedían que repitiéramos las actividades, alcanzando de esta forma nuestro objetivo: fomentar los hábitos de estudio con el fin de adquirir la motivación para el mismo.

Otro aspecto que hay que destacar, es la pertinencia de las actividades, que en un primer momento hemos realizado un listado con todas las necesidades que se han detectado, eligiendo posteriormente la propuesta educativa más importante y adecuada para los/as niños/as, creando una unión y coincidencia entre las actividades y las carencias. Por otro lado, gracias a la existencia de coherencia entre las actividades y los resultados conseguidos, han permitido alcanzar los objetivos propuestos.

Durante la puesta en práctica de la propuesta educativa, ha existido colaboración por parte de los/as profesionales del centro, facilitándonos materiales, autonomía y horas para la realización de las actividades. En cuanto, al tiempo que habíamos estipulado

antes de impartir el programa, hemos tenido obstáculos que no han facilitado el cumplimiento de la misma, puesto que, se ha llevado a cabo actividades referidas a un programa llamado “Enseñar a emprender”. Una vez que se ha acabado dicho proyecto, hemos comenzado con nuestra propuesta, la cuál hemos podido acabar satisfactoriamente, obteniendo mejores resultados de los que esperábamos y en comparación con los recursos que teníamos.

El impacto de la misma ha sido muy positiva, puesto que, se ha observado mejoras en los procesos de aprendizaje y sus comportamientos morales. Este aspecto es muy relevante para nosotras, ya que, no esperábamos resultados tan gratificantes, como por ejemplo, el compañerismo, el trabajo en equipo, el respeto, la solidaridad, etc., los cuáles han hecho que de manera inconsciente, aumentase la motivación de ellos/as mismos/as para estudiar.

Por todo lo anterior, estamos muy contentas con el diseño, desarrollo y resultados de ésta propuesta educativa: “*Estudia y diviértete*”, puesto que, aunque no hayamos logrado todas las metas propuestas, se ha conseguido muchas otras cosas que no esperábamos, empezando por la implicación y motivación por seguir con la propuesta, por parte de los/as niños/as, con tan solo conseguir la participación de los mismos, podemos sentirnos satisfechas con nuestro primer trabajo profesionalmente.

Por ello consideramos que el programa educativo diseñado, es adecuado para el centro “Padre Laraña”, debido a las necesidades que posee los/as niños/as de esta institución. Y por lo tanto, se aconseja que se siga desarrollando la propuesta, para el éxito de la misma, alcanzando el objetivo propuesto: “Fomentar los hábitos de estudio con el fin de adquirir la motivación para el mismo”.

CONCLUSIÓN

A partir de la estancia en la institución, y de tener un contacto directo con los usuarios del centro, en este caso niños y niñas con edades comprendidas entre 3 y los 16 años, y con las familias de los mismos, hemos adquirido una serie de habilidades sociales, que creíamos no conocer, como es el caso de la asertividad. De esta manera, ha sido una experiencia muy positiva, puesto que, desde el minuto uno, nos han hecho formar parte de la institución, a través de la implicación directa en las actividades que desarrolla el centro diariamente.

A través del apoyo escolar, hemos podido fomentar la motivación por el estudio a través de la concentración, una concentración no conseguida en las aulas a causa del poco espacio existente, como hemos explicado con anterioridad. Con respecto, a nuestro propio aprendizaje, conseguimos mejorar nuestra habilidad comunicativa, es decir, tener la capacidad de explicar adecuadamente la materia en cuestión.

Con respecto a la formación de la Cooperativa del proyecto EPE “Enseñar para emprender”, donde formamos parte esencial de su puesta en marcha, debido a que participamos tanto en la elaboración de los productos que se realizaron para su posterior venta, como en el desarrollo directo de dicha feria, cabe destacar que hemos mejorado nuestra creatividad y desenvolvura a la hora de la puesta en marcha de este proyecto.

Mediante la elaboración y puesta en práctica del taller “Motivación para el estudio” destinado a los padres y madres de los/as niños/as, hemos desarrollado una mayor autonomía a consecuencia de llevar a cabo nosotras mismas, el hilo conductor de la exposición, al igual que su configuración.

Con la realización de nuestro propio taller “Estudia y diviértete” destinado a los/as niños/as, hemos conseguido que éstos/as participen desde un primer momento en su desempeño, consiguiendo nuestro objetivo principal “fomentar los hábitos de estudio con el fin de que adquieran la motivación para el mismo”. A partir de este programa, hemos adquirido mayor autonomía por el propio desempeño de éste.

Cabe destacar, que a lo largo de todas estas actividades, hemos trabajado la asertividad para lograr mejorarla en unos casos, y controlarla en otros, consiguiendo la firmeza de la misma, mayor iniciativa y respuestas rápidas en algunas situaciones y, manteniendo la cautela en otras.

En relación al mundo laboral, y como ya hemos expuesto anteriormente, nos hemos sentido parte de la Asociación Padre Laraña por la gran acogida por parte del centro, donde se nos ha tratado como a un profesional más.

Como competencias específicas desarrolladas, tenemos que mencionar la competencia número 7: “Conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos”; y la competencia

número 15: “Diseñar programas de intervención, orientación y formación adaptados a las características diferenciales de sujetos y situaciones, en los diferentes tramos del sistema educativo y áreas curriculares”.

La competencia número 7, la podemos relacionar con la implantación de nuestro taller y, a través del apoyo escolar, ya que a través de estas dos intervenciones hemos podido mejorar el rendimiento académico, mediante estrategias tales como la concentración y la motivación por y para el estudio.

Por otro lado, la competencia número 15, la podemos relacionar con nuestro programa, porque a través de la identificación de las características de los/as niños/as detectamos una falta de motivación y concentración a la hora de desarrollar las tareas, lo que derivaba en un bajo rendimiento. Por ello, nuestro programa está relacionado con tal competencia puesto que hemos realizado una intervención adaptada a los usuarios mediante un concurso en el cual se trabaja la motivación y la concentración para favorecer el rendimiento académico.

Por último, a nivel personal, esta experiencia ha sido gratificante, ya que hemos adquirido mayor creatividad a la hora de desempeñar nuestra propuesta educativa. También nos hemos realizado personalmente, gracias a los obstáculos con los que nos hemos encontrado convirtiéndolos en retos a superar, logrando un desarrollo profesional. Tales obstáculos tienen que ver con la falta de autoestima y de autoridad y la necesidad de autocontrol. Cabe destacar como laguna única, la falta de asertividad por parte de algunos miembros, y el exceso de ésta por parte de otros, pero como hemos nombrado con anterioridad, se ha visto mejorada.

Anexo 3

NOS AYUDAN EN NUESTRO DÍA A DÍA
FORMACIÓN CONTINUA DEL VOLUNTARIADO

PLANES DE FORMACIÓN
2º PEDAGOGÍA GRUPO B TARDE

AIMARA GARCÍA GONZÁLEZ
CARLA GONZÁLEZ AFONSO
RAQUEL LEMUS VARGAS
ELSA MARTÍNEZ ACOSTA
DAIDA RODRÍGUEZ ARMAS

ÍNDICE

Introducción	3
Marco Teórico	3
Entrevista al coordinador del voluntariado	10
Descripción de actividades del plan de formación	12
Análisis y valoración del plan de formación	15
Propuesta de mejora del centro	17
Propuesta de mejora del plan de formación	17
Conclusiones y valoración final	19
Bibliografía	21
Anexos	22

INTRODUCCIÓN

En el presente proyecto que se va a desarrollar a continuación, tiene como objetivo valorar el plan de formación de la entidad denominada *Apanate*. Para ello hemos comenzado elaborar el marco teórico en el cual nos hemos centrado en varios libros que nos han servido de soporte en la realización del trabajo.

A continuación, le hicimos una entrevista al coordinador del voluntariado del centro donde nos explicaba cómo funcionaba el plan de formación. Asimismo se describen las actividades del plan que efectúan los voluntarios y las analizamos.

Después de todo esto se han presentado unas propuestas de mejoras tanto para el centro como para el plan de formación. Por último concluimos con una idea general del programa, de anexas el plan de formación de la institución.

De este proyecto se espera aprender a conocer en profundidad un plan de formación, entre otras cosas.

En cuanto a las dificultades, nunca antes habíamos tenido la oportunidad de haber visto un plan de formación, por lo que, nos ha resultado muy complicado elaborar esta práctica.

Por último queremos agradecer al coordinador del centro *Apanate* llamado Abel Delgado Cubas quien nos ha facilitado el acceso al centro, además de la información necesaria para poder realizar este proyecto.

MARCO TEÓRICO

Dependiendo de las circunstancias y los factores asociados a cada centro escolar, existen en este sentido unas mejoras contingentes, es por ello que la escuela pretende capacitar organizativamente al propio centro como totalidad para poder resolver de una forma autónoma sus problemas. De este modo, se pretende generar condiciones internas de los centros que promuevan su propio desarrollo como organizaciones.

La definición de “*mejora de la escuela*” conlleva que el cambio debe afectar en último extremo a la actividad educativa del aula, pero para que esto suceda son revelantes las condiciones organizativas internas del centro escolar. El problema es que mientras se quiera mejorar toda la institución, sólo se está trabajando con algunas partes, lo que provoca un cierto fenómeno de “*ilusión*” al dirigirse a la organización global.

De hecho, en la comprensión se ha fluctuado en acentuar la dimensión individual a nivel del aula y brindar la mejora a nivel del centro escolar, colocando la dimensión individual docente en el contexto del propio crecimiento del centro como institución.

Actualmente el reto (Fullan, 1992) es como conseguir conjuntar el nivel del aula y el del centro, haciendo que se solapen entre sí.

En esta dirección el profesor purifica su práctica para mejorarla, extendiendo de esta manera su preocupación y compromiso con el aula al poner en común distintos modos de llevar la enseñanza.

Así pues, será una mejora que pretenda incidir positivamente en el aprendizaje de los alumnos, y la cual tendrá que afectar a todos los niveles del centro quedando interseccionada en tres grandes ámbitos (llamada trinidad pedagógica):

1. Desarrollo del centro como organización.
2. Desarrollo del profesorado.
3. Desarrollo del currículum.

El currículum, como núcleo de la misión y de la oferta socio-educativa de la escuela, no es algo hecho externamente ni a interpretar para sacar sus potencialidades escondidas.

El currículum en sí, es un enfoque propio para comprender la realidad educativa, en la que la proyección metodológica, el avance de los procesos de enseñanza y el aprendizaje (didáctica) se integran y se completan.

En el propio currículum, el profesorado ejecuta su oficio y el alumno vive su experiencia escolar. Para poder comprender las distintas realidades del currículum, hay que distinguir entre el currículum como campo de estudio y las diferentes realidades curriculares en donde ambos están mediados por un conjunto de procesos en donde se distinguen dos dimensiones: la dimensión de intenciones o fines, y la dimensión de la realidad vivida.

Existen tres enfoques que han conformado la teoría del currículum: *Modelos de planificación racional* (el currículum guía a la práctica); *Enfoque práctico y de proceso* (el profesor decide lo que es más adecuado en cada situación); y *Reconceptualización y teoría crítica* (concibe el currículum como un medio de reproducción social y como un cambio educativo y social). Asimismo se pueden entender que el currículum se entiende en base a diferentes perspectivas: *Positivista* (el conocimiento es objetivo); *Interpretativa* (El diseño se reformula en el propio transcurso); y *Crítica* (concordancia dialéctica entre conocimiento y acción).

Hay que decir que el currículum democrático es cooperativo, útil, práctico inclusivo, planificado, coherente, moral y reflexivo, por ello la escuela pública para realizar su función social debe construirse desde medidas democráticas.

Por otro lado, tiempo atrás las reformas persiguieron innovaciones en la enseñanza en las cuales los profesores introdujeron: nuevos procedimientos de enseñanza, nuevas técnicas, manejaran currículums detallados por expertos, etc., por lo que todo ello resultaba muy complicado, pero a medida que hemos avanzado en el tiempo, las reformas se han ido transformado en proyectos y en reivindicaciones de cambios.

Aun así, dichas reformas pretenden que los centros como organizaciones, faciliten el aprendizaje de los profesores y los alumnos, por eso han de concebirse como organizaciones dinámicas, por otro lado, también intentan sustituir un tipo de escuela como organización burocrática por otras más flexibles e investigadoras con mayor emancipación y elasticidad en donde la educación ha de responder a la sociedad y a la familia.

De todas formas, en un centro, la evaluación del currículum debe tener presente: 1) La eficiencia de los recursos y la eficacia en la obtención de los resultados.

2) Ser un proceso de mejora de la organización.

Según Romiszowki (1981) en los procesos de evaluación se instaura un proceso en el que se forja el diseño de la enseñanza como estrategia para la solución de problemas, las fases del proceso más revelantes son:

1. Definición del problema: decidir si es un problema real y si vale la pena solucionarlo.
2. Análisis del problema: Preguntarse el papel que juega la enseñanza en la solución del problema e idear las soluciones posibles y adecuadas.
3. Desarrollo de la solución elegida: Construir un plan o currículum.
4. Poner en práctica el plan diseñado.
5. Evaluación de los resultados.

Así mismo, la formación del profesorado ha sido considerada desde hace tiempo como uno de los registros más decisivos a tocar para que el currículum y las reformas representen oportunidades provechosas para la renovación pedagógica y la mejora de la educación.

Ahora bien, la formación del profesorado no debe entenderse como un apéndice acrítico e instrumental de las teorías del currículo y la enseñanza, sino que, dentro de ellas está empezando a configurarse con suficiente autonomía disciplinar.

La preocupación por la formación de los profesores no es un modo alguno reciente. Atendiendo a Woodring, *“si la formación del profesorado se define simplemente como la educación de aquellos que van a ser profesores, su historia coincide con la historia de la educación”* (1975, p.1).

Para Rodríguez Diéguez, *“la formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas con una intención de cambio en un contexto organizativo e institucional mas o menos delimitado”*.

Según Ferry, *“un proceso de desarrollo individual tendente adquirir o perfeccionar capacidades”* (1983, p.36), además el autor hace alusión a la formación en tres dimensiones. En primer lugar, la combinación de formación académica con la formación pedagógica. En segundo lugar, la formación del profesorado no siempre se asume como característica de la docencia. En tercer lugar, la formación del profesorado es una formación de formadores que debe existir entre la formación de profesores (1983).

De la misma opinión es Gimeno, al señalar la importancia de la formación del profesorado con respecto a los intentos de renovación o cambio de la educación. Desde su punto de vista representa, *“una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo”* (1982, p.77). Esta preocupación por destacar la importancia de la formación del profesorado ha coincidido recientemente con el Ministerio de Educación y Ciencia (1987) en cuyo Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se declara a la formación del profesorado como “objetivo prioritario de la misma”.

Una vez analizadas las diferentes tendencias y enfoques de los diversos autores, parece necesario explicar el concepto de formación del profesorado. De esta forma entendemos que, la formación del profesorado es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional.

De hecho, la formación del profesorado ha de conducir a una adquisición o bien a un perfeccionamiento, enriquecimiento de la competencia profesional de los docentes que se implican en tareas de formación. Se destaca así la importancia de incidir en los elementos básicos del currículo formativo, que son conocimientos, destrezas y disposiciones.

Así pues, el unir la formación al desarrollo de la profesión no es un fenómeno reciente. Se trata pues, de ver la formación como un aprendizaje constante y permanente, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional.

Para llegar hacia la cultura profesional, el profesor deberá pasar por dos tipos de formación: la formación inicial y la formación permanente.

La formación inicial deberá transmitir conocimientos básicos del ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ayudando así al profesor a que cumpla la tarea educativa en toda su complejidad, ayudando a los futuros educadores a entender las transformaciones que surjan en los diferentes campos y a que sean capaces de adecuarse a las necesidades de sus alumnos.

La metodología de la formación inicial está compuesta por la investigación-acción que vincula la teoría con la práctica. Este tipo de formación se basa en proporcionar los conocimientos teóricos suficientes, vincular los nuevos conocimientos con los ya establecidos, incluir conocimientos y estrategias metodológicas funcionales tanto personal como profesionalmente, permitir la atención a la diversidad de los alumnos, considerar la práctica como eje de la formación del profesorado, promover experiencias interdisciplinarias, facilitar la discusión de temas, promover la investigación de aspectos relacionados con las características de los alumnos y estimular la participación entre otros aspectos.

En la formación permanente del profesorado se pueden destacar tres formas de actuación:

1. El estudio de la práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias y la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional del centro mediante el trabajo colaborativo para cambiar la práctica y promover procesos comunicativos.

Dentro de la formación permanente se destacan dos etapas: el desarrollo profesional de los profesores noveles y el desarrollo del profesorado experimentado.

La primera etapa del profesorado novel transcurre en los tres primeros años de ejercicio, es una fase de socialización en la que el nuevo profesor se integra como parte activa y participante en el colectivo profesional y en la cual se afianzan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional del profesorado donde la experiencia en la práctica forma a los profesores.

En la segunda etapa se identifican las competencias genéricas del profesorado en el que podemos distinguir tres componentes básicos: la ciencia básica donde se desarrolla la práctica, ciencia aplicada y solución de problemas y un mecanismo de competencias y actitudes que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el principio básico y aplicado subyacente. (Schein, 1980; citado por Pérez Gómez, 1988).

Dentro de las propuestas de formación para una nueva cultura profesional cabe destacar:

- El profesorado como investigador de su práctica profesional, entendido como un proyecto que el propio profesor debe construir basado en una ética que parte de los intereses de la mayoría de la población y especialmente de los alumnos.
- El profesorado investigador como profesional reflexivo y crítico. El profesor participará en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y tomará decisiones en los procesos formativos y educativos.
- La formación y el desarrollo de la institución: el centro educativo como núcleo de desarrollo profesional. La formación en y para el centro es principal para producir desarrollo institucional donde la formación y el desarrollo profesional del profesorado tienen la función de agente de cambio y también el desarrollo educativo del centro crea condiciones para que el profesorado se profesionalice.
- La formación para los centros educativos: una formación más autónoma y colaborativa. Se considera que el profesor debe participar en el diseño y gestión de su propia formación.

Para finalizar, las estrategias formativas que se abordan para el desarrollo socioprofesional parten de los límites existentes entre los distintos sistemas formales y no formales, los cuales deben tener hoy en día la permeabilidad – flexibilidad como característica más evidente.

Asimismo, podemos observar que el aprendizaje permanente no se convierte en el objetivo único de la educación formal, sino que además es también el propósito de aquellas enseñanzas denominadas no formal e informal.

Es por ello que el ser humano como tal, no debe volver a caer en los errores ya pasados de introducir sin más, conocimientos y reflexiones del propio campo tradicional hacia las atmósferas que se nos abren constantemente en el mundo de la educación, ya que

las permanentes modificaciones en el mundo, sobre todo a causa de la globalización, la introducción de las nuevas tecnologías y de la información, generan nuevas necesidades formativas, ante las cuales el aula y la institución se muestran débiles para su agrado.

Aun así, como se ha detectado la formación inicial para el trabajo es insuficiente para satisfacer las demandas de los trabajadores o las peticiones del mundo laboral. Esto puede ser debido a dos razones:

- a) la oferta formativa está desconectada del mundo de necesidades sociales
- b) el desarrollo de la formación se apoya más en la teoría que en la práctica.

Con todo ello y llegados a este punto es bien sabido que se pueden ubicar algunas estrategias ligadas al saber (competencia técnica), al saber-hacer (competencia metodológica), al saber-ser (competencia personal) y al saber-estar (competencia participativa), para proponer todo un conjunto de estrategias formativas globales e integradoras de las anteriores.

ENTREVISTA AL COORDINADOR DEL VOLUNTARIADO

1. ¿Qué tipo/formato tiene la actividad de formación? (curso intensivo; curso secuenciado; curso larga duración, seminario, taller, reunión de intercambio de materiales, mentorización, coaching, grupo de apoyo de educadores, voluntarios...)

Todos los voluntarios que empiezan a formar parte de la entidad realizarán un curso básico de formación de 9 horas de duración repartido en dos tardes. El objetivo de dicho curso es otorgar a las personas voluntarias los conocimientos y herramientas necesarias para el desempeño adecuado de las funciones que ejecutarán en su labor como voluntarios/as. Para ello, Apanate organizará un mínimo de 3 cursos a lo largo del curso (un curso antes de cada período de vacaciones), en el caso de que los voluntarios demanden más cursos estos serán impartidos.

En esta formación participan el Director Técnico de Apanate, el responsable del voluntariado de la entidad, los responsables de los/as voluntarios/as en activo y los profesionales de los diferentes servicios.

Existe otra opción formativa llamada “Foro de discusión” donde se proponen temas para trabajarlos y debatirlos en grupo. Puede acudir cualquier persona que forme parte de la entidad de forma que todos los interesados puedan beneficiarse de los conocimientos de las demás personas.

Se considera formación el desempeño de las funciones que se llevan a cabo en la entidad (formación continua) que será registrada y valorada por los profesionales de los diferentes servicios, así como las propias personas voluntarias a través de cuestionarios de evaluación que se pasan a final de actividad en el curso. Así los voluntarios se forman con la experiencia adquirida del día a día.

2. ¿Qué documentos se han entregado a los participantes? (ppt, textos, referencias...)

- Documentos de entrada en el servicio del voluntariado (ficha de voluntario/a, contrato, autorización de grabación y captación de imágenes),
- Documento de demanda de voluntariado por parte de los servicios,
- Base de datos del voluntariado,
- Protocolos de actuación en los programas de ocio,
- Fichas de seguimiento de las personas voluntarias por parte de los profesionales de los servicios,
- Evaluaciones o valoraciones: documento de valoración de los servicios por parte de las personas voluntarias y documento de evaluación de las personas voluntarias por parte de los profesionales,
- Plan de formación del servicio del voluntariado,
- Memoria anual del servicio.

3. ¿Qué orientación ha tenido la formación? (teórica, práctica, conceptual, centrada en habilidades...)

El curso se basa en una formación teórica-práctica.

4. Respecto a la calidad de la formación: ¿se está aplicando (cómo, cuándo, quiénes)?

La calidad de la formación se está aplicando a través de encuestas, valoraciones, entrevistas, etc. y se realizan de forma continua a lo largo de todo el curso por los responsables del centro.

5. ¿Está el destinatario –voluntariado, trabajadores, etc.- implicado con esta formación (a qué nivel, cómo se aprecia...)?

Todos los agentes se implican en el programa de formación a través de la participación así los voluntarios aprenden a través de experiencias de los trabajadores y familiares. Todos los componentes de la entidad planifican el curso.

6. ¿Qué nivel de satisfacción –valoración- tiene el personal –voluntariado, trabajadores...- con esta formación?

El nivel de satisfacción es muy elevado de un 98%, este nivel es visible a todos por lo que cuentan en el centro por lo que los trabajadores se sienten satisfechos.

7. ¿Forma parte de un proyecto de formación del centro, es una actividad aislada, un proyecto de evaluación o de innovación en el centro?

Totalmente, el centro es un proyecto en sí, es una gran familia donde participan todos los agentes, si algo no funciona lo demás falla.

8. ¿Responde a un modelo o estrategia particular de formación?, ¿Cuál?

Como ya hemos dicho anteriormente se trata de un modelo teórico práctico de formación continua, convirtiéndose en práctico más que en teórico transformándose en un aprendizaje significativo.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DEL PLAN DE FORMACIÓN

Actividades	Características	Objetivos	Fines
Ocio y Respiro Familiar	En los diversos periodos vacacionales, los voluntarios/as del centro ayudan a que los niños/as autistas aprendan a involucrarse en los diversos entornos sociales, llevándoles así a diversos lugares como los parques, la playa etc.	Uno de los principales objetivos es que el voluntario/a participe en las actividades propuestas por el centro en todo momento, disfrutando de las actividades y servicios en los que apoyan y que aportan un servicio educativo a estos niños/as y familias.	Como fin tenemos el poder crear espacios en donde las familias, los niños/as y los propios voluntarios/as puedan coexistir de forma estructurada, participativa y comunicativa dichas actividades
Gabinete	Los voluntarios/as ofrecen su apoyo de manera altruista a las diversas actividades que se realizan con los niños de edades comprendidas entre 3 y 10 años ayudando al educador como refuerzo a los niños/as.	En esta ocasión el voluntario/as ayuda a proporcionar un apoyo y un tipo de aprendizaje que se da en las escuelas, desarrollando de esta manera niveles de comunicación y las habilidades sociales básicas para la vida diaria	El fin del voluntariado es prestar su ayuda desde la mas temprana niñez en las actividades educativas de los niños/as
Taller de tránsito a la vida adulta	Los voluntarios/as con la ayuda de los profesionales del centro a través de talleres ayudan a las personas autistas a pasar de la niñez a la vida adulta, por medio del sistema alternativo y aumentativo de comunicación llamado PECS y actividades grupales.	Los voluntarios/as participan en la realización de las actividades, haciendo que estos niños/as se desenvuelvan en contextos naturales desarrollando todo tipo de actividades	Como se puede observar, el fin de este taller es el tránsito a la vida adulta y la manera de sobrellevarlo y la forma que lo llevan tanto los voluntarios/as es ayudando al niños a que los niños/as “evolucionen”, es decir, el paso del niño – adolescente y adulto.

Centro de día	Va enfocado a las personas mayores de 18 años, en este ámbito los voluntarios/as ayudan a los individuos a sentirse parte de la sociedad, a través de las actividades lúdicas, el PECS, etc.	Aumento de la independencia en habilidades de trabajo. Realización de actividades funcionales a lo largo del día Inserción de las personas con autismo en lugares públicos. Mejora de habilidades comunicativas. Proporcionar estabilidad emocional a las personas adultas con autismo	Es prestar apoyo a personas adultas para que tengan la oportunidad de desarrollar una vida plena, de la que se sientan protagonistas.
Taller de habilidades sociales	En este taller forman parte todos los autistas, independientemente de su edad pero que solo poseen problemas a nivel de interacción social con la comunidad, es por ello que los voluntarios/as ayudan a que se desenvuelvan con la propia sociedad.	Fomentar las habilidades sociales de las personas con Síndrome de Asperger o Autismo de alto funcionamiento de alto funcionamiento.	El voluntariado es un apoyo fundamental para aprovechar
General	Son aquellas actividades en donde los voluntarios/as pueden realizar cualquier tipo de actividad que el centro necesite apoyo ya sea en cualquier ámbito, tales como mantenimiento, administración, realización de agendas, etc.	El voluntario pueda ayudar con las diversas actividades que hay en la institución para poder conocerla mejor.	Un mejor conocimiento del centro por parte de los voluntarios.

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN

	DEBILIDADES	AMENAZAS	FORTALEZA	OPORTUNIDADES
Ocio y Respiro familiar	Es limitado en cuanto al tiempo ya que solo se realiza en periodos vacacionales.	Al salir a las actividades pueden surgir inconvenientes (perderse, sufrir crisis...) por lo que conlleva a que toda responsabilidad caiga sobre el voluntariado.	El voluntariado tiene un plan de protocolo de emergencia que debe seguir ante las situaciones de crisis	Le dan al voluntariado autonomía, es decir, poder actuar de forma independiente ante distintas situaciones.

Gabinete	El voluntario se puede sentir frustrado ante los diversos comportamientos de los niños.	Algunos voluntarios no poseen la paciencia que se les considera necesaria ya que pueden ya no vayan con un fin altruista.	Siendo voluntario/a obtienes una mayor experiencia al poder estar en una clase interactuando con los niños.	Según se van haciendo las actividades el voluntario/a va viendo como los niños/as evolucionan día a día.
Taller de tránsito a la vida adulta	Solo hay dos profesionales además de una alta demanda de adolescentes para un taller.	Tienen diversos comportamientos por lo que los profesionales se ven con dificultades para saber sobrellevarlos solos.	Al haber estado más tiempo en el centro han tenidos más tiempos para desarrollar el sistema comunicativo PECS.	El voluntario crece como persona al ver el esfuerzo requerido por los niños.
Centro de día	No puede acceder cualquier voluntario/a sino los más veteranos debido a que los adultos son un poco más complicados de llevar.	Al ser personas adultas el voluntariado se puede sentir más estresado porque al tratar con ellas son menos manejables.	Al pasar por las edades comprendidas entre niños y adolescentes también trabajan con los adultos.	El voluntario puede ver la formación de un individuo, desde que empieza como niño y hasta su etapa adulta.
Taller de habilidades sociales	Al estar todos juntos independientemente de las edades pueden surgir conflictos entre ellos y causar un problema a los voluntarios/as.	No se puedan desenvolver correctamente y comunicar con la sociedad.	Los niños/as se puedan comunicar más con todo tipo de personas incluyendo los voluntarios.	El voluntario puede adquirir más experiencia al estar tratando con diferentes ámbitos.
General	Los voluntarios/as prestan menos atención a esta actividad que a las anteriores, debido a que esta categoría no entra en sus intereses.	El centro no se ve en condiciones, por lo que no hay suficientes personas para mantenerlo.	La gente se presta para realizar estas tareas el centro tendrá una buena imagen entre otras cosas.	Al estar trabajando juntos se puede crear un estrecho vínculo entre voluntarios y el personal del centro.

PROPUESTAS DE MEJORA DEL CENTRO

Después de haber realizado las entrevistas pertinentes a los responsables de Apanate, nos encontramos con dos problemas que nos gustaría mejorar. Uno de ellos es la interacción de todos los responsables de las personas con autismo, ya que solo unos pocos intervienen en reuniones, salidas o mejoras generales del centro, encontrándonos con un alto número de padres o responsables que dejan a sus hijos en el centro como un desahogo, lo que también afecta al desarrollo de la asociación de “padres”.

Estudiado el problema de la interacción familiar con Apanate, hemos pensado que la organización debería manifestar mediante charlas explicativas la importancia que requiere la participación de los padres, madres y demás familiares que convivan con el susodicho así como hermanos, abuelos... lo que se pretendería en estas pláticas es explicar que todos tienen que formarse para poder ayudar en la educación de estas personas, pues sin esta integración la organización no funciona adecuadamente.

Otro de los impedimentos que tiene el centro, son los escasos recursos económicos que posee para poder progresar, es por ello que tienen dificultades para aumentar las clases, teniendo en cuenta que cada vez hay más demanda de personas autistas que quieren formar parte del centro. Debido a este alto nivel de demanda los materiales resultan insuficientes.

Para aumentar los recursos económicos del centro, no podemos proponer más de lo que el centro ha establecido, como actividades manuales y agendas que desarrollan los alumnos para su posterior venta, cenas benéficas, etc.... Aun así creemos que el Estado se tiene que implicar más económicamente con este tipo de asociaciones.

PROPUESTAS DE MEJORA DEL PLAN DE FORMACIÓN

Una vez estudiado el Plan de Formación del centro vamos a hacer referencia a la formación necesaria que deben poseer los trabajadores, el voluntariado y las familias porque todos deberían estar preparados adecuadamente para poder intervenir en situaciones de crisis.

Creemos que la asociación debería de realizar más cursos tanto prácticos como teóricos ya sean explicativos, orientativos, etc.... ya que el autismo es un tema muy complejo puesto que la mayoría de investigadores sugieren que ha habido un incremento espectacular durante la última década aunque los voluntarios/as estén en compañía de profesionales del centro en el tema del autismo un voluntario debe ser capaz de actuar sin un profesional cerca.

Las familias deberían efectuar estos cursos porque ellos son los principales educadores de estas personas y entre el centro y el hogar debe de haber una igualdad de conocimientos para garantizar la mejora de vida de las personas con problemas de autismo.

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN FINAL

Como conclusiones podemos destacar que en el ocio y respiro familiar, existen debilidades que poseen un tiempo muy limitado, además de que se ven amenazadas por diversos problemas que puedan surgir. Sin embargo, un aspecto a resaltar es que esta amenaza se puede ver fortalecida por un protocolo de emergencias en donde se le da la oportunidad de autonomía a los propios voluntarios/as.

En el área de gabinete, se observa como los voluntarios ante ciertas situaciones no pueden desenvolver bien su trabajo porque se sienten frustrados lo que hace que se vean amenazados sus estados emocionales. Por otra parte, el poder realizar esta labor, hace que puedan adquirir una mayor destreza brindándoles la oportunidad para madurar y poder ver la evolución de estos niños.

Por otro lado, en el taller de habilidades sociales se puede percibir la falta de profesionales y la excesiva demanda de adolescentes en el taller. Asimismo, se puede ver como inconveniente para los voluntarios, las conductas que muestran los chicos en algunas ocasiones, es por ello, que se fortalece el sistema comunicativo PECS. De este modo, los voluntarios maduran como personas al ver los niños crecer como personas.

En el centro de día, cabe destacar como debilidad que no pueden acceder a él todos los tipos de voluntarios, sino solo los más veteranos, es por ello, que este tipo de personas son más complicadas de tratar. Un aspecto positivo es que el centro abarca todas las edades, desde niños hasta adultos y así de esta manera, el voluntariado puede ver su evolución.

Cabe resaltar otro ámbito llamado taller de habilidades sociales, en el que la principal debilidad que se detecta es que al estar todos los chicos en un mismo taller pueden surgir conflictos lo que conlleva a que no se puedan desarrollar con los demás. Sin embargo, el hecho de estar entre niños de diversas edades hace que los jóvenes puedan adaptarse a personas con diferentes personalidades, diferentes gustos, etc. Por lo que le brinda la oportunidad a los voluntarios/as de conocer varios ámbitos.

Por último, en el entorno perteneciente a lo General, nos encontramos con el problema de que los voluntarios no son tan activos, no participan de una forma continuada como suele suceder en los otros ámbitos esto conlleva a que no haya suficiente personal para poder mantener los cuidados del centro. Esto conlleva a que haya suficiente ayuda para el mantenimiento y cuidado del centro, es por ello que la gente se presta a realizar diversas labores de forma altruista, creando de esta manera la oportunidad de crear vínculos con el propio centro y con el personal del centro.

Como conclusión final, y tras las varias visitas que hemos realizado al centro nos hemos percatado de que el plan de formación actual no es totalmente explícito, puesto que creemos que los voluntarios/as necesitan una formación más enriquecedora.

En definitiva el centro tienen tanto aspectos positivos como negativos, entre los positivos destacan la buena organización, el compañerismo entre los educadores y los chicos/as, la administración de las aulas y del centro en sí, nos llamó mucho la atención el sistema visual mediante carteles para que los chicos/as se puedan comunicar libremente. Dentro de los aspectos negativos nos fijamos en el poco transporte del que dispone la asociación, por ejemplo cuando realizan actividades a la "Casa Roja" se ven obligados a

utilizar sus propios vehículos. También nos hemos dado cuenta del poco material del que disponen así como ordenadores, juegos didácticos, etc...

Lo que más nos impactó fue la poca colaboración que tienen los familiares de algunos chicos con las actividades del centro siendo avisados de antemano de que tienen que colaborar con Apanate.

BIBLIOGRAFÍA

- ESCUDERO, Juan M.. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Editorial Síntesis S.A, volumen 8.
- IMBERNÓN, Francisco, “*La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*”. Septiembre de 1994, Barcelona, Graó, de Serveis Pedagògics,
- MARCELO, Carlos, “*Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*”. Universidad de Sevilla, Utrera (Sevilla) 1989. volumen 114.
- BOLÍVAR, Antonio, “*Cómo mejorar los centros educativos*” Madrid, Síntesis S.A. volumen 2.
- *Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socio profesional*. [En línea] [Fecha de consulta viernes 04 de noviembre de 2011]. Disponible en Internet: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1806Tejada.pdf>

PROPUESTA DE
EVALUACIÓN SOBRE EL
PLAN DE FORMACIÓN
DEL VOLUNTARIADO DE APANATE
(ASOCIACIÓN DE PADRES DE
PERSONAS CON AUTISMO DE
TENERIFE)

Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación

2º Grado de Pedagogía. Grupo B

AIMARA GARCÍA GONZÁLEZ

CARLA GONZÁLEZ AFONSO

RAQUEL LEMUS VARGAS

ELSA MARTÍNEZ ACOSTA

DAIDA RODRÍGUEZ ARMAS

ÍNDICE

1. Introducción	Pág. 3
2. Análisis del plan de formación de APANATE	Pág. 4
3. Discusión teórica	Pág. 9
4. Diseño del proyecto de evaluación	
4.1.1. Finalidad y uso de la evaluación	Pág. 15
4.1.2. Papel de los evaluadores	Pág. 15
4.1.3. Análisis del programa a evaluar	Pág. 16
4.1.4. Estrategias de Evaluación Fase A	Pág. 17
4.2. Fase B: Características de la evaluación	Pág. 17
4.2.1. Características de la evaluación	Pág. 17
4.2.2. Estrategias de Evaluación Fase B	Pág. 18
4.3. Fase C: Diseño de la evaluación	Pág. 18
4.3.1. Medios y recursos para realizar la evaluación	Pág. 18
4.3.2. Dimensiones en indicadores del objeto de evaluación	Pág. 19
4.3.3. Indicadores para las dimensiones del objeto a evaluar	Pág. 20
4.3.4. Estructura de la recolección de datos y evidencias	Pág. 22
4.3.5. Técnica de recogida de datos	Pág. 23
4.3.6. Agenda de tareas	Pág. 26
4.3.7. Previsión del Plan de Evaluación	Pág. 27
4.3.7.1. Organización y presentación de los datos	Pág. 27
4.3.8. Estrategias de Evaluación Fase C	Pág. 28
4.3.9. Conclusiones de la evaluación	Pág. 28
5. Bibliografía	Pág. 29
6. Anexos	Pág. 30

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de la elaboración de esta evaluación es el poder conocer a fondo el Plan de Formación del Voluntariado que se lleva a cabo en la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife, conocido comúnmente bajo el nombre de APANATE.

Dicha institución, es una asociación sin ánimo de lucro nacida en el año 1995 con el fin de **mejorar la calidad de vida de las personas con autismo y las de su familia**, ofreciéndoles tratamientos específicos de acuerdo a sus características.

Sin embargo, acercándonos más a nuestra visión del voluntariado, podemos observar que sus objetivos se centran en **la captación, formación y orientación de los voluntarios/as que participan en el centro**.

Ahora bien, a continuación comenzaremos a desglosar en las siguientes líneas el Plan de Formación del Voluntariado de APANTE sobre el cual hemos elaborado un Plan de Evaluación y sobre el cuál se han planteando algunas mejoras como evaluadoras eclécticas que somos. Es por eso que nos hemos basado en las ideas más fundamentales de varios autores, tales como Stufflebeam, Stake, Tyler o David Nevo entre otros.

En cuanto a la finalidad de nuestro proyecto, basta que decir que esta tiene como objetivo el **evaluar la calidad del programa de formación del voluntariado de APANATE**, así como ser un soporte de ayuda para poder mejorar los diversos aspectos y características del Plan de Formación, basándonos en que el uso de la evaluación es limitado y va dirigido a quién tiene poder de decisión, a las entidades y a las audiencias. Para ello nos centraremos en sus dimensiones tales como *organización del centro, instalaciones o el contexto*.

Para finalizar nuestro Plan de Evaluación nombraremos aquellas fases de las cuales está compuesto y que son fundamentales: *Fase A: Cuestiones Previas a la elaboración del diseño; la Fase B: Características de la evaluación y por último la Fase C: Diseño de la evaluación*. En estos apartados se concretarán más detalladamente los pasos anteriormente mencionados además explicaciones más detalladas sobre el Proceso de Evaluación.

2. ANÁLISIS DEL PLAN DE FORMACIÓN DE APANATE

La misión de esta asociación consiste en mejorar la calidad de vida de las personas con autismo y las de su familia, pero dicha misión no podría llevarse a cabo sin la ayuda de los voluntarios/as tanto dentro como fuera de la asociación. Por lo tanto, es imprescindible contar con un servicio de apoyo con el fin de poder responder a este colectivo en sus inquietudes, dudas, formación y participación en la asociación.

Además de contar con una serie de servicios en los que, en primer lugar se encuentran ocio y respiro familiar, espacios en los que las personas con autismo puedan ocupar su tiempo libre, participar de acciones de integración en la comunidad y ejercer su derecho a elegir. También se realizan en períodos vacacionales como navidad, semana santa y verano entre otros.

En segundo lugar, cuentan con el servicio de gabinete, en el cual el voluntariado presta su apoyo a actividades educativas de los niños y niñas desde edades tempranas hasta la adolescencia. Dentro de este apoyo se encuentra el sistema alternativo y aumentativo de comunicación llamado el PECS. En tercer lugar, el taller de tránsito a la vida adulta, se compone de dos talleres en los cuales se componen de seis personas con autismo y dos profesionales por taller. El voluntariado participa en varias actividades, como son las actividades deportivas, salidas a la comunidad, habilidades en el hogar, académicas y en sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (PECS).

En cuarto lugar, se encuentra el centro de día, en donde este servicio facilita el apoyo a las personas adultas para que tengan la oportunidad de desarrollar una vida plena, de la cual se sientan protagonistas. El voluntariado en este ámbito, participa realizando múltiples actividades y en general efectuando cualquier actividad que demande el servicio donde el/la voluntario/a pueda tener contacto directo con las personas con autismo.

En quinto lugar, está el taller de habilidades sociales, este servicio fomenta las habilidades sociales de las personas con Síndrome de Asperger o Autismo de alto funcionamiento, aquí el voluntariado es un soporte fundamental para fomentar las habilidades sociales de estos jóvenes para que puedan tener un desarrollo personal y social lo más autónomo posible. Y en último lugar, está el servicio general, en donde la asociación necesita siempre de personas que con su buena voluntad puedan disponer de tiempo, porque en muchas de las actividades requieren apoyo para seguir adelante. Entre estas actividades se sitúan las de mantenimiento y administración.

Uno de los objetivos de esta asociación es la búsqueda de personas que quieran desarrollar una labor personal y profesional hacia la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo y sus familiares. Por ello, dirigen el voluntariado hacia un perfil

múltiple, sea mayor de edad, se comprometan con las personas con las cuales van a desarrollar su labor, dispongan de un tiempo libre, respeten la confidencialidad de la información que se manejen y que además posean una actitud positiva y abierta hacia las necesidades de las personas con autismo y sus familias.

Sus objetivos se basan en la captación del voluntariado para apoyar a las personas con autismo y sus familias, atender a aquellas personas voluntarias que se acercan a la asociación para colaborar de manera altruista, la integración de las personas voluntarias en torno al autismo y la discapacidad intelectual, el conocimiento de los recursos materiales más importantes para mejorar la calidad de vida de las personas con autismo y la de sus familias, la ubicación de los/as voluntarios/as hacia los diferentes programas que se desarrollan en APANATE teniendo en cuenta su perfil, disponibilidad, expectativas, intereses, motivación y preferencias, la creación de un seguimiento y motivación hacia los/as voluntarios/as durante su acción voluntaria, el reconocimiento por su labor en los programas en los que asistan así como la participación en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas y actividades que se desarrollen en dicha entidad. Por último, el ser un agente de transmisión, sensibilización y concienciación de la discapacidad intelectual en la sociedad.

La metodología de la captación del voluntariado es anual y llevada a cabo por varias campañas de adaptación de personas voluntarias que coinciden con los programas de ocio. Estas campañas consisten en la elaboración de carteles publicitarios, utilización de las nuevas tecnologías y presentación del mismo en diferentes medios que se presten a colaborar con la entidad en dicha divulgación. Esta acción es llevada a cabo conjuntamente entre la persona responsable del voluntariado, la persona responsable de los programas de ocio y los diferentes agentes que componen la entidad.

Con respecto al voluntariado, existe un equipo de voluntarios/as que gestionan, junto al responsable del voluntariado, cada una de estas acciones de manera que pueda darse una actividad de calidad en la que sean partícipes todas las partes implicadas en este proyecto llamada APANATE.

En cuanto a la metodología de la acogida y orientación a personas voluntarias, se inicialmente se realiza una reunión con el responsable del voluntariado. Esta reunión se realiza de forma grupal o individual dependiendo de las demandas existentes de personas voluntarias en el momento dado. Hay que decir además que también acompañará al responsable del voluntariado una representación de los/as voluntarios/as en activo, quiénes acogerán y apoyarán en estos encuentros a las nuevas personas voluntarias. El responsable del voluntariado también tendrá la función de orientar y derivar a las personas voluntarias teniendo en cuenta su disponibilidad, perfil, expectativas e intereses. Para esto, se rellenará una "Ficha del Voluntariado" en la que se recogerán todos los datos requeridos para realizar la correcta orientación y derivación.

Por otro lado en la metodología de la formación, todas las personas que colaboran por primera vez con la entidad realizarán necesariamente un curso básico de formación de 9 horas de duración repartido en dos tardes. El objetivo de este curso es ofrecer a las personas voluntarias los conocimientos y herramientas básicas necesarias para el correcto desempeño de las funciones que desarrollarán en su labor. Para ello, APANATE organizará un mínimo de 3 cursos a lo largo del año aumentando dicho número si las demandas de voluntarios/as aumentan de manera significativa. También existe una vía de formación llamada "Foro de discusión" que consiste en la proposición de temas para trabajar y debatir en grupos. A esta opción formativa puede asistir cualquiera de los agentes de la entidad, de manera que todas las personas interesadas puedan perfeccionarse de los demás voluntarios. Por tanto, se considera formación el desempeño de las funciones que se llevan a cabo en la entidad que será registrada y evaluada por los profesionales de los diferentes servicios, así como las propias personas voluntarias a través de cuestionarios de evaluación que se pasan al final de actividad en el curso.

El seguimiento de los voluntarios es llevado a cabo los educadores de los servicios de la entidad y es puesto en conocimiento al responsable del voluntariado. Dicho seguimiento consiste en contemplar las horas en las que los voluntarios participan, la predisposición que tienen en las diferentes actividades y los obstáculos que les puedan surgir en las actividades.

Cuando una actividad requiere del apoyo de una persona voluntaria, esta se transmite al responsable del voluntariado mediante un documento, en el que se hace una descripción de los datos más importantes de la actividad. A partir de aquí, el voluntariado se pondrá en contacto con las personas que se encuentran en la base de datos.

Una vez empiecen a formar parte del voluntariado, el responsable del voluntariado se podrá poner en contacto con aquellas personas voluntarias para hacerles saber si sus expectativas se están cumpliendo y para escuchar propuestas de mejora por parte de los voluntarios.

Según la coordinación interna se refieren a los apartados siguientes:

- **Responsable del Voluntariado-Coordinadores de los servicios:** Hay una coordinación continua y será desde el momento en el que el voluntario entra a ser partícipe de la entidad hasta que concluya su actividad como voluntario/a.
- **Reuniones:** El profesional responsable del voluntariado debe estar siempre presente en las evaluaciones y valoraciones de las personas voluntarias.

También este plan nombra tres recursos diferentes:

- **Recursos humanos:** son las familias, los coordinadores, las personas voluntarias, el responsable del voluntariado, los profesionales de atención directa y personas con TEA.
- **Recursos materiales:**
 - **Infraestructuras:** los/as voluntarios/as realizarán actividades en el centro CREAT ubicado en la laguna, además del centro localizado en la Orotava, en la Casa de la Laguna y en las zonas comunitarias de la sociedad (ludotecas, centros deportivos etc.)
 - **Documentación:** la ficha de voluntario/a, contrato, autorización de grabación y captación de imágenes, documento de demanda de voluntariado por parte de los servicios, bases de datos del voluntariado, protocolos de actuación en los programas de ocio, fichas de seguimiento de las personas voluntarias por parte de los profesionales de los servicios, documento de valoración de los servicios por parte de las personas voluntarias, documento de evaluación de las personas voluntarias por parte de los profesionales, plan de formación del servicio del voluntariado y la memoria anual del servicio.
 - **Recursos económicos:** La entidad hará todo lo necesario para prestar unos recursos económicos que se adapten a las necesidades del servicio del voluntariado.

En la evaluación, los profesionales de los servicios realizarán evaluaciones continuas. Los resultados de la evaluación se transmitirán al responsable del voluntariado en cada momento y siempre habrá posibilidad de presentar mejoras para que las personas voluntarias se encuentren bien en su tarea.

Al acabar el curso, el responsable del voluntariado realiza una memoria en la cual, están presentes todo lo que tiene relación con el servicio del voluntariado a lo largo del año.

3. DISCUSIÓN TEÓRICA

Antes de poder iniciar nuestra propuesta de evaluación es necesario abordar algunos conocimientos sobre los planteamientos teóricos definidos, comenzando por el concepto de evaluación hasta llegar a la finalidad y usos del evaluador.

Asimismo, para comprender la evaluación como juicio sobre la calidad, como un modo sistemático de examinar temas importantes y como una actividad diaria que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión, hemos tenido que citar a los siguientes autores.

Ralph W. Tyler, considerado como el “padre de la evaluación” por haber introducido y definido éste término en el campo pedagógico por primera vez en 1942, concibe a la evaluación como: “*El proceso de determinar hasta qué punto se están alcanzando realmente los objetivos educativos*” (Tyler 1950, P.69). Para Gronbach (1963), Stufflebeam (1969), Alkin (1969), la evaluación proporciona evaluación para la toma de decisiones.

Otros autores (Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974; Eisner, 1979; Huose, 1980) consideran la evaluación como la valoración de mérito o de la valía o como una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio crítico (Stake, 1967; Guva y Lincoln, 1981).

Según David Nevo, autor del libro “Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa” define la evaluación educativa como “la recogida sistemática de información referente a la naturaleza ya la calidad de los objetivos educativa” esta definición combina la descripción con el juicio crítico pero hace una distinción entre ambas, ya que son de naturaleza distinta.

Sin embargo, dentro de la nueva era, la evaluación posee un enfoque más amplio y comprensivo que el de aquellos clásicos, pues se ha caracterizado por el desarrollo de una pluralidad de perspectivas, desde las cuales se ofrecen distintas definiciones de evaluación. La evaluación se plantea como un proceso asociado a la formación, desde la planificación de las actividades formativas hasta la comprobación de sus resultados, con el fin de reconocer conocer cuáles son los elementos que funcionan y cuáles no. Una definición que caracteriza la actividad evaluativa de esta actividad es la siguiente:

*La evaluación es un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisión pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación*¹

Los objetos de la evaluación han sido siempre los alumnos y los profesores. En la actualidad se pueden sacar dos grandes conclusiones sobre dichos objetos: una es que casi todo puede ser objeto de evaluación y que esta no debe limitarse al alumnado o al profesorado. La otra es que la identificación precisa del objeto de la evaluación, es una parte importante del desarrollo de cualquier diseño de evaluación. En las funciones de la evaluación observamos la distinción entre “evaluación formativa” y “evaluación sumativa”. Scriven (1967) fue el primero en sugerir dicha distinción.

En la función formativa, la evaluación puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad que se está llevando a cabo; en la función sumativa, la evaluación puede utilizarse para la rendición de cuentas, para certificar o para seleccionar.

Otra función de la formación es la psicológica o sociopolítica sugerida por House (1974,1993); Patton (1978); Gronbach (1980,1982); Weiss (1983) y otros. La utilidad principal es aumentar la conciencia de actividades especiales, motivando el comportamiento deseado de los evaluados o promoviendo las relaciones públicas.

Del mismo modo, hablaremos sobre la existencia de las tres distintas perspectivas y las cuales ubicaremos según el orden de relevancia.

En primer lugar tenemos el *interés técnico*, el cual constituye “*un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico.*”², Es en sí, una división del trabajo entre quienes lo diseñan y aquellos que lo ejecutan ya que lo diseñan los expertos, los investigadores de la educación y lo implementan los profesores, técnicos de la enseñanza.

La metodología mediante la cual se imparte los contenidos a enseñar esta determinada por los requisitos positivistas de objetivos y resultados comparables con el ideal preconcebido, lo que separa la evaluación del proceso de enseñanza, del mismo modo que el diseño del currículo esta separado de su implementación.

En segundo lugar, se encuentra el *enfoque práctico* se define como “*es un interés fundamental por comprender el ambiente fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado*”³. Son orientadas por la deliberación sobre las acciones que realizan y su preocupación esta más en el aprendizaje que en la enseñanza.

Quienes entienden el currículo desde esta perspectiva intentan comprender las situaciones educativas vividas y rechazan aquellos objetivos prescriptos que consideran no relevantes para la construcción de significados por parte de los alumnos/as situados en su contexto.

Por último, nos encontramos con el *enfoque crítico* tiene “*un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción de la sociedad humana*”³.

Esta perspectiva tiene a la acción y a la reflexión como elementos constitutivos, se desarrolla en lo real y constituye una forma de interacción social con otros y no sobre otros. Este cuadro nos sirve para comparar las diferencias entre las perspectivas mediante su finalidad, criterios, dimensiones, papel del evaluador, papel de los evaluados, metodología y producto de evaluación podemos conocer la utilidad de cada una de ellas. (*Ver anexo*)

Ahora bien, habiendo hablado ya de las perspectivas correspondientes es conveniente que nos centremos en la “evaluación de los programas”, las cuales han sido forjadas de diferentes maneras desde su práctica en el ámbito socio-educativo a lo largo de la historia a través de distintos autores, es por ello que según los diferentes enfoques, positivista, interpretativo y crítico, ha ido emergiendo modelos de evaluación adecuados a cada uno de ellos.

¹ Cabrera A. Flor (2000): *Evaluación de la formación*. En Cabrera A. Flor (2000) *Marco conceptual de la evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis. S.A.

² Grundy, S. (1991): *Intereses técnicos, prácticos y emancipadores*. En Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

³ Grundy, S. (1991): *Intereses técnicos, prácticos y emancipadores*. En Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

La evaluación es el proceso sistemático de recolección y análisis de datos con una única finalidad, y es la de determinar hasta que punto, unos objetivos han sido o están siendo logrados.

Los años 40 y 50 se convirtieron en un primer periodo de referencia ya que en estos años son en los que destaca la propuesta de evaluación educativa de R. Tyler, quien definía a la **evaluación** como “*el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto*”⁴

Esta definición se centra en el término *valor* e implica que la evaluación siempre supone juicio, y en efecto, su meta esencial es determinar el valor que está siendo enjuiciado. De acuerdo con esta definición, si un estudio no informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación. Por otro lado, el procedimiento de Tyler en su modelo de “*evaluación sistémica*”, propone para evaluar el siguiente método:

1. El establecimiento de las metas u objetivos.
2. El ordenamiento de los objetivos en amplias clasificaciones.
3. La definición de los objetivos en términos de comportamiento.
4. El establecimiento de situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
5. La explicación de los propósitos de la estrategia.
6. La elección o el desarrollo de las apropiadas medidas técnicas.
7. La recopilación de los datos de trabajo.
8. La comprobación de los datos con los objetivos del comportamiento.
9. El modelo orientado a logros de objetivos

Asimismo, concluyó que las decisiones acerca de los programas debían estar basadas necesariamente en la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales. Si se alcanzaban los objetivos, o sólo se alcanzaban parcialmente, debían tomarse decisiones distintas.

La principal recomendación de Tyler era que el que realizara los currículos debía llegar a emitir juicios racionales acerca de las áreas programáticas que fueran en su dirección.

Las ventajas de la propuesta de Tyler y su gran influencia posterior, desplazaba su atención hacia otros aspectos del programa, en concreto, deben tenerse muy en cuenta el conocimiento de las intenciones del programa, sus metas y sus objetivos de comportamiento, así como los procedimientos necesarios llevar a cabo con éxito.

La evolución, que según él, debía proporcionar un programa personal con información útil y que pudiera permitir la reformulación de los objetivos. La estrategia de Tyler también permitió que el evaluador con iniciativa pudiera examinar los datos más relevantes del proceso mediante el cual se desarrollaba el programa.

Continuando con la línea temporal de autores, Parlett y Hamilton en su modelo de “*evaluación iluminativa*”, comprenden y tienen en cuenta el amplio contexto en el que funciona. Se preocupan más por la descripción e interpretación y se orientan en el análisis de los procesos.

Dicha evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales en las que los principales métodos son los de recogida de datos, la observación y la entrevista. La evaluación iluminativa puede adoptar diversas formas por lo que pretender ser adoptable y descubrir las dimensiones, metas y técnicas de evaluación en el sentido de proporcionar al evaluador una serie de técnicas investigativas que dependerán del problema que deba investigarse.

Por último, cabe citar a Robert Stake quien considera la descripción como un acto básico de la evaluación haciendo referencia a los trabajos anteriores de Tyler y Cronbach. Sin embargo, Stake critica esta estrechez de miras y apoya la sugerencia de Cronbach acerca de que los educadores deben ampliar su concepto de lo que significa conseguir un objetivo y sus modos de valorar.

Por otro lado, los conceptos de antecedentes, transacciones y resultados son de importancia primordial, pues Stake comenta que si los evaluadores pueden recoger, analizar y presentar información acerca de todo eso basándose en diversas fuentes, podrán aproximarse con más éxito al objetivo al abordar la totalidad de la evaluación, que si persisten en sus intentos de determinar si los objetivos han sido alcanzados.

⁴Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Además de la recopilación y el análisis de la información descriptiva y la descripción de base lógica del programa, la cual proporciona el fundamento de la tercera característica principal: la identificación de normas y la formulación de juicios acerca del mérito del programa.

Con todo ello, Stake define la existencia de las normas como criterios explícitos para valorar la excelencia de una oferta educativa, advirtiendo de este modo que en una sociedad sana sus distintas partes deben disponer de distintas normas. Por ello, contrasta en repetidas ocasiones la evaluación preordenada y la evaluación respondiente, en la cual sin embargo, amplía su concepto de esta última, pues en ella Stake aconseja al evaluador una comprensión mutua acerca de la existencia de futuras discusiones para desarrollar planes de recopilación de datos.

Por último, y tras habernos basado en los estudios de los diversos autores, nos hemos centrado en las ideas más importantes del concepto de evaluación de los autores con más relevancia para nosotras:

- **Ralph Tyler:** La idea de evaluación de este autor desde nuestro punto de vista, es que éste entiende que una persona está preparada para ser evaluada cuando haya alcanzado los objetivos predeterminados.
- **Stufflebeam:** A diferencia del autor anterior, éste opina según nuestro criterio que al saber que la evaluación es continua, la toma de decisiones se puede aplicar en el momento de la evaluación.
- **David Nevo:** Hemos comprendido que este autor justifica la naturaleza como objeto de evaluación y el objetivo como el fin de la evaluación, es decir, su finalidad. Por lo tanto Nevo, combina descripción con juicio crítico pero haciendo descripción en el objeto de evaluación.
- **Robert Stake:** Este autor comparte la idea de evaluación de Tyler, pero la critica ya que desde nuestro entendimiento, para Stake se debería ampliar la valoración para poder conseguir un objetivo.

4. DISEÑO DEL PLAN DE EVALUACIÓN

4.1 Fase A. Cuestiones previas a la elaboración del diseño.

En esta primera fase, previamente hablaremos del proceso de elaboración por el cual se está llevando a cabo dicho proyecto y del cual realizaremos un análisis acerca de la *finalidad* de nuestra evaluación, los *usos* que va a tener esta, así como *nuestro rol* como evaluadores de la misma, además de un breve análisis del programa que vamos a evaluar.

Seguidamente pasaremos a la fase en donde continuaremos con la explicación y las características de la evaluación, y por último, finalizaremos con una última fase en donde se elaborará el diseño de la evaluación.

4.1.1. Finalidad y uso de la evaluación.

La finalidad principal de nuestro proyecto es evaluar la calidad del programa de formación del voluntariado de APANATE, así como ser un soporte de ayuda para poder mejorar los diversos aspectos y características del Plan de Formación.

El uso de la evaluación es limitado y va dirigido a quién tiene poder de decisión, a las entidades y a las audiencias.

4.1.2. Papel de los evaluadores.

Desempeñaremos un rol ecléctico, es decir, que está compuesto de elementos, opiniones, estilos, etc., de carácter diversos, por lo que nosotras abarcaremos todas las perspectivas porque de cada una de ellas destacamos en este plan sus puntos más relevantes, ya que el plan de formación que nosotras seguiremos destaca una evaluación que no solo se basa en un carácter de una perspectiva, sino que se basará en diversos caracteres de las tres perspectivas que hemos visto a lo largo de la asignatura de Modelos y Métodos de Evaluación.

Ahora bien, si nos guiamos por las dos funciones que Scriven diferencia a la hora de adoptar la evaluación, que son: *formativa* y *sumativa*. Estas dos formas de evaluación son recogidas por los siguientes autores:

La función formativa desde la visión de Tyler conlleva un método de evaluación en el que observamos que este se realiza de manera sistemática proponiéndose evaluar al final de programa los resultados, mientras que desde la visión sumativa, siendo ésta un proceso de evaluación continúa, autores como Stufflebeam aplican la toma de decisiones en el mismo proceso de evaluación.

Es por ello que como evaluadoras, cogemos estas dos visiones de los autores pues nos interesa aplicar los procesos de mejora en el momento de evaluación, así como los resultados al final de esta.

4.1.3. Análisis del programa a evaluar.

A continuación, el evaluador deberá examinar el programa que evaluará siendo en este caso es el Plan de Formación del Voluntariado de APANATE. Para ello el evaluador comenzará clarificando en este contexto el alcance del programa, empezando por la organización del centro:

- Asociación de Socios que conforman la Junta Directiva conformada por:
 - Presidenta
 - Vicepresidenta
 - Secretaria
 - Vicesecretaria
 - Tesorera
 - Los Vocales
- Equipo Técnico conformado por:
 - Dirección
 - Gerencia
 - Educadores
 - Coordinador
 - Trabajo Social
 - Administración
 - Limpieza

Seguidamente, se expondrá las personas que están involucradas en el centro que va desde la desde la Asociación de Socios, pasando por los padres y madres de los niños/as del centro hasta los voluntarios/as. APANATE es una identidad que es miembro de FESPAU (Federación Española del Autismo), de AUTISMO EUROPEA, FEAPs Canarias y de la Plataforma ONG's de Voluntariado de Tenerife. Los servicios que ofrece la entidad son:

- Ocio y respiro familiar
- Gabinete
- Taller de tránsito a la vida adulta
- Centro de día
- Taller de Habilidades Sociales
- General

El número de voluntarios/as que colaboran con esta entidad es muy significativo ya que hoy en día aproximadamente hay más de 680 voluntarios vinculados/as a dicho proyecto.

Por último, la finalidad que impera sobre los voluntarios y que es llevada a cabo en el centro es que el voluntariado sea partícipe de la transformación de calidad de vida de muchas personas y que su rol evolucione para que pueda contribuir de la mejor manera a este fin.

4.1.4. Estrategias de Evaluación. Fase A.

En primer lugar como evaluadoras acudimos al centro de APANATE (CREAT) con el fin de tener una toma de contacto con el coordinador del voluntariado de la institución.

Seguidamente presentamos nuestro proyecto de evaluación al coordinador del voluntariado Abel Delgado Cubas, con el cual discutimos sobre los diferentes puntos de nuestro trabajo de evaluación como el análisis, la finalidad del plan de evaluación, el papel de los evaluados y por último nuestro papel como evaluadoras.

Una vez discutidos los diferentes puntos del plan, introducimos en el trabajo los diferentes puntos de vista que nos han aportado las audiencias. Por último, una vez que discutidos los diferentes puntos del plan modificaremos el informe de la Fase A con los aportaciones y acuerdos tomadas.

4.2 Fase B: Características de la evaluación.

4.2.1 Características de la evaluación.

El modelo de evaluación de este proyecto es ecléctico y se caracteriza por poseer rasgos y/o características de varios modelos de evaluación propuestos por varias perspectivas y autores, entre ellos, Robert Stake con su modelo de evaluación de replica o respondiente, Parlett y Hamilton con su modelo de evaluación iluminativa y Stufflebeam y su modelo de evaluación de contenidos y funcional.

También utilizando los términos definidos por Scriven, nos decidimos por una evaluación sumativa y formativa para la mejora del desarrollo del programa.

Nuestro modelo de evaluación se basa fundamentalmente en el análisis de la calidad del programa de formación del voluntariado de APANATE, así como ser un soporte de ayuda para poder mejorar los diversos aspectos y características del plan de formación y en la posibilidad de que a lo largo del proceso de evaluación vayan surgiendo procesos o planteamientos no diseñados; y en el análisis o evaluación de las decisiones tomadas a lo largo del proceso.

4.2.2 Estrategias de evaluación Fase B.

Una vez presentada las características de la evaluación, organizaremos varias reuniones con cada uno de los informantes debatiendo con ellos los temas abordados.

Por otro lado, elaboraremos un informe en donde abordemos los compromisos y acuerdos establecidos en las características de la evaluación.

4.3 Fase C: Diseño de la Evaluación.

En esta última fase pasaremos a describir todo el proceso del diseño de nuestra evaluación.

4.3.1. Medios y recursos para realizar la evaluación.

Financiación:

En lo que respecta a esta categoría, hemos podido observar a través de diversos documentos y entrevistas facilitadas por el personal de APANATE, que la financiación está llevada a cabo por:

- Un Plan de Atención de Discapacidad del Cabildo de Tenerife.
- La consejería de Asuntos Sociales.
- Obras Sociales.
- Familiares y socios que conforman la entidad

Espacios:

Para poder llevar a cabo nuestra evaluación contaremos con los espacios facilitados por la entidad en donde realizaremos la evaluación, reuniones, etc.

Tiempo:

La inversión a la que hemos destinado a este proyecto como evaluadoras ha sido aproximadamente de cuatro meses en los cuales hemos estado en contacto continuo con el centro y el coordinador, quienes han participado en conjunto y en todo momento durante el proceso de evaluación, mediante visitas concertadas al centro para la recopilación de todo tipo de información relevante para dicho proyecto.

Materiales a utilizar:

Los materiales a utilizar serán:

- Materiales bibliográficos sobre el centro.
- Memorias pedagógicas.
- Material tecnológico (teléfonos, ordenadores, impresoras, etc.)
- Recursos humanos: el mismo coordinador del centro como informante.

4.3.2. Dimensiones en indicadores del objeto de evaluación.

En este apartado, nos disponemos a exponer una lista con las diferentes dimensiones que vamos a evaluar. También señalamos que no hemos aplicado todos los indicadores ni todas las preguntas para las dimensiones, pues hemos considerado que algunos aspectos no son relevantes para el fin de nuestro proyecto.

1. Organización del centro.

- a. Empleados
 - i. Educadores.
 - 1. Coordinación entre los mismos.
 - 2. Actuación y formación permanente.
 - 3. Tareas
 - ii. Coordinador.
 - 1. Relación con los voluntarios/as y las familias.
 - 2. Orientación a las familias
 - 3. Tareas
 - iii. Voluntarios
 - 1. Relación entre los voluntarios/as.
 - 2. Relación con el personal del centro.
 - 3. Relación con las familias del centro.
 - 4. Relación con los niños/as.
 - 5. Formación de los voluntarios

2. Instalaciones.

- a. Servicios.
- b. Material del centro.
- c. Recursos Informáticos.
- d. Instalaciones de ocio.
- e. Gestión de recursos.

3. Contexto.

- a. Familia
 - i. Participación de las familias
- b. Niños, adolescentes y adultos

4.3.3. Indicadores para las dimensiones del objeto a evaluar.

A continuación, pasaremos a exponer los siguientes indicadores con las preguntas para aquellas dimensiones que hemos considerado más importantes.

1. Organización del centro.

Relaciones del coordinador con el voluntariado y las familias: Vínculo entre el coordinador de APANATE y los voluntarios/as y las familias de los niños/as del centro.

- ¿Qué tipo de interacción posee el coordinador con los voluntarios/as del centro?
- ¿En coordinador cumple con su función en el centro?
- ¿Se cumple con la jerarquía establecida?
- ¿Los coordinadores asumen las funciones de otros/as compañeros/as cuando estos/as se encuentran ausentes?
- ¿El coordinador le proporciona información actualizada al voluntariado? ¿Y la familia?

Relaciones entre los voluntarios/as: Vínculo entre APANATE y los voluntarios/as que conforman el proyecto.

- ¿Qué tipo de interacción poseen los voluntarios/as entre sí?
- ¿Qué relación establecen los voluntarios/as con las familias del centro? ¿Y con la entidad?
- ¿Cuál es el trato de los voluntarios/as hacia los autistas?
- ¿Qué información previa conocen los voluntario/as?

- ¿Todos los voluntarios/as aplican este procedimiento?
- ¿Cada voluntario/a cumple con su función en el centro?
- ¿Los voluntarios cumplen con los protocolos establecidos?

2. Instalaciones

Material del centro: Recursos con los que los voluntarios y los educadores trabajan para dar un soporte a los niños autistas.

- ¿Cómo son los materiales?
- ¿Para qué nivel están destinados los materiales?
- ¿Con qué dinero están financiados los materiales?
- ¿Los materiales proporcionan satisfacción a las personas autistas?
- ¿Los materiales se utilizan por periodos de tiempo o frecuentemente?
- ¿Todas las personas autistas pueden acceder a ellos?
- ¿Son suficientes los materiales con los que el centro cuenta?

Servicios: Es la diversidad de actividades que el personal del centro realiza para cubrir las necesidades de las familias y de los autistas.

- ¿Los servicios que ofrecen son adecuados a las características de los autistas?
- ¿El centro tiene buenas instalaciones para dar cabida a los servicios?
- ¿Son suficientes las actividades para la prestación de los servicios?
- ¿Hay una alta demanda en algún sector de los servicios? ¿Cuál?
- ¿Los voluntarios pueden participar en todos los servicios o están limitados?

3. Contexto

Relación de las familias: Son aquellas relaciones establecidas por los padres, madres, hermanos, abuelos, etc., de los niños autistas con el centro, el personal y los voluntarios.

- ¿Las familias participan en aquellas actividades propuestas por la entidad?
- ¿Las familias reconocen la labor tanto de los voluntarios como de los profesionales?
- ¿Las familias colaboran con la mejora del centro?
- ¿Están conforme las familias con la ayuda que prestan los voluntarios?
- ¿De qué manera conocieron el centro? ¿Por qué lo eligieron?

4.3.4. Estructura de la recolección de datos y evidencias

Como evaluadoras eclécticas y según el modelo de evaluación CIPP: del contexto, de entrada (input), del proceso y del producto, de Stufflebeam, nuestra misión es fomentar procesos de mejora del plan de formación de APANATE así, la primera vez que acudimos al centro pudimos recoger diversos datos mediante entrevistas, encuestas, etc., sobre el centro.

A través de este análisis inicial pudimos definir como funciona el centro identificando al voluntariado de APANATE y valorando sus necesidades. También vamos a evaluar los objetivos y las finalidades, según vayamos recogiendo e identificando las evidencias que buscamos con nuestra propuesta de evaluación.

En la evaluación de la elección de estrategias del programa y el plan de procedimientos, también conocida como *entrada*, llevaremos a cabo una propuesta de estrategias para el programa, donde llevaremos a cabo un proceso de evaluación de los documento de la asociación y revisando los antecedentes y las elecciones metodológicas del programa del voluntariado.

Los *procesos* son aquellas decisiones que como evaluadoras hemos llevado a cabo analizando el programa mediante las citas y las entrevistas a este mismo, y con su ayuda hemos podido comprender más APANATE sus sistemas revelando como se lleva a cabo su mismo método de evaluación. Por último, los *productos* son los resultados que vamos a obtener en este proyecto.

4.3.5. Técnica de recogida de datos

DIEMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS	FUENTES DE INFORMACIÓN
Contexto. Relación entre los voluntarios/as.	¿Qué tipo de interacción poseen los voluntarios/as entre sí?	Observación sistemática. Encuesta y entrevista.	Empleados y educadores de la institución. Coordinador. Voluntarios.
	¿Qué relación establecen los voluntarios/as con las familias del centro? ¿Y con la entidad? ¿Cuál es el trato de los voluntarios/as hacia los autistas?	Revisión documental. Encuesta y entrevista. Observación sistemática Encuesta y entrevista. Observación sistemática.	Empleados y educadores de la institución. Coordinador. Familias. Voluntarios/as. Empleados y educadores de la institución. Coordinador. Familias.
	¿Qué información previa conocen los voluntario/as?	Encuesta y entrevista. Revisión documental.	Empleados y educadores de la institución. Coordinador. Voluntarios/as. Documentos oficiales.
	¿Todos los voluntarios/as aplican este procedimiento?	Revisión documental. Encuesta y entrevista. Observación sistemática.	Empleados y educadores de la institución. Coordinador. Voluntarios/as.
	¿Cada voluntario/a cumple son su función en el centro?	Encuesta y entrevista. Observación sistemática.	Empleados y educadores de la institución. Coordinador. Familias.
	¿Los voluntarios cumplen con los protocolos establecidos?	Encuesta y entrevista. Observación sistemática. Revisión documental.	Empleados y educadores de la institución. Coordinador. Documentos oficiales

Asimismo como evaluadoras deberemos observar los “antecedentes” que se han establecido en el centro recopilando de esta manera toda la información posible relativa al programa esta establecido.

<p>1. El coordinador del voluntariado dice que los voluntario/as se inscriben en APANATE de manera altruista. (antecedente presupuesto)</p> <p>2. Los educadores del centro determinan que la relación entre las familias y los voluntario/as es satisfactoria. (antecedente presupuesto)</p>	<p>1. Sin embargo, un 30% de los voluntarios/as se han inscrito porque desean obtener un beneficio de ello. (antecedente observado).</p> <p>2. Sin embargo, un 36% de los padres y madres se quejan de la relación que los voluntarios/as mantienen con estos. (antecedente observado).</p>
<p>3. El currículum de los voluntarios/as especifica que estos por lo general podrían participar en cualquiera de los servicios.(transacciones propuestas)</p>	<p>3. Sin embargo, se ha observado que estos participan únicamente en un 27% de las actividades propuestas por el centro. (transacciones observadas)</p>
<p>4. Al final del programa, los educadores del centro esperan que se establezca un vínculo unificado entre APANATE y los voluntarios/as junto con los niños autistas. (resultado propuesto)</p>	<p>4. Por lo general, la mayoría de los voluntarios mantienen ese vínculo con la entidad; igualmente y de una forma inesperada esta relación se mantiene durante un largo período de tiempo. (resultados observados)</p>

Un poco más adelante, deberemos analizar la información obtenida desarrollando los temas que anteriormente se han localizado y se han descrito, en esta ocasión y con respecto a lo que hemos observado sobre el centro.

De acuerdo con el tema que se ha planteado “*Relaciones entre los voluntario/as*” se ha observado las distintas y posibles relaciones que los voluntarios/as establecen en el centro ya sean a través de los propia organización, los niños y niñas que conforman el centro o las familias. Para ello, se han planteado una serie de cuestiones con la que podemos identificar en profundidad y con la que logramos analizar el tema en cuestión.

Utilizando, en este caso, los antecedentes, transacciones y resultados que son “intencionados” por el centro los cuales como evaluadoras deberemos no solo observar sino también analizar.

Hay que mencionar además, se comprobará la validez de estos resultados a través de la búsqueda de evidencias que cumplan o no con estas pruebas o no, es decir, como evaluadoras deberemos analizar los contenidos anteriormente facilitados en busca de contrapruebas, vistas y desarrolladas en este caso en el cuadro facilitado anteriormente.

4.3.6. Agenda de tareas

Otro rasgo de la evaluación es la esquematización de la información de forma que esta desarrolle la información que nosotras como evaluadoras obtenemos, de manera que se pueda presentar y llevarla a cabo ante las audiencias, en este caso el coordinador de APANATE, para que estas puedan evaluarla con los datos ya obtenidos y debatirla del mismo modo.

Como ya hemos comentando en ocasiones anteriores, al ser esta una evaluación en la que promovemos la participación de los implicados, esta propuesta cronológica debe ser discutida y aprobada por el equipo de evaluación interna, así como debe ser modificada en caso de que no sea posible realizar las actividades en los períodos establecidos por cuestiones del propio desarrollo del programa.

De este modo se reflejarán en este apartado una tabla con las tareas, responsables y la fecha de su realización.

Tareas	Responsables	Calendario
Contacto con el coordinador	Evaluadoras	1º semana.
Entrevista con el coordinador	Evaluadoras	1º semana.
Primera observación del proceso de análisis y presentación del diseño	Evaluadoras	De la 2º semana a la 3º semana
Realización primer informe y discusión con las audiencias del mismo.	Evaluadoras	4º semana

Reunión y negociación con el coordinador del centro, análisis de la evaluación.	Evaluadoras	5º semana.
Nueva observación sistemáticas, realización de entrevistas y encuestas a las familias y personal del centro.	Evaluadoras	De la 5º semana a la 9º semana.
Análisis de la información recogida por las evaluadoras obtenida por el coordinador.	Las evaluadoras y el coordinador del centro	Durante todo el proceso de evaluación.
Realización de un informe con los datos además de nuevo análisis de la información	Evaluadoras	De la 9º semana a la 12º semana.
Realización de un nuevo informe con los datos obtenidos a lo largo de todo el proyecto, y recomendaciones al centro.	Evaluadoras	Último mes.
Finalización del plan de evaluación y presentación a las audiencias.	Evaluadoras	Último mes.

4.3.7 Previsión del Plan de Evaluación

4.3.7.1. Organización y presentación de los datos.

Como evaluadoras, nuestra función se basará en estructurar los datos y adecuarlos en un informe detallado con cada una de las dimensiones a evaluar, para posteriormente presentarlo a al coordinador del centro APANATE, mediante el análisis y discusión de los datos recogidos para el evaluación.

4.3.8. Estrategias de la evaluación de la Fase C

Por último y para finalizar este proyecto, elaboraremos las estrategias de la Fase C en donde acudiremos a las últimas reuniones con el coordinador de APANATE para discutir aquellas dimensiones e indicadores propuestas en el Plan.

Seguidamente, realizaremos un informe en donde como evaluadoras discutiremos los aspectos más relevantes para la evaluación, analizando la información recogida y aquella obtenida por el coordinador del centro.

Por último, realizaremos un nuevo informe con un nuevo análisis para posteriormente presentarlo a las audiencias del centro. Para ello nos encargaremos de preparar los informes formarles, es decir, organizaremos los datos recogidos y se organizarán de tal forma que queden bien expuestos y detallados, siempre con explicaciones bien detalladas intentando transmitir aquello que hemos realizado con el cliente, y las necesidades de las audiencias.

4.3.9. Conclusiones de la evaluación.

Mediante la realización de encuestas, los documentos oficiales y las visitas al centro, hemos comprobado que varios de estos objetivos cumplen con la mayoría de las expectativas, así como, de las necesidades e intereses del propio plan de formación del centro.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Grundy, S. (1991): *Intereses técnicos, prácticos y emancipadores*. En Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Nevo, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Cabrera A. Flor (2000): *Evaluación de la formación*. En Cabrera A. Flor (2000) *Marco conceptual de la evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis. S.A.

Anexo 5

VENEZUELA–BOLIVIA



EDUCACIÓN COMPARADA
1º PEDAGOGÍA GRUPO 2-B1

Clemente Ferrer, Sara
González Afonso, Carla
Lemus Vargas, Raquel
Rodríguez Armas, Daida
Plata Pérez, Thais
Toledo De la Cruz, Meritxel

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
INVESTIGACIÓN COMPARATIVA	
1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE LAS UNIDADES DE COMPARACIÓN	
1.1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	6
1.2. DELIMITACIÓN DEL MÉTODO A UTILIZAR.....	7
1.3. FORMULACIÓN DEL CRITERIO DE COMPARACIÓN.....	11
2. FASE ANALÍTICA	
2.1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	11
2.2. CATEGORÍAS CLASIFICATORIAS.....	12
2.3 RECOPIACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS DATOS.....	12
2.3.0. INTRODUCCIÓN.....	12
2.3.1. REGULACIÓN.....	17
2.3.2. ESTRUCTURA.....	36
2.3.3. ADMINISTRACIÓN.....	45
2.3.4. GESTIÓN.....	50
3. FASE SINTÉTICA Y COMPARATIVA	
3.1. YUXTAPOSICIÓN DE DATOS.....	53
3.2. CONSTATAción DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS.....	55
3.3. CONCLUSIONES COMPARATIVAS.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	57

INTRODUCCIÓN: Educación comparada y estudios comparativos

Definición o concepto

La Educación Comparada es una ciencia de la educación que estudia las relaciones que se establecen entre la sociedad y la educación escolarizada a través de la proyección, organización, puesta en práctica y valoración de las políticas y los sistemas educativos. Esta disciplina se ocupa de los sistemas educativos actuales. Trata de encontrar las semejanzas y las diferencias en determinadas esferas y modelos de la educación, o en su conjunto, en diferentes contextos históricos y nacionalidades.

Esta ciencia pasa por dos etapas de desarrollo histórico que son:

Etapas constitutiva: se desarrolla durante el siglo XIX y se caracteriza por el predominio del carácter utilitario de los estudios comparados y los primeros intentos por darle un carácter científico a estos.

Etapas de estructuración: se desarrolla durante el siglo XX hasta la actualidad y se caracteriza por la heterogeneidad de las concepciones teórico-metodológicas que se han estructurado a partir de analizar, desde los referentes de la educación comparada, cómo se proyecta, organiza y se aplica la política educativa en su sistema en los diferentes contextos, donde se han podido identificar cuatro concepciones fundamentales.

También, tuvo momentos significativos a lo largo de la historia

Décadas de 1950-1960: modernización educativa (funcionalismo desarrollista).

Décadas de 1970-1980: heterodoxia pedagógica (varios enfoques).

Décadas de 1990: pedagogía existencialista y posmoderna.

Esta ciencia tiene como propósito describir los sistemas, procesos y resultados educativos, ayudar al desarrollo de instituciones y prácticas educativas, poner de relieve las relaciones entre educación y sociedad, y establecer afirmaciones generales sobre educación que sean válidas en más de un país.

Es una disciplina científica que ayuda a conocer y comprender la actuación educativa en diversos países, pueblos, regiones. Gracias al conocimiento de otros sistemas educativos, puede llegarse a una más profunda visión y a una mejor comprensión del propio sistema. Los conocimientos sobre los sistemas educativos ajenos y propios pueden favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y la elección de futuros educativos mejores. Puede ser un instrumento para la elaboración y ejecución de innovaciones educativas y ser por tanto un valioso auxiliar de la política educativa de los gobiernos. Permite alcanzar una comprensión internacional sobre el fenómeno educativo, puede contribuir a la paz en el mundo y a la eliminación de sentimientos etnocéntricos, nacionalistas e imperialistas, a la vez que puede servir de instrumento de asistencia técnica educativa a nivel mundial.¹⁰

No existe un único concepto de educación comparada, los distintos investigadores o académicos aún no se han puesto de acuerdo en su concepción.

Unos lo entienden como una disciplina académica, para otros es un método de investigación. Dentro de los autores que la consideran una disciplina podemos destacar: Vexliard, Bereday; y métodos Rosello.

También existen diferencias respecto al estudio de esta disciplina, para unos son o es exclusivamente los métodos educativos el objeto de estudio de educación comparada son los sistemas educativos y los problemas que los envuelven incluyendo los contextos para su concepción.

Verxliard considera que son solo los sistemas educativos

Bereday y Kandel los problemas que envuelven a los sistemas educativos.

Otra de las grandes discrepancias, es el hecho de considerarlas una disciplina exclusivamente teórica (Kandel) y la otra teórica práctica (Verliard).

Para nosotros, la educación comparada es la disciplina que se encarga “del estudio de los sistemas de educación u aspectos de los mismos vigentes en los distintos países por medio de la comparación de semejanzas, diferencias o variaciones y el análisis de los factores que se encuentran detrás de ellas. Los resultados de sus investigaciones pueden contribuir a la mejora de los sistemas educativos y de sus relaciones”.

¹⁰ García Garrido, J.L. (1996): Fundamentos de la Educación Comparada, Ed. Dykinson, Madrid. Consultado el día 28/05/2014 a las 11:13

Contenido de la disciplina

Podemos afirmar que el contenido propio de la educación comparada es la explicación de los sistemas educativos en particular y de los problemas educativos en general concretamente podríamos especificar los siguientes contenidos

- a) sistemas educativos (origen, evolución, organización, tendencias)
- b) Problemas educativos mundiales
- c) Reformas e innovaciones educativas(políticas educativas)
- d)** Las tendencias de la educación a nivel internacional

Diferencias de la educación comparada con otra ciencia de la educación

- a) Tiene un método de investigación que le es propio, que es el método comparativo.
- b) Analiza los hechos no solo en el plano nacional sino internacional y supranacional.
- c) Ayuda a conocer el propio sistema educativo y otros ajenos (mejora las relaciones internacionales)
- d) Realiza estimaciones sobre el desarrollo educativo futuro.
- e) Se preocupa de mejorar la educación mundial.

Finalidad de la educación comparada

"Dos autores importantes españoles (García Garrido)".

Estas finalidades son según Ferrán Ferrer,

❖ Finalidades en el ámbito nacional:

- Establecer el porqué de los éxitos y fracasos del propio sistema educativo, de las reformas llevadas a cabo y de las innovaciones.
- Evaluar los resultados obtenidos por el sistema educativo desde una perspectiva global, comparándolo con otros países.
- Fijar metas a conseguir por nuestro propio sistema educativo teniendo en cuenta lo que proponen en los países más avanzados (innovadores) y nuestras propias posibilidades. Entre lo que queremos y podemos
- Clasificar los problemas según una jerarquía de prioridades o importancias
- Ayudar a relativizar las soluciones que da la educación comparada ya que estas serán válidas o no según el contexto.
- Romper la mitificación entre lo nuevo y lo tradicional
- Asesorar a la hora de realizar reformas educativas que atiendan a las tendencias internacionales.

❖ Finalidades en el ámbito internacionales:

- Conseguir estructuras mundialistas respetando la idiosincrasia propia.
- Solucionar los problemas de carácter internacional con la colaboración de todos los países.
- Iniciar programas de ayudas para los países en desarrollo o en vías de desarrollo
- Conseguir una mayor comprensión internacional.

Razones del desarrollo de la educación comparada

1. La necesidad de organizar el propio sistema educativo.
2. La tendencia actual hacia la prospección.
3. La propia necesidad de sistematizar la disciplina
4. Curiosidad en conocer otras prácticas y realidades educativas.

García Garrido: "La finalidad de la educación comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educacionales y culturales".

INVESTIGACIÓN COMPARATIVA

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA O DE LAS UNIDADES DE COMPARACIÓN

1.1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO:

En esta investigación utilizaremos unidades de comparación internacionales entre naciones globalmente consideradas, abordando el subsistema educativo de secundaria y FP, de los países de Venezuela y Bolivia en la actualidad.

Hemos elegido estos países con el fin de ver las diferencias y similitudes existentes en su organización, cultura, educación, política y sociedad en general, para poder comprender un poco más la situación por la que se encuentran en la actualidad tanto Bolivia como Venezuela y así, poder comprobar cómo funciona su organización curricular, académica y educativa. Aunque no estaba en nuestras expectativas elegir estos dos países, hemos descubierto que muchas prácticas educativas eran ajenas a nuestro conocimiento, por lo que nos parece interesante tener constancia de estos hechos, viendo así las diferencias con respecto a nuestro sistema educativo.

Como objetivos planteamos:

- Conocer la estructura de los sistemas educativos de cada país.
- Analizar las políticas educativas de dichos países.
- Investigar la financiación de los sistemas educativos.
- Conocer los fines educativos de dichos países.
- Estudiar la formación del profesorado de los países.
- Conocer la organización de los sistemas educativos de Venezuela y Bolivia.

1.2. DELIMITACIÓN DEL MÉTODO A UTILIZAR

En el presente estudio de investigación vamos a utilizar la modalidad de corte tradicional, puesto que vamos a establecer diferencias y similitudes entre los sistemas educativos de Bolivia y Venezuela.

Trabajaremos el enfoque puro combinado con el enfoque geográfico, teniendo en cuenta que los países que estudiamos están desarrollados.

El nivel de aplicación de nuestro estudio es el nivel de análisis comparativo (compara una situación determinada con otras), incluyendo el descriptivo (se limitan a la recopilación y organización de la información sobre determinada situación) y el explicativo (intentan descubrir las causas que explican situaciones determinadas).

Dentro de las propiedades y límites del método comparativo es necesario contar con el carácter fenomenológico que sirve para comparar fenómenos, hechos medibles, cosas que podamos observar; con la pluralidad objetual para poder comparar fenómenos, en este caso se comparan dos fenómenos, dos sistemas educativos el de Venezuela y el de Bolivia; con la homogeneidad ya que en el método comparativo se utiliza para estudiar los fenómenos homogéneos; con la objetividad para poder hacer conclusiones objetivas aunque nunca habrá una objetividad absoluta, para sacar prejuicios para llegar a hacer los objetivos; con la normatividad aunque no establecemos normas, sugerimos ideas y propuestas y con la generalidad para analizar aspectos, para generalizar pequeños factores como la economía, etc.

En el análisis de contenido según Berelson, se trata de una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la educación.

El investigador a partir de determinadas comunicaciones escritas, a las que someta a examen mediante la selección de conceptos-indicadores y su cuantificación, de esta manera se llega a conclusiones interesantes sobre numerosos temas. El análisis se lleva a cabo mayormente con comunicaciones escritas pero también se puede llevar a cabo tomando algunas comunicaciones de tipo oral y visual. El análisis de contenido, parte de un problema o de algo que se intuye. Cuando el ámbito de comunicación está determinado el investigador procede a definir las categorías y las unidades de análisis, para después pasar a enumerarlas y por último, deducir la cuantificación de una interpretación concreta. Durante este proceso, el investigador puede recurrir a otras técnicas de otros campos de investigación, como puede ser la investigación o el psicoanálisis.

El análisis del sistema, es un método analítico de vocación sintética y está dirigido especialmente a la acción, tiene como raíces teóricas el funcionalismo y el estructuralismo. Talcott Parsons insistió en la importancia del "sistema" en el estudio de fenómenos sociales. Y gracias a Beralanffy (1962), encontró amplio eco. En el análisis de los sistemas tiene mucha importancia la investigación operacional, a partir de la Segunda Guerra Mundial, y con fines militares. El análisis de sistema busca finalidades prácticas, la optimización de los procesos con vistas a resultados cada vez mejores y menos costosos. Su aplicación en ámbito educativo afectó a la planificación de la educación, a la que ha contribuido con profusa bibliografía. También ha influido en los métodos de administración y organización educativa.

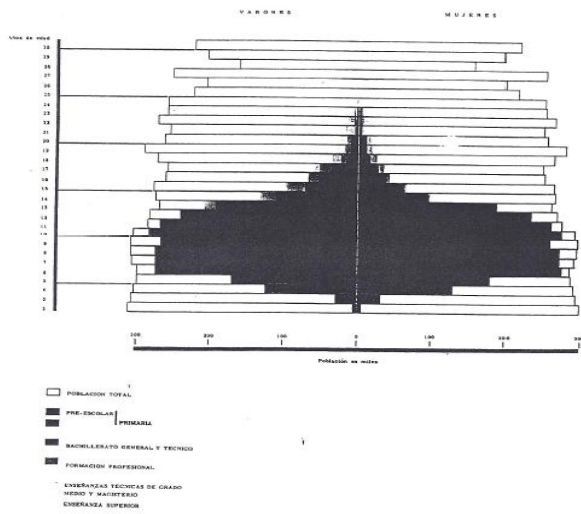
El enfoque sistémico que nos ofrece Sanvisens tiene diez pasos fundamentales:

- 1) Planteamiento de la problemática

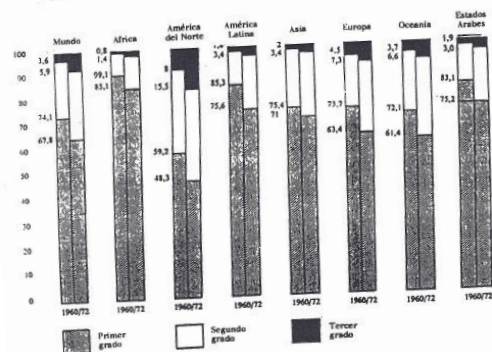
- 2) Consideración de los aspectos
- 3) Análisis metódico de los mismos (función)
- 4) Posibilidad de esquematización sistémica (representación)
- 5) Simbolización (notación)
- 6) Desarrollo (operatividad)
- 7) Búsqueda de relación
- 8) Aplicación analógica (contrastación)
- 9) Posibilidades de generalización
- 10) Utilización (praxiología)

En lo que respecta a las gráficas, mapas y organigramas: ¹¹

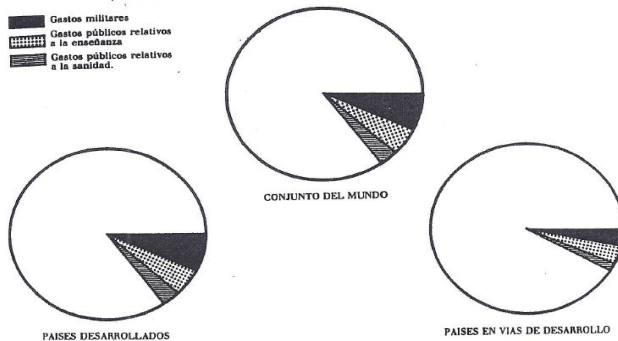
**POBLACION TOTAL Y ESCOLARIZADA
CLASIFICADA POR AÑOS DE EDAD - 1968**



Reparto de los alumnos en porcentaje, en las diferentes regiones del mundo.



**GASTOS MILITARES Y GASTOS PUBLICOS RELATIVOS A LA ENSEÑANZA Y A LA SANIDAD
(EN PORCENTAJE DEL PRODUCTO NACIONAL BRUTO)**



¹¹ García Garrido, J.L. (1996): Fundamentos de la Educación Comparada, Ed. Dynkinson, Madrid. Consultado día 28/05/2014 a las 11:13

Es necesario considerar a los sistemas escolares como integrantes de sistemas sociales, y tener en cuenta datos más generales. Como lo que denomina Idenburg "Estadísticas externas", que hace referencia a: estadísticas demográficas (cifras sobre composición y distribución de la población trabajadora, datos sobre creencias religiosas, etc.).

Las estadísticas internas se refieren al ámbito del sistema escolar y están agrupadas en tres categorías:

- 1.- Las que se refieren al sistema escolar mismo: número de alumnos y de profesores, de instituciones, etc.
- 2.- La que se refieren al funcionamiento del sistema: cifras sobre procedencia social del alumnado, sobre deserción escolar, etc.
- 3.- Las que se refieren a costos: fondos dedicados a educación, procedencia de los mismos, etc.

Cabe destacar en este apartado, las fuentes de información. Entre ellas nos encontramos con las fuentes primarias, las fuentes secundarias y las fuentes auxiliares.

Las fuentes primarias son necesarias para estudios de primera mano y dentro de éstas podemos hablar de tres tipos de fuentes de documentos: documentos oficiales, documentos no oficiales y documentos de propia elaboración. Los documentos primarios, son documentos creados y publicados por las autoridades gubernamentales, los documentos no oficiales son los realizados por sindicatos, partidos políticos, asociaciones culturales, asociaciones de madres y padres, científicos, etc. y, por último los documentos de propia elaboración que son documentos elaborados por el propio investigador, entre ellos los realizados por el Ministerio.

Las fuentes secundarias son muy importantes para las investigaciones comparativas y son obras escritas por uno o varios autores, por equipos interdisciplinarios y por personal técnico, libros, revistas, informes, documentos de trabajo, también pueden ser obras fundamentales de la UNESCO o EPT. Según su contenido podrían clasificarse en estudios descriptivos que se basan en la descripción de un sistema educativo o en un aspecto, sector o actividad del mismo y estudios comparativos que se preocupan por establecer comparaciones entre los sistemas.

Las fuentes auxiliares son necesarias para comprender lo que pasa en el sistema educativo entre ellas podemos nombrar el TESAURUS y las compilaciones terminológicas, la clasificación de la O.C.D.E. y la clasificación de la UNESCO (CITE, ISCED o PNUD).

En conclusión, en nuestro proyecto de investigación vamos a utilizar las siguientes fuentes: OEI, la clasificación de la UNESCO (CITE O ISCED), SITEAL y O.C.D.E.¹²

1.3. FORMULACIÓN DEL CRITERIO DE COMPARACIÓN

Refiriéndonos al criterio de comparación podemos decir que la educación secundaria en Bolivia es a partir de los 14 años y actualmente está organizada en ciclos de dos años de duración: el ciclo de aprendizajes tecnológicos y el ciclo de aprendizajes diferenciados.

Y en lo que se refiere a Venezuela sabemos que la educación es gratuita y obligatoria, además de que, el Estado garantiza los estudios de secundaria y universitaria gratuitos.

2. FASE ANALÍTICA

2.1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS DE TRABAJO o líneas de investigación

- Hipótesis REGULACIÓN:

Nosotras creemos que tanto Bolivia como Venezuela están sometidas bajo una dictadura, y por tanto, su sistema educativo está condicionado por las ideologías políticas. En cuanto a la educación, creemos que en Bolivia no está garantizado el derecho a la educación mientras que en Venezuela creemos que sí y que está pagada por el Gobierno al igual que la sanidad.

- Hipótesis ESTRUCTURA:

La estructura de los sistemas educativos tanto de Bolivia y Venezuela está condicionada por contexto político de los gobiernos. En Venezuela pensamos que la educación es obligatoria hasta los 16 años, y en Bolivia hasta los 14, porque el Estado establece una edad mínima para el estudio y seguidamente cada persona elige su futuro.

- Hipótesis de ADMINISTRACIÓN:

La organización administrativa institucional de los sistemas educativos de ambos países está condicionada por la estructura del Estado. Creemos que en Venezuela hay una administración centralizada porque está bajo una dictadura, y en Bolivia dependerá de cada región.

¹² González Pérez, I. Tipos de Fuentes. Educación Comparada. Consultado el día 28/05/2014 a las 11: 41

- Hipótesis GESTIÓN:

Pensamos que en Venezuela el gobierno costea los gastos educativos, incluso para aquellas personas que deciden continuar sus estudios. Mientras que en Bolivia, pensamos que solo se costea hasta los 14 años de edad porque es un país con una economía más débil.

2.2. CATEGORÍAS CLASIFICATORIAS

- **Categoría clasificatoria de REGULACIÓN:**

Sistema educativo/ regulación legislativa/leyes/principios y fines

Contexto/política

- **Categoría clasificatoria de ESTRUCTURA:**

Sistema educativo/estructura/niveles

Contexto/política

- **Categoría clasificatoria de ADMINISTRACIÓN:**

Organización administrativa/ institucional /centralizada.

Contexto/ organización del estado.

- **Categoría clasificatoria de GESTIÓN:**

Sistema educativo/gestión/financiación

Contexto/economía

2.3 RECOPIACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS DATOS

2.3.0. INTRODUCCIÓN: Acercamiento al contexto de los sistemas educativos investigados, profundizando en los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.

En este apartado deberemos recoger información sobre los sistemas políticos de los países de Venezuela y de Bolivia para determinar si son repúblicas, monarquías, dictaduras, democracias, etc. También, si existen o no partidos políticos y determinar si son de izquierdas o de derechas.

En los aspectos económicos debemos recabar información sobre los indicadores clásicos (PIB, renta per cápita, IDH). Para el IDH, utilizaremos el Informe PNUD.

En cuanto a los aspectos sociales, vamos a trabajar las desigualdades sociales y utilizaremos el Índice de Paridad de Género (IPG) y el Índice de la Pobreza Mundial (IPM). Estudiaremos también los movimientos sociales, a través de la Guía del Mundo (IEPALA).

Por último, estudiaremos la cultura de los países en cuestión. Debemos destacar que existen dos tipos de cultura: la Nacional y las No Nacionales, producto de la inmigración.

ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES DE VENEZUELA Y BOLIVIA

- Aspectos políticos de Venezuela

La República Bolivariana de Venezuela se constituye en un Estado Social y Democrático de Derecho y de Justicia y asume la forma de un Estado federal descentralizado y está gobernada actualmente, por un partido político llamado "Partido Socialista Unido de Venezuela" (PSUV), un partido donde se fusionan algunas de las fuerzas políticas y sociales que apoyan a la Revolución bolivariana impulsada y llevada a cabo por Hugo Chávez durante su mandato y hasta su muerte en Marzo de 2013 donde posteriormente asumió el cargo Nicolás Maduro, con las mismas ideologías de Chávez, ideología izquierda. El territorio Venezolano se subdivide en 23 Estados Federales, un Distrito Capital que comprende a la ciudad de Caracas y las Dependencias Federales conformadas por más 311 islas, islotes y cayos, en su mayoría deshabitados.¹³

Cabe destacar que el partido opuesto al de Maduro es el de Henrique Capriles dirigente del partido Primero Justicia con una ideología de derechas. Otros partidos políticos importantes son: Patria para todos, Manos por Venezuela, Avanzada Progresista, etc.

La Revolución Bolivariana, denominada así por Hugo Chávez y sus partidarios, es el proyecto ideológico y social que comienza en 1999 con la entrada al cargo de Chávez a la presidencia del gobierno de Venezuela. La doctrina de la revolución se fundamenta en la idea del libertador Simón Bolívar quien planteaba que Latinoamérica debía crear su propio sistema político.

- Aspectos políticos de Bolivia

¹³ VENAVENTOURS, consultado el día 28/05/2014 a las 12:55

El estado boliviano está organizado en torno a la constitución política del Estado, la cual determina "una Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y puericultura, adopta para su gobierno la forma democrática fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos". Por otro lado, está organizado a través del principio de la separación de poderes legislativos, ejecutivos y judiciales. La opinión del pueblo tiene una gran importancia y delibera y gobierna a través de sus representantes y de las autoridades creadas por la ley.

El Estado de Bolivia es descentralizado, unitario y representativo. Su principal objetivo es el de defender los derechos y libertades de las personas sin tener en cuenta su raza, sexo, idioma, religión u opinión política. Bolivia está organizada territorialmente en nueve departamentos, 112 provincias y 327 municipios¹⁴

En Bolivia existen dos grandes partidos políticos:

- Falange Socialista Boliviana FSB
- El Movimiento Nacionalista Revolucionario MNR

Estos dos grandes partidos dieron lugar a la ADN: Acción Democrática Nacionalista

El presidente del Estado Plurinacional de Bolivia es JUAN EVO MORALES AYMA con ideología de izquierda.

En resumen, no hay una política clara que aborde el problema desde una perspectiva de gobierno. Tienen más importancia los aspectos económicos, en la declaración de principios de partido, en los aspectos doctrinarios y en las grandes líneas de política social (incidiendo más en salud y de manera tangencial en educación).

- Aspectos económicos de Venezuela

La principal actividad económica de Venezuela es la explotación y refinación de petróleo para la exportación y consumo interno. El Índice de Desarrollo Humano IDH es de un 0,735 y está en el puesto 8.¹⁵

- Aspectos económicos de Bolivia

El Índice de Desarrollo Humano IDH de Bolivia es de un 0,663, y está en el puesto 16 en el año 2011 y la tasa de promedio de crecimiento anual del IDH entre el 2000/2012 es de un 0,7.¹⁶

- Aspectos sociales de Venezuela

La sociedad en Venezuela está condicionada, al igual que la política y la economía por el impacto de la actividad petrolera y de los recursos fiscales que esta actividad ha generado. Por este motivo se ha visto influenciado el movimiento demográfico que ha ido creciendo a lo largo de los años.

Así, el Índice de Paridad de Género (IPG) de 2012 con respecto a la educación es de 71 puntos una cifra baja según la escala del Índice, en cuanto a la participación económica.¹⁷ es de 42, también bajo y, en empoderamiento político es tan sólo de apenas 17 puntos de nivel "crítico".

El Índice de Pobreza Mundial (IPM) refleja que ha venido descendiendo del 49% en el primer semestre de 1998 al 27,4 % de hogares venezolanos en el 2011. El porcentaje de hogares en pobreza extrema por este método también ha disminuido de 21 a 7,3% entre los primeros semestres de 1998 y 2011.

Los movimientos sociales en Venezuela están organizados por los partidos políticos con el fin de organizar a la población según sus intereses y necesidades. En la actualidad hay enfrentamientos entre los seguidores de los dos partidos principales de Venezuela que han generado grandes conflictos entre la población de este país, el más característico es el movimiento estudiantil y tiene su fuente en las aulas universitarias.

- Aspectos sociales de Bolivia

El Índice de Equidad de Género (IEG) mide las disparidades entre hombres y mujeres en educación, actividad económica y empoderamiento político en una escala de 0 a 100. Bolivia obtiene 66 puntos en el Índice 2012, dos puntos por debajo del promedio latinoamericano (68), clasificando entre los países con IEG BAJO.

El IEG distingue cinco niveles de disparidad: CRÍTICO (de 0 a 40 puntos), MUY BAJO (de 41 a 60), BAJO (de 61 a 80), MEDIO (de 81 a 90) y ACEPTABLE (de 91 a 100).

¹⁴ CEJIS. Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:00

¹⁵ Información recopilada de: Programa de las Naciones Unidas de 2011. Consultado el 25/02/2014 a las 10:00

¹⁶ Información recopilada de: Programa de las Naciones Unidas de 2011. Consultado el día 25/02/2014 a las 12:00

¹⁷ VENAVENTOURS, consultado el día 28/05/2014 a las 12:55

Bolivia obtiene 66 puntos en el IEG 2012, clasificando entre los países con IEG bajo, lejos de las naciones que encabezan el ranking mundial).

No obstante, Bolivia obtiene una nota ACEPTABLE en educación (92 puntos). En participación económica y empoderamiento, su desempeño es BAJO (64) y MUY BAJO (43).

- Aspectos culturales de Venezuela

La Cultura de Venezuela es una mezcla de cuatro culturas distintas: la europea, en particular la española (influencia más importante sobre todo de Andalucía y Extremadura), la indígena (influencia que se limita al vocabulario y a la gastronomía) y la africana (influye en algunos hábitos culinarios y algunas palabras).

Venezuela también se enriqueció por otras corrientes de origen antillano y europeo en el siglo XIX de procedencia francesa.

En épocas más actuales en las grandes ciudades y las regiones petrolíferas entraron expansiones culturales de origen estadounidense y de la nueva inmigración de origen español, italiano y portugués. Así por ejemplo de Estados Unidos llega la influencia del gusto del deporte del béisbol, del cine, el arte y las construcciones arquitectónicas actuales.

- Aspectos culturales de Bolivia

La lengua predominante en Bolivia es el castellano, pero, está lejos de ser un país monolingüe. Es un país pluriétnico, multicultural y plurilingüe y conserva un legado de culturas originarias. Es uno de los países del continente con una elevada influencia de costumbres pre-hispánicas.

En Bolivia se hablan más de 100 lenguas, las principales son el Quechua “Los quechuas tienen su propia filosofía del tiempo y del espacio, que está representada en kaypacha (nuestro mundo), el mundo de los humanos, donde se desenvuelven los seres vivos, todo lo que nos rodea y lo que puede ser palpable, el suelo, los sembradíos, etc. Y en Janaq Pacha, el Sol, las estrellas. Lo intangible, lo sobrenatural, lo que premia, castiga, depara y determina, según el comportamiento y la generosidad de cada quien”, el Aymara “Las actuales comunidades aimaras están organizadas de acuerdo a patrones socio-culturales ancestrales y su lengua es el Aymara aunque una minoría habla también el español” y el guaraní. Los responsables de la educación han propuesto la enseñanza intercultural y bilingüe como una modalidad que responde a las necesidades básicas de aprendizaje de las comunidades originarias.

La educación intercultural bilingüe tiene como fin rescatar todos los valores de estas culturas así como conocerlos, respetarlos y compartirlos.

2.3.1. REGULACIÓN

- Hipótesis REGULACIÓN:

Nosotros creemos que tanto Bolivia como Venezuela están sometidas bajo una dictadura, y por tanto, su sistema educativo está condicionado por las ideologías políticas. En cuanto a la educación, creemos que en Bolivia solo tiene acceso a la educación la clase alta, mientras que la clase media o baja no puede acceder puesto que no tienen recursos para ello. Refiriéndonos a Venezuela, creemos que todos tienen acceso a la educación y que esta está pagada por el Gobierno al igual que la sanidad.

❖ Introducción teórica

En el siglo XVIII aparece por primera vez en el estado las primeras políticas educativas. La ilustración promueve la luz a través de la cultura y el progreso de las sociedades a través de la cultura. Para definir el siglo XVIII lo definiríamos como la época de cambio educativo, económico, etc.

El estado es quien debe encargarse de la educación y, por esto, se la quitan a las órdenes religiosas pasando a ser exclusivamente tarea del estado. Para poder entender la educación en el siglo XVII, hay que hablar del surgimiento del cambio de mentalidades y de la burguesía, como clase social que tiene detrás de sí una nueva forma de pensar y entender la realidad en la que vive, entre ellas el proceso que se llama socialización de la infancia que es el cambio de mentalidades más importante de este siglo. Dentro de la socialización de la infancia existen tres elementos esenciales: la remodelación del espacio familiar, una nueva concepción de familia donde se pasa del matrimonio cortesano, donde son los padres de cada familia los que deciden con quien se casa su hijo al matrimonio burgués, donde se casan con quien quieran. Las madres burguesas crían a sus hijos de manera distinta a los cortesanos, ya que son ellas las que se encargarán de la educación y del cuidado de sus hijos no como antiguamente donde se encargaba otra persona de esta educación. Los burgueses cuidarán de sus hijos, y esto pasa a denominarse Paidocentrismo donde el niño pasa a ser el centro de todo en la unidad familiar y sobre todo para sus madres y, por último, como último elemento cabe destacar la fabricación del hombre interior. Estos tres elementos serán importantes para entender el cambio del siglo XVII.

El cambio educativo del siglo XVIII, es el origen de la contemporaneidad, con dos corrientes de pensamiento: la primera es la concepción de la educación útil, es decir, en el siglo XVIII los ilustrados más vinculados a la educación eran el vehículo para transformar la sociedad, útil para la producción, toda inversión en la educación tenía que ser importante para la producción, es decir, para los ciudadanos. La segunda es decisiva el discurso de Rousseau “El Emilio de la Educación”, discurso clave para entender las corrientes del siglo XVII del naturalismo pedagógico. En España vemos estos movimientos de renovación pedagógica, en la segunda república.

Cabe destacar el informe Condorcet de las políticas educativas:

“Dirigir la enseñanza de tal manera que la perfección de las artes acreciente el goce de la generalidad de los ciudadanos y el bienestar de los que las cultivan; que un mayor número de hombres capaciten para cumplir bien las funciones de la sociedad exige y que el progreso, siempre creciente, de las luces abra un manantial inextinguible de auxilio a nuestras necesidades de remedios a nuestros males, de medios de felicidad individual y de prosperidad común”.

A partir de la constitución de 1912 surgen las políticas educativas como la Ley Moyano que dura hasta 1970.

En 1980, el estado de bienestar, se caracteriza por el derecho de la educación para toda la población, garantizado para todos destacando que en el caso español es un caso aparte, el estado de bienestar se asoma a partir de 1982. Aparecen los discursos neoliberales. En la década de los 80 surgen dos modelos el inglés y el norteamericano con Margaret Thatcher y con Ronald Reagan, dos países fundamentales Finlandia y Suecia supera los modelos neoliberales, Suecia hasta hoy dado que tiene el mejor sistema educativo. Finlandia hasta hoy tiene buenos resultados educativos, se debe a la formación a lo largo de varias generaciones, depende de los niveles de formación de los padres y de las madres, y también porque eligen a los mejores profesores solo el 10% se dedica a dar clases. Suecia hasta el año 2007, siguió viviendo el modelo de estado de bienestar, triunfa un partido conservador, en comparación con España en el estudio PISA está por debajo de España. Dos modelos de privatización de los sistemas educativos, detrás de esto hay grandes industrias, ven la educación como un negocio y se dedican a ello como negocio. En el caso español lo que ocurre es lo que ocurre en Suecia desde 2007, se ha empezado a alarmar desde el 2010 se inicia el proceso de recortes educativos.¹⁸

✚ Sistema educativo/ regulación legislativa/leyes/principios y fines

- **Venezuela**

- Constitución 1999 (enmendada 2006)

- Educación obligatoria, gratuita (hasta pregrado), igualitaria e integral.
- Educación Laica.
- Fundación de instituciones privadas.
- Universidades autónomas.
- El Estado no subvenciona las universidades.
- El Sistema Educativo está constituido por:

- ✓ El subsistema de educación básico (educación inicial, primaria y media).

- ✓ El subsistema de educación universitaria (pregrado y postgrado).¹⁹

CONSTITUCIÓN DE VENEZUELA 1999 (ENMENDADA EN 2006)

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

¹⁸ Ledesma Reyes, M. Globalización, Neoliberalismo y el derecho a la educación. Consultado el 23/04/2014 a las 15:30

¹⁹ Información recopilada de la Constitución de Venezuela de 1999. Consultado el día 23/04/2014 a las 17:10

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.

Artículo 104. La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.

Artículo 105. La ley determinará las profesiones que requieren título y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas, incluyendo la colegiación.

Artículo 106. Toda persona natural o jurídica, previa demostración de su capacidad, cuando cumpla de manera permanente con los requisitos éticos, académicos, científicos, económicos, de infraestructura y los demás que la ley establezca, puede fundar y mantener instituciones educativas privadas bajo la estricta inspección y vigilancia del Estado, previa aceptación de éste.

Artículo 107. La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano.

Artículo 108. Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

Artículo 109. El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.

Artículo 110. El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para los mismos. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

Artículo 111. Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva. El Estado asumirá el deporte y la recreación como política de educación y salud pública y garantiza los recursos para su promoción. La educación física y el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y adolescencia. Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles de la educación pública y privada hasta el ciclo diversificado, con las excepciones que establezca la ley. El Estado garantizará la atención integral de los y las deportistas sin discriminación alguna, así como el apoyo al deporte de alta competencia y la evaluación y regulación de las entidades deportivas del sector público y del

privado, de conformidad con la ley. La ley establecerá incentivos y estímulos a las personas, instituciones y comunidades que promuevan a los y las atletas y desarrollen o financien planes, programas y actividades deportivas en el país.²⁰

- **Bolivia**

- Constitución 2009

- Educación obligatoria, gratuita (hasta bachiller), igualitaria e integral.
- Educación Laica y plurilingüe.
- Fundación de instituciones educativas privadas.
- Universidades públicas subvencionadas por el Estado.
- Sistema educativo con 4 niveles:
 - Pre-primaria (no obligatoria).
 - Primaria.
 - Secundaria.
 - Superior.²¹

CONSTITUCIÓN DE BOLIVIA DE 2009:

Artículo 77. I. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación. III. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio.

Artículo 78. I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. IV. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo.

Artículo 79. La educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético-morales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

Artículo 80. I. La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley. II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.

Artículo 81. I. La educación es obligatoria hasta el bachillerato. II. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior. III. A la culminación de los estudios del nivel secundario se otorgará el diploma de bachiller, con carácter gratuito e inmediato.

Artículo 82. I. El Estado garantizará el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad. II. El Estado apoyará con prioridad a los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan a los diferentes niveles del sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte, material escolar; y en áreas dispersas, con residencias estudiantiles, de acuerdo con la ley. III. Se estimulará con becas a estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del sistema educativo. Toda niña, niño y adolescente con talento

²⁰Información recopilada de la Constitución de Venezuela de 1999 reformada en 2006. Consultado 25/03/2014 a las 17:30

²¹ Información recopilada de la Constitución de Bolivia de 2006. Consultado 25/03/2014 a las 18:00

natural destacado tiene derecho a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que le permitan el mayor desarrollo de sus aptitudes y destrezas.

Artículo 83. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley.

Artículo 84. El Estado y la sociedad tienen el deber de erradicar el analfabetismo a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población.

Artículo 85. El Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo, y establecerá una organización y desarrollo curricular especial.

Artículo 86. En los centros educativos se reconocerá y garantizará la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y se fomentará el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática. En estos centros no se discriminará en la aceptación y permanencia de las alumnas y los alumnos por su opción religiosa.

Artículo 87. Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro, que deberán funcionar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se regirán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo.

Artículo 88. I. Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas privadas, en todos los niveles y modalidades, éstas se regirán por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo. El Estado garantiza su funcionamiento previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos por la ley. II. Se respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos.

Artículo 89. El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo. Su composición y funcionamiento será determinado por la ley.

Artículo 90. I. El Estado reconocerá la vigencia de institutos de formación humanística, técnica y tecnológica, en los niveles medio y superior, previo cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos en la ley. II. El Estado promoverá la formación técnica, tecnológica, productiva, artística y lingüística, a través de institutos técnicos. III. El Estado, a través del sistema educativo, promoverá la creación y organización de programas educativos a distancia y populares no escolarizados, con el objetivo de elevar el nivel cultural y desarrollar la conciencia plurinacional del pueblo.

Educación superior:

Artículo 91. I. La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. III. La educación superior está conformada por las universidades, las escuelas superiores de formación docente, y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados.

Artículo 92. I. Las universidades públicas son autónomas e iguales en jerarquía. La autonomía consiste en la libre administración de sus recursos; el nombramiento de sus autoridades, su personal docente y administrativo; la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales; y la aceptación de legados y donaciones, así como la celebración de contratos, para realizar sus fines y sostener y perfeccionar sus institutos y facultades. Las universidades públicas podrán negociar empréstitos con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa. II. Las universidades públicas constituirán, en ejercicio de su autonomía, la Universidad Boliviana, que coordinará y programará sus fines y funciones mediante un organismo central, de acuerdo con un plan de desarrollo universitario. III. Las universidades públicas estarán autorizadas para extender diplomas académicos y títulos profesionales con validez en todo el Estado.

Artículo 93. I. Las universidades públicas serán obligatoria y suficientemente subvencionadas por el Estado, independientemente de sus recursos departamentales, municipales y propios, creados o por crearse. II. Las universidades públicas, en el marco de sus estatutos, establecerán los mecanismos de participación social de carácter consultivo, de coordinación y asesoramiento. III. Las universidades públicas establecerán mecanismos de rendición de cuentas y transparencia en el uso de sus recursos, a través de la presentación de estados financieros a la Asamblea Plurinacional Legislativa, a la Contraloría General y al Órgano Ejecutivo. IV. Las universidades públicas, en el marco de sus estatutos, establecerán programas de desconcentración académica y de interculturalidad, de acuerdo a las necesidades del Estado y de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. V. El Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales, asegurando la participación social. La apertura y funcionamiento de dichas universidades responderá a las necesidades del fortalecimiento productivo de la región, en función de sus potencialidades.

Artículo 94. I. Las universidades privadas se regirán por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo. Su funcionamiento será autorizado mediante decreto supremo, previa verificación del cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos por la ley. II. Las universidades privadas estarán autorizadas para expedir diplomas académicos. Los títulos profesionales con validez en todo el país serán otorgados por el Estado. III. En las universidades privadas, para la obtención de los diplomas académicos en todas las modalidades de titulación, se conformarán tribunales examinadores, que estarán integrados por docentes titulares, nombrados por las universidades públicas, en las condiciones establecidas por la ley. El Estado no subvencionará a las universidades privadas.

Artículo 95. I. Las universidades deberán crear y sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural, de acceso libre al pueblo, en concordancia con los principios y fines del sistema educativo. II. Las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. III. Las universidades promoverán centros de generación de unidades productivas, en coordinación con las iniciativas productivas comunitarias, públicas y privadas.

Artículo 96. I. Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio. II. Los docentes del magisterio deberán participar en procesos de actualización y capacitación pedagógica continua. III. Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente del magisterio, conforme con la ley. Los docentes gozarán de un salario digno.

Artículo 97. La formación post-gradual en sus diferentes niveles tendrá como misión fundamental la cualificación de profesionales en diferentes áreas, a través de procesos de investigación científica y generación de conocimientos vinculados con la realidad, para coadyuvar con el desarrollo integral de la sociedad. La formación post-gradual será coordinada por una instancia conformada por las universidades del sistema educativo, de acuerdo con la ley.

Contexto/política

- Contexto políticos de Venezuela

La República Bolivariana de Venezuela se constituye en un Estado Social y Democrático de Derecho y de Justicia y asume la forma de un Estado federal descentralizado y está gobernada actualmente, por un partido político llamado "Partido Socialista Unido de Venezuela" (PSUV), un partido donde se fusionan algunas de las fuerzas políticas y sociales que apoyan a la Revolución bolivariana impulsada y llevada a cabo por Hugo Chávez durante su mandato y hasta su muerte en Marzo de 2013 donde posteriormente asumió el cargo Nicolás Maduro, con las mismas ideologías de Chávez, ideología izquierda. El territorio Venezolano se subdivide en 23 Estados Federales, un Distrito Capital que comprende a la ciudad de Caracas y las Dependencias Federales conformadas por más 311 islas, islotes y cayos, en su mayoría deshabitados.²²

Cabe destacar que el partido opuesto al de Maduro es el de Henrique Capriles dirigente del partido Primero Justicia con una ideología de derechas. Otros partidos políticos importantes son: Patria para todos, Manos por Venezuela, Avanzada Progresista, etc.

²² VENAVENTOURS, consultado el día 28/05/2014 a las 12:55

La Revolución Bolivariana, denominada así por Hugo Chávez y sus partidarios, es el proyecto ideológico y social que comienza en 1999 con la entrada al cargo de Chávez a la presidencia del gobierno de Venezuela. La doctrina de la revolución se fundamenta en la idea del libertador Simón Bolívar quien planteaba que Latinoamérica debía crear su propio sistema político.

- Contexto políticos de Bolivia

El estado boliviano está organizado en torno a la constitución política del Estado, la cual determina "una Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y puericultura, adopta para su gobierno la forma democrática fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos". Por otro lado, está organizado a través del principio de la separación de poderes legislativos, ejecutivos y judiciales. La opinión del pueblo tiene una gran importancia y delibera y gobierna a través de sus representantes y de las autoridades creadas por la ley.

El Estado de Bolivia es descentralizado, unitario y representativo. Su principal objetivo es el de defender los derechos y libertades de las personas sin tener en cuenta su raza, sexo, idioma, religión u opinión política. Bolivia está organizada territorialmente en nueve departamentos, 112 provincias y 327 municipios²³

En Bolivia existen dos grandes partidos políticos:

- Falange Socialista Boliviana FSB
- El Movimiento Nacionalista Revolucionario MNR

Estos dos grandes partidos dieron lugar a la ADN: Acción Democrática Nacionalista

El presidente del Estado Plurinacional de Bolivia es JUAN EVO MORALES AYMA con ideología de izquierda.

En resumen, no hay una política clara que aborde el problema desde una perspectiva de gobierno. Tienen más importancia los aspectos económicos, en la declaración de principios de partido, en los aspectos doctrinarios y en las grandes líneas de política social (incidiendo más en salud y de manera tangencial en educación).

- Venezuela

o LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2006

- Democracia participativa y protagónica.

- Fines:

- Desarrollar potencial educativo.
- Nueva cultura política.
- Fomentar el respecto y conciencia ecológica.
- Integración latino americano y caribeña.
- Educación laica.

Fines y objetivos:

Artículo 15. La educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la presente Ley, tiene como fines:

1. Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.
2. Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social.
3. Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrióticos, valoración de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y

²³ CEJIS. Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:00

particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno.

4. Fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación.

5. Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales.

6. Formar en, por y para el trabajo social liberador, dentro de una perspectiva integral, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable.

7. Impulsar la integración latinoamericana y caribeña bajo la perspectiva multipolar orientada por el impulso de la democracia participativa, por la lucha contra la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación, por la promoción del desarme nuclear y la búsqueda del equilibrio ecológico en el mundo.

8. Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia.

9. Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno.²⁴

• Bolivia

○ Ley de educación Avelino Siñani– Elizardo Pérez del 20 de Diciembre de 2010

- Universal, productiva, gratuita integral e intercultural y sin discriminación.

- Educación laica.

- Educación plurilingüe.

Fines:

1. Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana.

2. Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

3. Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.

4. Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales.

5. Contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a toda acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas.

6. Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

7. Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria.

8. Promover la amplia reciprocidad, solidaridad e integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afro descendientes que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial. Así como de las organizaciones sociales, estudiantiles y de las comunidades educativas.

9. Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo la integración latinoamericana y mundial.

²⁴ Ley Orgánica de Venezuela de 2009. Consultado 25/03/2014 a las 18:40. http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf

10. Contribuir a reafirmar el derecho irrenunciable e imprescriptible del territorio que le dé acceso al Océano Pacífico y su espacio marítimo, al Estado Plurinacional de Bolivia.

11. Impulsar la investigación científica y tecnológica asociada a la innovación y producción de conocimientos, como rector de lucha contra la pobreza, exclusión social y degradación del medio ambiente.

Objetivos:

1. Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva, sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional.

2. Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

3. Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional.

4. Promover la unidad del Estado Plurinacional respetando la diversidad, consolidando su soberanía política, económica, social y cultural, con equidad e igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones para todas las personas.

5. Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad.

6. Contribuir al fortalecimiento de la seguridad, defensa y desarrollo del Estado Plurinacional, priorizando la educación en las fronteras para resguardar la soberanía.

7. Formar mujeres y hombres con identidad y conciencia de la diversidad territorial, económica, social y cultural del país, para consolidar la integración del Estado Plurinacional.

8. Cultivar y fortalecer el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos, morales y estéticos basados en la vida comunitaria y el respeto a los derechos fundamentales individuales y colectivos.

9. Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas.

10. Garantizar el acceso a la educación y la permanencia de ciudadanas y ciudadanos en condiciones de plena igualdad y equiparación de condiciones.

11. Formular e implementar, desde todos los niveles de gobierno del Estado Plurinacional, programas sociales específicos que beneficien a las y los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan y permanezcan en el sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar; en áreas dispersas con residencias estudiantiles y se estimulará con becas a las y los estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

12. Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para Vivir Bien.

13. Implementar políticas educativas de formación continua y actualización de maestras y maestros en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial del Sistema Educativo Plurinacional.

14. Desarrollar políticas educativas que promuevan el acceso y la permanencia de personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad en el sistema educativo y sensibilizar a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna.

15. Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural.

16. Establecer procesos de articulación entre los subsistemas y la secuencialidad de los contenidos curriculares desde la educación inicial en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional.
17. Implementar políticas y programas de alfabetización y postalfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, de formación para personas jóvenes y adultas que posibiliten la continuidad de sus estudios hasta el nivel de educación superior, de procesos de educación permanente orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la acción transformadora de la sociedad.
18. Garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación con participación social. En el marco de la soberanía e identidad plurinacional, plantear a nivel internacional indicadores, parámetros de evaluación y acreditación de la calidad educativa que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística del país.
19. Desarrollar una educación cívica, humanística, histórica, cultural, artística y deportiva orientada al ejercicio pleno de deberes y derechos ciudadanos en el marco de la Constitución Política del Estado y la declaración Universal de los Derechos Humanos.
20. Promover la investigación científica, técnica, tecnológica y pedagógica en todo el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco del currículo base y los currículos regionalizados.
21. Promover y garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o con talentos extraordinarios en el aprendizaje bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional.
22. Implementar políticas y programas de atención integral educativa a poblaciones vulnerables y en condiciones de desventaja social.²⁵

Contexto/político

- Contexto políticos de Venezuela

La República Bolivariana de Venezuela se constituye en un Estado Social y Democrático de Derecho y de Justicia y asume la forma de un Estado federal descentralizado y está gobernada actualmente, por un partido político llamado "Partido Socialista Unido de Venezuela" (PSUV), un partido donde se fusionan algunas de las fuerzas políticas y sociales que apoyan a la Revolución bolivariana impulsada y llevada a cabo por Hugo Chávez durante su mandato y hasta su muerte en Marzo de 2013 donde posteriormente asumió el cargo Nicolás Maduro, con las mismas ideologías de Chávez, ideología izquierda. El territorio Venezolano se subdivide en 23 Estados Federales, un Distrito Capital que comprende a la ciudad de Caracas y las Dependencias Federales conformadas por más 311 islas, islotes y cayos, en su mayoría deshabitados.²⁶

Cabe destacar que el partido opuesto al de Maduro es el de Henrique Capriles dirigente del partido Primero Justicia con una ideología de derechas. Otros partidos políticos importantes son: Patria para todos, Manos por Venezuela, Avanzada Progresista, etc.

La Revolución Bolivariana, denominada así por Hugo Chávez y sus partidarios, es el proyecto ideológico y social que comienza en 1999 con la entrada al cargo de Chávez a la presidencia del gobierno de Venezuela. La doctrina de la revolución se fundamenta en la idea del libertador Simón Bolívar quien planteaba que Latinoamérica debía crear su propio sistema político.

- Contexto político de Bolivia

El estado boliviano está organizado en torno a la constitución política del Estado, la cual determina "una Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y puericultura, adopta para su gobierno la forma democrática fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos". Por otro lado, está organizado a través del principio de la separación de poderes legislativos, ejecutivos y judiciales. La opinión del pueblo tiene una gran importancia y delibera y gobierna a través de sus representantes y de las autoridades creadas por la ley.

El Estado de Bolivia es descentralizado, unitario y representativo. Su principal objetivo es el de defender los derechos y libertades de las personas sin tener en cuenta su raza, sexo, idioma, religión u opinión política. Bolivia está organizada territorialmente en nueve departamentos, 112 provincias y 327 municipios²⁷

En Bolivia existen dos grandes partidos políticos:

- Falange Socialista Boliviana FSB

²⁵ Ley Avelino Siñani, diciembre de 2010. Consultado 25/03/2014 a las 19:05. <http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf>

²⁶ VENAVENTOURS, consultado el día 28/05/2014 a las 12:55

²⁷ CEJIS. Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:00

- El Movimiento Nacionalista Revolucionario MNR

Estos dos grandes partidos dieron lugar a la ADN: Acción Democrática Nacionalista

El presidente del Estado Plurinacional de Bolivia es JUAN EVO MORALES AYMA con ideología de izquierda.

En resumen, no hay una política clara que aborde el problema desde una perspectiva de gobierno. Tienen más importancia los aspectos económicos, en la declaración de principios de partido, en los aspectos doctrinarios y en las grandes líneas de política social (incidiendo más en salud y de manera tangencial en educación).

2.3.2. ESTRUCTURA

- Hipótesis ESTRUCTURA:

La estructura de los sistemas educativos tanto de Bolivia y Venezuela está condicionada por contexto político de los gobiernos. En Venezuela pensamos que la educación es obligatoria hasta los 16 años, y en Bolivia hasta los 14, porque el Estado establece una edad mínima para el estudio y seguidamente cada persona elige su futuro.

❖ Introducción

El marco legislativo establece el modo en que debe organizarse todo sistema educativo, e incluye diferentes aspectos que hacen referencia a su estructura. Al analizar la estructura de todo sistema educativo debemos atender a sus niveles, a sus modalidades y a su ordenación curricular.

1. Niveles educativos

Respecto a los niveles, existen diferentes ordenamientos, ya que estos establecen que edades comprenden, que objetivos deben abarcar que ramas son posibles. También puede observarse diferente flexibilidad en los sistemas educativos, tanto horizontal como vertical.

Vertical: a que no existen filtros o pruebas para pasar de un nivel a otro.

Horizontal: posibilidad de pasar a una rama a otra sin tener que empezar desde cero.

Otros conceptos relevantes que deben de abordarse: Inclusión, progresividad.

Según Viñao, por **inclusión** se entiende el índice de acceso, por una población dada de un nivel, ciclo, etapa, curso o tipo de enseñanza.

Existen diversos indicadores propuestos por los organismos internacionales, alguno lo ha propuesto la UNESCO, otros por la OCDE, y también por la UE para determinar los sistemas de inclusión. De estos destacaremos: los utilizados por UNESCO para la EPT, y también los utilizados por la UE.

Hay muchísimos indicadores en la UE nosotros vamos a ver los de pleno uso:

1. Participación de la enseñanza preescolar
2. Abandono escolar temprano
3. Competencias en lectura, matemáticas y ciencia.
4. Taza de titulación en la segunda etapa de educación secundaria
5. titulados en educación superior.
6. participación de los adultos en formación permanente
7. Movilidades transnacional del alumnado de educación superior
8. Nivel de estudio de la población

La progresividad según Viñao, mide el grado en que los estudiantes de un cierto nivel, ciclo, etapa o modalidad de enseñanza pertenecen a las clases media-baja y baja. Construye un indicador que refleja la utilización diferenciada del sistema escolar con los extractos, clase, o grupo social. En nivel de progresividad es raramente medido por los organismos internacionales (WIDE)

Fuentes primarias no oficiales, o fuentes secundarias. Entre las tendencias actuales podemos destacar, con relación al ordenamiento de los niveles a:

1. Respecto a la educación infantil: EPI, los países desarrollados tratan de generalizar su gratuidad, mientras que los países en desarrollo, se trata de extender a partir de los 4 años.
2. Respecto a la primaria: los países de desarrollo tratan de generalizarla, los desarrollados tratan de extender la enseñanza obligatoria hasta el primer ciclo de estudios secundarios.
3. Respecto a la secundaria: los países de desarrollo tratan de afianzarla, y los países desarrolladas a generalizarla.

4. Respecto a la educación superior: los países desarrollados tratan de contener su generalización, mientras que los países en desarrollo tratan de afianzarla a pesar de la presión de los organismos internacionales.

Con respecto a las ramas:

1. En secundaria los países desarrollados intentan establecer currículum comunes o lo más parecidos posibles, mientras que los países en desarrollo se intenta desarrollar la FP.
2. En la educación superior, en los países desarrollados siguen manteniéndose los ciclos cortos, y en vías de desarrollo se mantienen los ciclos largos.

En líneas generales podemos afirmar que la mayor parte de los países se esfuerzan en organizar de forma flexible la estructura de sus sistemas educativos, a pesar de ello, existen fuertes críticas a la organización del sistema escolar en niveles, en función de las edades de los alumnos. Para ellos, objetivos y contenidos concretos a alcanzar por todos los alumnos a la vez. Frente a ello, se han elaborado las propuestas de escuela única (la que no discrimina en sexo ni edades, de tal manera, que se adapta también a aptitudes de cada niño ni discriminación económica); la escuela integrada (existe una meritocracia pero se crean apoyos para las clases bajas).

2. Modalidades

Hay sistemas educativos que presentan diversas modalidades, por ejemplo, educación intercultural bilingüe, educación especial, educación para adultos, educación a distancia, etc. Entre mayor sea el número de modalidades existentes en un sistema, se considera que este es *abierto*, al ofertar diversos canales para hacer efectivo el derecho a la educación, independientemente de sus características peculiares. Esto supone una mayor democratización de la enseñanza y una mayor igualdad de oportunidades educativas. En cambio, entre menor es la oferta de modalidades de un sistema, se considera que es más cerrado, ya que carece de capacidad para que toda la población acceda a él. Se considera que un sistema educativo es *poroso* cuando puede acceder a él toda la diversidad de su población. En líneas generales, los sistemas educativos de los países desarrollados se encuentran más porosos y más abiertos independientemente de la ideología.

4. La ordenación curricular también varía de unos países a otros y esta hace referencia a como se estructuran los contenidos en cada etapa o nivel educativo. En líneas generales todos los sistemas educativos plantean el siguiente ordenamiento básico:

1. Durante la etapa infantil: educación con valores, tu relación con el cuerpo y los medios.
2. Durante la etapa primaria: leer y escribir, cálculo básico, valores cívicos.
3. Secundaria: dotación de los alumnos para el mercado laboral.
4. Superiores: herramientas para desempeñar un oficio, en países en vías de desarrollo.

Debemos puntualizar, que en los países desarrollados se está procurando que cada etapa goce de sentido propio de tal manera que independientemente de la continuidad de los estudios o no, tenga sentido la educación que ha recibido el alumnado. En países en desarrollo los niveles inferiores no presentan objetos propios sino que tienen como objetivo prepararte para el siguiente nivel.²⁸

Contexto/política

- Contexto políticos de Venezuela

La República Bolivariana de Venezuela se constituye en un Estado Social y Democrático de Derecho y de Justicia y asume la forma de un Estado federal descentralizado y está gobernada actualmente, por un partido político llamado "Partido Socialista Unido de Venezuela" (PSUV), un partido donde se fusionan algunas de las fuerzas políticas y sociales que apoyan a la Revolución bolivariana impulsada y llevada a cabo por Hugo Chávez durante su mandato y hasta su muerte en Marzo de 2013 donde posteriormente asumió el cargo Nicolás Maduro, con las mismas ideologías de Chávez, ideología izquierda. El territorio Venezolano se subdivide en 23 Estados Federales, un Distrito Capital que comprende a la ciudad de Caracas y las Dependencias Federales conformadas por más 311 islas, islotes y cayos, en su mayoría deshabitados.²⁹

Cabe destacar que el partido opuesto al de Maduro es el de Henrique Capriles dirigente del partido Primero Justicia con una ideología de derechas. Otros partidos políticos importantes son: Patria para todos, Manos por Venezuela, Avanzada Progresista, etc.

²⁸ VIÑAO, A. (2002): Los sistemas educativos en sentido estricto (estructuras, procesos y tendencias), En VIÑAO, A.: sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Colección pedagogía: Razones y propuestas educativas, 10. Madrid: Ed. Morata, pp. 44-69.

²⁹ VENAVENTOURS, consultado el día 28/05/2014 a las 12:55

La Revolución Bolivariana, denominada así por Hugo Chávez y sus partidarios, es el proyecto ideológico y social que comienza en 1999 con la entrada al cargo de Chávez a la presidencia del gobierno de Venezuela. La doctrina de la revolución se fundamenta en la idea del libertador Simón Bolívar quien planteaba que Latinoamérica debía crear su propio sistema político.

- Contexto político de Bolivia

El estado boliviano está organizado en torno a la constitución política del Estado, la cual determina "una Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y puericultura, adopta para su gobierno la forma democrática fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos". Por otro lado, está organizado a través del principio de la separación de poderes legislativos, ejecutivos y judiciales. La opinión del pueblo tiene una gran importancia y delibera y gobierna a través de sus representantes y de las autoridades creadas por la ley.

El Estado de Bolivia es descentralizado, unitario y representativo. Su principal objetivo es el de defender los derechos y libertades de las personas sin tener en cuenta su raza, sexo, idioma, religión u opinión política. Bolivia está organizada territorialmente en nueve departamentos, 112 provincias y 327 municipios³⁰

En Bolivia existen dos grandes partidos políticos:

- Falange Socialista Boliviana FSB
- El Movimiento Nacionalista Revolucionario MNR

Estos dos grandes partidos dieron lugar a la ADN: Acción Democrática Nacionalista

El presidente del Estado Plurinacional de Bolivia es JUAN EVO MORALES AYMA con ideología de izquierda.

En resumen, no hay una política clara que aborde el problema desde una perspectiva de gobierno. Tienen más importancia los aspectos económicos, en la declaración de principios de partido, en los aspectos doctrinarios y en las grandes líneas de política social (incidiendo más en salud y de manera tangencial en educación).³¹

Sistema educativo/estructura/niveles

- **Venezuela**

La educación en Venezuela es gratuita y obligatoria. El Estado garantiza la gratuidad de la enseñanza pública secundaria y universitaria.

El sistema educativo está constituido por:

- *El subsistema de educación básica:* el cual está estructurado en los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media.
 - o El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años.
 - o El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria.
 - o El nivel de educación media comprende dos opciones, ambas conducentes de la obtención del título correspondiente:
 - ✓ Educación media general con duración de cinco años.
 - ✓ Educación media técnica con duración de seis años.
- *El subsistema de educación universitaria:* el cual comprende los niveles de pregrado y postgrado universitarios.
- La educación en Venezuela se considera de carácter obligatorio desde preescolar hasta el nivel medio y gratuito hasta el nivel de pregrado.³²

- **Bolivia**

El sistema educativo de Bolivia comprende 4 niveles, la educación preprimaria, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior.

- La educación preprimaria está organizado en dos ciclos:
 - o El primer ciclo comprende a niños entre cero y cuatro años de edad y es de carácter no formal y no escolarizado.

³⁰ CEJIS. Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:00

³¹ Ley Orgánica de Educación del 13 de Agosto del 2009. Consultado el 28/05/2014 a la 13:31

³² Información recopilada de la Ley Orgánica de Educación del 13 de agosto de 2009. Consultado 28/05/2014 a las 13:31

- El segundo ciclo comprende a los niños entre cuatro y seis años, es de carácter formal y escolarizado.
- La educación primaria es obligatoria y gratuita y tiene una duración de ocho años divididos en tres ciclos:
 - Primer ciclo de aprendizajes básicos con tres años de duración y comprende las edades entre seis y ocho años.
 - Segundo ciclo de aprendizajes esenciales con tres años de duración como en el primer ciclo.
 - Tercer ciclo de aprendizajes aplicados con una duración de dos años.
- La educación secundaria está destinada a la población de catorce años acreditada por haber desarrollado las competencias básicas del nivel primario. Está dividido en dos ciclos de dos años de duración:
 - Primer ciclo de aprendizajes tecnológicos donde el alumnado una vez lo finalice recibirá un diploma de técnico básico.
 - Segundo ciclo de aprendizajes diferenciados que ofrece dos opciones el aprendizaje técnico medio donde una vez finalice el alumno recibirá un diploma de Bachiller Técnico o el aprendizaje científico-humanístico donde el alumnado recibirá un diploma de Bachiller Humanístico.
- La educación superior formada por la formación que se imparte en la universidades públicas y autónomas otorgan en el pregrado cuatro categorías de títulos académicos: técnico universitario medio (dos años de duración); técnico universitario superior (tres años de duración); bachiller en ciencias o artes (cuatro años de duración) y licenciatura (de cuatro a cinco años de duración).³³

VENEZUELA:

Informe UNESCO

- IDE 0,951, puesto 58.
- Número total de alumnos escolarizados: 51% mujeres en 2011 Informe UNESCO 2013/2014
- Matriculados en el primer ciclo: 92% mujeres, 88% hombres en 2011 Informe UNESCO 2013/2014
- Tasa escolarización secundaria 71´15%
- Ratio alumno profesor: no se conoce.
- Transición primaria-secundaria: 99% en 2010 Informe UNESCO 2013/2014

Informe SITEAL

- Gasto público en educación como % del PBI a precios corrientes (2006): 5,5%.
- Porcentaje de población entre 19 y 22 años con secundaria completa: 57,2% en 2005.
- Población analfabeta de 15 años y más (2011): 4,2%.
- Porcentaje de adolescentes de diecisiete años que ingresó al secundario 89% en 2011.
- Porcentaje de jóvenes de veinte años que asiste al nivel secundario: 24% en 2011.
- Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 21 años que terminó el secundario 65% en 2011.
- Tasa neta de escolarización del nivel medio ronda el 76% en 2011.

BOLIVIA:

Informe UNESCO

- IDE 0,97, puesto 74.
- Número total de alumnos escolarizados: 48% mujeres en 1999 Informe UNESCO 2013/2014
- Matriculados en el primer ciclo: 92% mujeres, 95% hombres en 2011 Informe UNESCO 2013/2014
- Tasa escolarización secundaria 73´98%
- Ratio alumno profesor: 25 en 1999 Informe Unesco 2013/2014
- Transición primaria-secundaria: 89% en 2010 Informe UNESCO 2013/2014

Informe SITEAL

- Porcentaje de población entre 19 y 22 años con secundaria completa en el año 2005: 54´6%.

³³Información recopilada de un informe de UNESCO-IBE "Datos mundiales de educación. 7ª Edición.2010/11 " Consultado el día 28/05/2014 a las 13:40

- Población analfabeta de 15 años y más (2011): 7,8%.
- Porcentaje de adolescentes de diecisiete años que ingresó al secundario(2011): 86%.
- Porcentaje de jóvenes de veinte años que asiste al nivel secundario(2011): 8%.
- Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el secundario(2011): 64%.
- Gasto público en educación como % del PBI (2008): 8,01%.

Contexto/política

- Contexto políticos de Venezuela

La República Bolivariana de Venezuela se constituye en un Estado Social y Democrático de Derecho y de Justicia y asume la forma de un Estado federal descentralizado y está gobernada actualmente, por un partido político llamado "Partido Socialista Unido de Venezuela" (PSUV), un partido donde se fusionan algunas de las fuerzas políticas y sociales que apoyan a la Revolución bolivariana impulsada y llevada a cabo por Hugo Chávez durante su mandato y hasta su muerte en Marzo de 2013 donde posteriormente asumió el cargo Nicolás Maduro, con las mismas ideologías de Chávez, ideología izquierda. El territorio Venezolano se subdivide en 23 Estados Federales, un Distrito Capital que comprende a la ciudad de Caracas y las Dependencias Federales conformadas por más 311 islas, islotes y cayos, en su mayoría deshabitados.³⁴

Cabe destacar que el partido opuesto al de Maduro es el de Henrique Capriles dirigente del partido Primero Justicia con una ideología de derechas. Otros partidos políticos importantes son: Patria para todos, Manos por Venezuela, Avanzada Progresista, etc.

La Revolución Bolivariana, denominada así por Hugo Chávez y sus partidarios, es el proyecto ideológico y social que comienza en 1999 con la entrada al cargo de Chávez a la presidencia del gobierno de Venezuela. La doctrina de la revolución se fundamenta en la idea del libertador Simón Bolívar quien planteaba que Latinoamérica debía crear su propio sistema político.

- Contexto políticos de Bolivia

El estado boliviano está organizado en torno a la constitución política del Estado, la cual determina "una Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y puericultura, adopta para su gobierno la forma democrática fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos". Por otro lado, está organizado a través del principio de la separación de poderes legislativos, ejecutivos y judiciales. La opinión del pueblo tiene una gran importancia y delibera y gobierna a través de sus representantes y de las autoridades creadas por la ley.

El Estado de Bolivia es descentralizado, unitario y representativo. Su principal objetivo es el de defender los derechos y libertades de las personas sin tener en cuenta su raza, sexo, idioma, religión u opinión política. Bolivia está organizada territorialmente en nueve departamentos, 112 provincias y 327 municipios³⁵

En Bolivia existen dos grandes partidos políticos:

- Falange Socialista Boliviana FSB
- El Movimiento Nacionalista Revolucionario MNR

Estos dos grandes partidos dieron lugar a la ADN: Acción Democrática Nacionalista

El presidente del Estado Plurinacional de Bolivia es JUAN EVO MORALES AYMA con ideología de izquierda.

En resumen, no hay una política clara que aborde el problema desde una perspectiva de gobierno. Tienen más importancia los aspectos económicos, en la declaración de principios de partido, en los aspectos doctrinarios y en las grandes líneas de política social (incidiendo más en salud y de manera tangencial en educación).

2.3.3. ADMINISTRACIÓN

- Hipótesis de ADMINISTRACIÓN:

La organización administrativa institucional de los sistemas educativos de ambos países está condicionada por la estructura del Estado. Creemos que en Venezuela hay una administración centralizada porque está bajo una dictadura, y en Bolivia dependerá de cada región.

Introducción teórica: Organización de los sistemas educativos

³⁴ VENAVENTOURS, consultado el día 28/05/2014 a las 12:55

³⁵ CEJIS. Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:00

La organización de un sistema educativo puede analizarse básicamente desde dos puntos de vista: la perspectiva administrativa e institucional.

Perspectiva administrativa: bajo esta perspectiva existen dos tipos de sistema el centralizado y el descentralizado. Los centralizados se caracterizan por presentar una estructura, funcionamiento y gobierno en manos del poder político y de los gobiernos supremos de la administración nacional. Los descentralizados se caracterizan por ser gestionados y gobernados por administraciones de los estados, regiones o comunidades locales. En este caso el gobierno central tiene escasa participación.

A la hora de determinar si un sistema educativo es centralizado o descentralizado hay que responder a una cuestión fundamental, ¿dónde se toman las decisiones? Si las decisiones se toman desde la bases es un sistema descentralizado, si se toman en la cúspide es un sistema centralizado.

Se tratan de decisiones fundamentales tales como:

- Qué se enseña y cuando
- La política de contratación y gestión del profesorado.

La defensa de la centralización se basa en asegurar la igualdad de oportunidades en todo el territorio, todo igual en todo el estado para que no haya desigualdad.

La idea de la descentralización se basa en la defensa de la diversidad cultural, del respeto a la diferencia.

A priori la descentralización constituye un factor clave de profundización de los sistemas democráticos al posibilitar una mayor participación en la toma de decisiones, lo cierto es que nos encontramos ante un fuerte tema de debate a favor de la descentralización (tendencia actual más fuerte) se viene postulando diferentes argumentos y contra argumentos de la descentralización.

Tres tipos de argumentos:

- Políticos: desde la tradición liberal anglosajona se promueve la limitación del poder del estado y se otorga un papel central a las comunidades locales a través de la descentralización, esta perspectiva ideológica está presente en la tradición española de municipalismo liberal, frente a ellos se critica la promoción del caciquismo y el relevante papel otorgado a las élites locales.
- Pedagógicos: la descentralización permite una mejor adaptación al contexto en la que el centro opera, logrando con ello mejores resultados a través de aprendizajes significativos para el alumnado. Frente a esta propuesta se denuncia el problema de la desigualdad de oportunidades, de la dificultad para la movilidad social y geográfica, entendiéndose la necesidad de una homogeneización.
- Técnicos: la descentralización evita la burocracia desproporcionada, generada por la centralización que cae en inercia nociva. Frente a esto los defensores de la centralización argumenta que esta genera economía de escala, racionalización de la gestión, mayor capacidad de planificar y mayor capacidad de evaluar, de hacer evaluaciones globales.

Nuevo concepto de descentralización

En la actualidad el debate sobre la descentralización ha cobrado fuerza bajo una nueva perspectiva, el nuevo papel del estado y la gestión de los servicios públicos. Se introducen nuevas ideas como:

- La autonomía de la propia escuela.
- Los padres como clientes.
- La idea de control profesional-control político.

Todas ideas surgen del Estado de Bienestar y tienen su origen de Margaret Thatcher y Ronald Riger de los años 80.

La idea central es la confianza en la iniciativa privada y el mercado como mecanismo para resolver las necesidades de los ciudadanos, se considera que lo público está mal gestionado y este problema se resuelve cediendo o delegando responsabilidades a la iniciativa privada.

Tendencias generales

En líneas generales nos encontramos con unos pocos países socialistas que tienen una organización administrativa altamente centralizada. Pero en líneas generales están descentralizando. En los países de economía de mercado disponen de unos planes nacionales orientativos o planes estratégicos.

Para cerrar existe un concepto clave que es el de porosidad (el Estado sabe absorber la diversidad de los distintos países) que tenemos que tener en cuenta a la hora de analizar la organización administrativa de los sistemas educativos.

Organización Institucional de los Sistemas Educativas

Bajo la perspectiva institucional se observan diferencias entre la asistencia de redes públicas y privadas, en líneas generales la mayoría de los países democráticos disponen de redes públicas y privadas basándose en el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que estimen más adecuados para sus hijos. También la existencia de ambos tipos de centros se basa en el derecho a la libre creación de centros educativos también universalmente reconocido. Únicamente los estados comunistas no disponen de redes privadas.

Diversos son los mecanismos utilizados en la actualidad para favorecer la privatización básicamente según Javier Díez se aplican dos recetas: primero, abrir la educación a los mercados recortando la asignación de recursos a lo público o privatizando directamente; segunda, adecuar la educación a los principios y prácticas del mercado e importando métodos y técnicos empresariales de este mundo al mundo educativo.

Otra receta importante es la asignación de fondos públicos a entidades educativas privadas, fortaleciendo de este modo la red privada frente a la pública y con fondos públicos.

Tendencias generales en la actualidad

En los países en desarrollo y latinoamericano tenemos que tener en cuenta que hay una diferencia muy alta de centros privados incluidos infantil y primaria en la que muchos centros están a cargo de ONG, organizaciones no gubernamentales, especialmente en zonas rurales y muchos de carácter religioso. En los escasos países socialistas existentes siguen promoviendo la pública. En los países desarrollados Finlandia la promueve.

Podemos concluir fundamentalmente que el sistema educativo está calando los discursos de rendición de cuentas, de eficacia, eficiencia como si se tratara de una empresa privada, obviándose el carácter de prestación de un servicio público. En esta dirección están presionando los organismos económicos, políticos e internacionales especialmente la OCDE y el Banco Mundial.³⁶

🚦 Organización administrativa/ institucional /centralizada.

VENEZUELA

Organización administrativa: ni se confirma, ni se refuta

Organización institucional: escuela pública y privada:

E.S.O.

Público: 41,51%

Privado: 58,16%

Bachiller

Público: 47,52 %

Concertado: 52,48%³⁷

BOLIVIA

Organización administrativa: ni se confirma, ni se refuta.

Organización institucional: escuela pública y privada:

E.S.O.

Público: 84,8 %

Privado: 15,2%³⁸

🚦 Contexto/ organización del estado.

- Venezuela

El territorio Venezolano se subdivide en 23 Estados Federales, un Distrito Capital que comprende a la ciudad de Caracas y las Dependencias Federales conformadas por más 311 islas, islotes y cayos, en su mayoría deshabitados.³⁹

- Bolivia

Bolivia está organizada territorialmente en nueve departamentos, 112 provincias y 327 municipios⁴⁰

³⁶ LAUGO Jon, Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:37

³⁷ Datos recogidos del Informe SITEAL 2013. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:38

³⁸ Datos recogidos de SITEAL 2013. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:38

³⁹ VENAVENTOURS, consultado el día 28/05/2014 a las 12:55

⁴⁰ CEJIS. Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:00

2.3.4. GESTIÓN

- Hipótesis GESTIÓN:

Pensamos que en Venezuela el gobierno costea los gastos educativos, incluso para aquellas personas que deciden continuar sus estudios. Mientras que en Bolivia, pensamos que solo se costea hasta los 14 años de edad porque es un país con una economía más débil.

❖ *Introducción teórica:*

Cuando analizamos la gestión de un sistema educativo hacemos referencias básicamente a las siguientes cuestiones:

- **Financiación:** la financiación global destinada a educación a nivel internacional ha aumentado, aunque siguen faltando 26 mil millones de dólares para que todos los niños estén escolarizados en educación elemental, por lo tanto tenemos una financiación insuficiente y además está decreciendo. El gasto interno en educación en los países de ingresos bajos o medios ha aumentado, pero en los países de ingresos altos ha disminuido. El gasto público en educación paso de un promedio del 4'6 en EL 99 a 5'1% del PIB en el 2011. Con ello sabemos que el porcentaje que debe destinarse a educación no está establecido, existe un consenso generalizado que debe ser del 6%. De los 150 países que se tiene información solo el 41 destina el 6% o más en educación y 25 menos del 3%. Por otro lado también existen consenso de que debe destinarse el 20% del gasto público a educación. Actualmente la media está en un 15%, en estos últimos 14 años. De los 138 países que se tiene información solo 25 gastaron el 20% o más. Vamos a destacar que Afganistán, Ecuador y Etiopía han sido capaces de incrementar su presupuesto en educación.

Para lograr los objetivos de educación para todos es necesario no solo aumentar los recursos si no distribuirlos de forma más equitativa. Un problema importante a la hora de asignar los recursos es que muchos países lo hacen en función de los niños que están matriculados. En líneas generales nos encontramos que en los países en vías de desarrollo se ha producido un incremento a las partidas destinadas a la atención de la educación temprana y ha disminuido la partida destinada a la universidad. Respecto a los conceptos ha disminuido la contratación de los profesores y ha aumentado la partida destinada a las TIC'S.

- **Evaluación:** Los Estados y los organismos internacionales se han propuesto someter los sistemas educativos a evaluación con el objeto, en teoría, de mejorar la calidad y el rendimiento académico del alumnado. Los informes PISA son sin duda el material de evaluación de los sistemas educativos, promovidos por la OCDE y se pusieron en marcha 1997. PISA es un estudio comparativo, internacional y periódico de los sistemas educativos y más concretamente para conocer el rendimiento educativo de los alumnos de 15 años, a partir de la comparación de las competencias claves. Nos proporciona datos que permiten respaldar el establecimiento de objetivos y metas educativas, defender políticas y realizar reformas. La información es utilizada tanto por responsables de las administraciones políticas locales, ayuntamientos, estatales... Estos informes han sido puestos en cuestión por muchos autores, investigadores, etc.

Entre las críticas más destacadas al informe PISA señaladas por Locke y Carrea: en algunos casos se modifican las muestras, en otras ocasiones los ítems se deducen del contexto de la pregunta, miden resultados cuantitativos nunca cualitativos. Aun así, no podemos rechazar la evaluación del sistema educativo. El problema fundamental al que tenemos que hacer frente actualmente es que los indicadores que utilizamos y como están afectando a la lección de centros y la selección del alumnado por parte de las escuelas. Por ejemplo en Inglaterra nos encontramos con que los padres eligen el centro que a ellos les parezca mejor, pero, en Estados Unidos los padres no pueden elegir están ceñidos a la zona que pertenecen y a mayor resultado más fondo.

- **Control:** a la hora de analizar el control que se ejerce sobre un sistema educativo nos encontramos con dos paradigmas destacados:
 - **Responsividad:** el paradigma que mejor define las reformas educativas introducidas en Europa es el de responsividad basado en la búsqueda constante de una mejor adecuación de los procesos y de los resultados educativos a las necesidades del contexto. Busca que el sistema educativo se adapte con rapidez a las necesidades del entorno así el control puede hacerse desde diferentes vías como por ejemplo el Estado delegando competencias a nivel local y sería descentralizado o la participación de los padres en el sistema educativo.
 - **Rendición de cuentas:** este paradigma en un principio estaba centrado en el control y funciones del profesorado para que cumplieran con sus obligaciones por tanto estábamos hablando de inspección más laboral que educativa, ahora se trata de inspeccionar a las escuelas. La idea de este paradigma es que los servicios públicos deben rendir cuentas a la

ciudadanía sobre lo que están haciendo y sobre la calidad de lo que hacen. La idea es controlar la escuela desde el exterior.

En líneas generales los mecanismos de control están aumentando tanto por parte de los propios estados como de los organismos internacionales. En los países desarrollados se dispone de personal propio para realizar este control mientras que en los países en desarrollo corre a cargo de los organismos internacionales.⁴¹

Sistema educativo/gestión/financiación

- Venezuela:
 - % PNB: 4,2%
 - % Gasto Público: 5,5%
- Bolivia:
 - % PNB: 7,9% en 2011, Informe UNESCO 2013/2014
 - % Gasto Público: 8,01% en 2011, Informe UNESCO 2013/2014
 - % Secundaria: 26,1% en 2011, Informe UNESCO 2013/2014

Contexto/economía

- Aspectos económicos de Venezuela

La principal actividad económica de Venezuela es la explotación y refinación de petróleo para la exportación y consumo interno. El Índice de Desarrollo Humano IDH es de un 0,735 y está en el puesto 8.⁴²

- Aspectos económicos de Bolivia

El Índice de Desarrollo Humano IDH de Bolivia es de un 0,663, y está en el puesto 16 en el año 2011 y la tasa de promedio de crecimiento anual del IDH entre el 2000/2012 es de un 0,7.⁴³

⁴¹ Informe de PISA. Consultado el día 28/05/2014 a las 13:48

⁴² Información recopilada de: Programa de las Naciones Unidas de 2011. Consultado el 25/02/2014 a las 10:00

⁴³ Información recopilada de: Programa de las Naciones Unidas de 2011. Consultado el día 25/02/2014 a las 12:00

3. FASE SINTÉTICA Y COMPARATIVA

3.1. YUXTAPOSICIÓN DE DATOS

HIPÓTESIS	CATEGORÍAS	VENEZUELA	BOLIVIA
<p>REGULACIÓN</p> <p>Bolivia y Venezuela están sometidas bajo una dictadura, su sistema educativo está condicionado por las ideologías políticas. En Bolivia no está garantizado el derecho a la educación mientras que en Venezuela sí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sistema educativo/ regulación legislativa/leyes/principios y fines 	<p>Constitución 1999 (enmendada 2006):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación obligatoria, gratuita (hasta pregrado), igualitaria e integral. - Educación Laica. - Fundación de instituciones privadas. - Universidades autónomas. - El Estado no subvenciona las universidades. - El Sistema Educativo está constituido por: <ul style="list-style-type: none"> ✓ El subsistema de educación básico ✓ El subsistema de educación universitaria o LOE 2006 - Democracia participativa y protagónica. - Fines: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar potencial educativo. ▪ Nueva cultura política. ▪ Fomentar el respeto y conciencia ecológica. ▪ Integración latino americano y caribeña. ▪ Educación laica. 	<p>Constitución 2009:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación obligatoria, gratuita (hasta bachiller), igualitaria e integral. - Educación Laica y plurilingüe. - Fundación de instituciones privadas. - Universidades públicas subvencionadas por el Estado. - Sistema educativo con 4 niveles: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pre-primaria (no obligatoria). ▪ Primaria. ▪ Secundaria. ▪ Superior. o Ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez - Universal, productiva, gratuita integral e intercultural y sin discriminación. - Educación laica. - Educación plurilingüe.
<p>ESTRUCTURA</p> <p>Estructura de los sistemas educativos de Bolivia y Venezuela está condicionada por contexto político de los gobiernos. En Venezuela educación obligatoria hasta los 16 años, y en Bolivia hasta los 14, porque el Estado establece una edad mínima para el estudio y seguidamente cada persona elige su futuro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sistema educativo/estructura/niveles 	<p>Obligatoria desde primaria hasta educación media general y gratuita hasta pregrado.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Educación media con 2 opciones: educación media general de 12 a 16 años o educación media técnica de 12 a 17 años. - Educación universitaria con pregrado y posgrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación secundaria desde los 14 a 16 primer ciclo y desde los 16 a 18 segundos ciclo.
<p>ADMINISTRACIÓN</p> <p>Administración condicionada por la estructura del Estado. Venezuela administración descentralizada porque está bajo una dictadura, y en Bolivia dependerá de cada región.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organización administrativa/institucional /centralizada. 	<p>E.S.O.</p> <p>Público: 41,51%</p> <p>Privado: 58,16%</p> <p>Bachiller</p> <p>Público: 47,52 %</p> <p>Concertado: 52,48%</p>	<p>E.S.O.</p> <p>Público: 84,8 %</p> <p>Privado: 15,2%</p>
<p>GESTIÓN</p> <p>Venezuela el gobierno costea los gastos educativos, incluso para aquellas personas que deciden continuar sus estudios. En Bolivia, solo se costea hasta los 14 años de edad porque es un país con una economía más débil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sistema educativo/gestión/financiación 	<p>% PNB: 4,2%</p> <p>% Gasto Público: 5,5%</p>	<p>% PNB: 7,9% en 2011</p> <p>% Gasto Público: 8,01%</p> <p>% Secundaria: 26,1%</p>

3.2. CONSTATACIÓN DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

Podemos observar en la tabla anterior, que tanto Venezuela como Bolivia tienen una similitud en cuando a la Constitución referida a como está organizado el sistema educativo. Así, afirmamos que ambos países tienen una educación obligatoria, gratuita hasta bachiller, igualitaria, integral, laica y una y otra tienen instituciones educativas privadas. Una diferencia con respecto a las constituciones es que en Venezuela el Estado no subvenciona a las universidades y en cambio en Bolivia sí están subvencionadas por el Estado.

En cuanto a la estructura de los sistemas educativos, ambos países presentan diferencias en la organización de la estructura de secundaria, puesto que en Venezuela la educación secundaria es desde los 12 hasta los 17 años de edad y, en cambio, en Bolivia comienzan a los 14 años y terminan a los 18.

Cabe destacar que la organización administrativa de ambos países no la hemos podido refutar, por lo que no sabemos si es centralizada o descentralizada y cabe señalar que Venezuela, cuenta con el porcentaje más alto en cuanto a las instituciones educativas privadas (E.S.O.), con un porcentaje del 58'16%, por el contrario, Bolivia posee un porcentaje elevado destinado a las entidades educativas de carácter público (E.S.O.), con un porcentaje del 84'8%.

Por último cabe incidir, que el sistema de becas y ayudas educativas entre ambos países no lo podemos constatar debido a la falta de información.

Existen diferencias en cuanto al PNB (Producto Nacional Bruto) y al Gasto Público en Educación, siendo Bolivia el país de entre los dos con los porcentajes más altos en lo relativo al PNB (7'9%) y al Gasto Público (8'01%) dejando a Venezuela por debajo con porcentajes del 4'2% en el PNB y del 5'5% en el Gasto Público, por lo que Bolivia invierte más en educación.

3.3. CONCLUSIONES COMPARATIVAS

En la hipótesis de Regulación, en un principio afirmábamos que tanto Bolivia como Venezuela estaban sometidas a una dictadura. Después de contrastar los datos y de observar los aspectos políticos de ambos países decimos que en Venezuela está bajo un estado democrático, el cual está gobernado por el partido político PSUV. Con lo que respecta a Bolivia, creíamos que este también estaba bajo una dictadura, pero al ir avanzando el trabajo, hemos observado que es un estado democrático, y que está gobernado un partido de ideología de izquierda. Pero toda esta información encontrada no podemos ni afirmarla ni refutarla.

En nuestra hipótesis de estructura, habíamos dicho que Venezuela la educación era obligatoria hasta los 16 años, una vez contrastado los datos, la educación es obligatoria hasta los 16 años, siendo gratuita toda la secundaria hasta el pregrado. En cuanto a Bolivia, habíamos dicho que la obligatoriedad era hasta los 14 años, y hemos averiguado que en realidad la obligatoriedad es hasta los 16 años. Pero esto es refutado.

Con respecto a la hipótesis de Administración, creíamos que Venezuela contaba con la descentralización del Estado, y hemos visto es cierto, mientras que en Bolivia pensábamos que la organización del Estado dependería de cada región, y hemos observado que no es así, sino que consta de un Estado descentralizado como Venezuela. Pero esta información, tampoco podemos ni confirmarla, ni refutarla.

En la hipótesis de Gestión, en lo que respecta a Venezuela, el gobierno costea los estudios hasta que llegan a pregrado, mientras que en Bolivia se costea la educación hasta bachillerato. En lo que consta con esta hipótesis, hemos de decir que la información se refuta.

BIBLIOGRAFÍA

- García Garrido, J.L. (1996): Fundamentos de la Educación Comparada, Ed. Dykinson, Madrid
- González Pérez, I. Tipos de Fuentes. Educación Comparada
- VENAVENTOURS
- CEJIS: Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social
- Programa de las Naciones Unidas de 2011. 25 de Febrero 2014
- Ledesma Reyes, M. Globalización, Neoliberalismo y el derecho a la educación
- Constitución de Venezuela de 1999 enmendada en 2006
- Constitución de Bolivia de 2006
- Ley Orgánica de Educación del 13 de agosto de 2009
- Ley Avelino Siñani, diciembre de 2010
- VIÑAO, A. (2002): Los sistemas educativos en sentido estricto (estructuras, procesos y tendencias), En VIÑAO, A.: sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Colección pedagogía: Razones y propuestas educativas, 10. Madrid: Ed. Morata, pp. 44-69.
- Informe de UNESCO-IBE “Datos mundiales de educación. 7ª Edición.2010/11
- LAUGO Jon, Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación
- Informe SITEAL 2013
- Informe PISA

INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS TIC

Actividades de Integración: Retos Educativos Actuales

3º Pedagogía B (Tarde)



Gil Pérez, Nélica

González Afonso, Carla

Medina Gutiérrez, Elizabeth

Lemus Vargas, Raquel

Rodríguez Armas, Daida

ÍNDICE

1. Selección del tópico o tema y del área del trabajo	3
2. Búsqueda y recogida de la información complementaria necesaria para su comprensión	
a. El centro/institución	3
b. Los sujetos	3
c. Demandas/necesidades sociales	4
d. Regulación institucional	4
e. Plan/Propuesta educativa del centro/institución	5
3. Justificación teórica del Proyecto: Marco teórico	6
4. Diseño del Proyecto	
a. Objetivos del Proyecto	9
b. Contenidos del Proyecto	9
c. Metodología del Proyecto	9
d. Evaluación didáctica	12
5. Diseño de la evaluación del Proyecto	
a. Objetivos de la evaluación	12
b. Criterios	12
c. Instrumentos	13
5. Conclusiones	15
6. Bibliografía	16
7. Anexo	18

PROYECTO EDUCATIVO: RETOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN

FASES:

1. Selección del tópico o tema y del área del trabajo.

Hemos elegido las TIC como tema o tópico de nuestro proyecto, y dentro de éste, hemos elegido como área de trabajo, la interculturalidad.

Nos gustaría combinar las interculturalidad y las TIC porque nos parece una buena forma de integrar a los inmigrantes socialmente en nuestra comunidad a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Lo hemos elegido porque la sociedad está cada vez más dominada por las nuevas tecnologías y cada vez hay más alumnado inmigrante en las aulas y queremos que se integren de una manera dinámica y compartir conocimientos tanto por parte de ellos como de nosotros.

Optamos de igual forma por las TIC, porque en este cuatrimestre están muy presentes en el contenido de todas las asignaturas y queremos aprovechar estos conocimientos para enriquecer nuestro trabajo.

2. Búsqueda y recogida de la información complementaria necesaria para su comprensión.

a. El centro/institución

Nos queremos fundamentar en el Instituto de Las Galletas situado en la urbanización La Estrella que se encuentra en el municipio de Arona. Este municipio está situado en el sur de la isla de Tenerife constituido por una serie de entidades de población o barrios, dispersos por el territorio y, nos centraremos en la zona de Las Galletas en vista de que es una zona que cuenta con un alto número de población inmigrante, con más de un 40% del total de la población de Arona, según el proyecto Urban 2007-2013.

b. Los sujetos

Nuestro proyecto se va a fundamentar en la integración de jóvenes inmigrantes entre 12 y 13 años en vista de que es importante empezar la integración social desde edades tempranas y, porque vamos a coger como referencia un centro educativo de secundaria. Los sujetos estarán organizados en cursos correspondientes a su nivel y edad, de manera que cuando tengan que desarrollar las actividades las llevarán a cabo con su grupo de clase.

c. Demandas/necesidades sociales

Tras realizar una investigación previa sobre nuestro tema de trabajo, nos hemos dado cuenta que existen una serie de necesidades sociales en cuanto a la integración de los inmigrantes y, por ello, queremos solventar esta carencia de una manera dinámica a través de las tecnologías de la información y de la comunicación. Tras hacer un análisis de la información recogida, nos hemos dado cuenta que los alumnos tienden más a relacionarse con las personas de la misma cultura, por lo que queremos que esto cambie, y que se integren con los alumnos de las diferentes culturas y no formen guetos entre ellos.

c. Regulación institucional

En un principio, queremos hacer un análisis sobre las leyes educativas, a lo largo del tiempo, puesto que estas son un factor clave para integrar al alumnado. Además, queremos resaltarlas ya que nos vamos a basar en un centro educativo para desarrollar el proyecto. También, destacar que hacemos hincapié en las leyes que hacen alusión a los inmigrantes porque nos interesa saber en qué consisten dichas leyes para aplicarlas a nuestro trabajo.

En cuanto a las leyes educativas podemos destacar que tanto los españoles como los inmigrantes tienen derecho una educación gratuita y obligatoria, al igual que cursos especiales para que se familiaricen con la cultura española. Con ello, se pretende evitar las desigualdades económicas, sociales, y culturales en nuestro país respetando la cultura y los principios de los diferentes países.

Respecto a las leyes de los inmigrantes observamos la importancia de las TIC para fomentar la integración de los inmigrantes a través del entendimiento y la cooperación entre las diferentes culturas. Nos hemos dado cuenta que las TIC, son un mecanismo de enseñanza-aprendizaje dinámico y necesario en la sociedad actual en la que vivimos, pues cada día existe un mayor nivel de uso en las nuevas tecnologías.

En cuanto a los inmigrantes, los menores de edad son ingresados en residencias tuteladas donde además de darles alimentación, vestido y cuidados, se les ofrece sanidad, se les escolariza, y se les proporcionan cursos para aprender oficios. Al cumplir la mayoría de edad, algunos inmigrantes son deportados a su país de origen y muchos de ellos se quedan porque existen ONG les tramitan el visado de residencia.

Como ejemplo de centros de acogida de menores extranjeros podemos citar el centro de acogida de menores extranjeros (C.A.M.E.). Desde este centro, se intenta “trabajar con el menor para construir su personalidad de manera integral” entre otras finalidades. Para esto, se trata de dar acogida y asistencia a aquellos menores extranjeros con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años que son declarados en desamparo, pasando ser tutelados por la Administración, para lo cual el centro dispone de 12 plazas.

En el centro se trabaja con un equipo educativo bajo las directrices marcadas en el proyecto educativo de centro (PEC), y en función de los perfiles de cada menor acogido.

- Recursos Humanos: 1 Coordinador, 1 Director, 2 Educadores, 6 Cuidadores/as rotativos/as, 1 Cocinera.

Localización: CAME I Granadilla, CAME III La Laguna, CAME “Rosas del Agua”.

d. Plan/Propuesta educativa del centro/institución que pudiera tener relación con el proyecto a proponer

Hemos observado varios ejemplos de proyectos, pero nos vamos a centrar en uno pues creemos que es el más similar al nuestro:

<http://einclusion.esplai.org/2012/06/recursos-para-trabajar-la-multiculturalidad-a-traves-de-las-tic/>

Se trata de talleres multiculturales que quieren alcanzar una serie de objetivos contruidos bajo el paradigma de la participación social global, desde el cual, se pretenden cambiar las actitudes y las representaciones sociales negativas ante las culturas ajenas a la propia, así como capacitar para el análisis crítico de los prejuicios y los estereotipos. Este proyecto tiene como fin facilitar y mejorar los conocimientos tecnológicos, fomentando así, las habilidades tecnológicas (expresarse, comunicarse...) que ello conlleva. Algunos de los objetivos de las actividades que plantea este proyecto son:

- Incorporar estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad.
- Mostrar a los usuarios/as realidades distintas a las suyas sin renunciar a su identidad.
- Fomentar las formas de comunicación y expresión entre los usuarios/as.
- Cambiar las actitudes y las representaciones sociales.

Para fomentar la multiculturalidad, los principios metodológicos se basaran en la participación activa, el diálogo y la flexibilidad. Además, se trabajará actividades de escucha de diferentes idiomas entre otras actividades.

Fundación Esplai, financiado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social a través de la Secretaría General de Inmigración y Emigración y el fondo europeo para la integración de la Unión Europea.

Hemos elegido estos dos proyectos porque tienen una similitud con la temática de nuestro trabajo, y así, podemos sacar ideas relevantes que nos ayuden a llevar a cabo el proyecto.

3. Justificación teórica del Proyecto: Marco teórico

Para comenzar, queremos establecer una definición propia de lo qué significa para nosotras la interculturalidad. Este concepto, lo podemos definir como la integración de diferentes culturas para que puedan convivir en armonía en un misma comunidad respetando los valores y/o costumbres de cada una de ella.

Igualmente Michael y Hompson (1995:33) consideran la interculturalidad como “una filosofía que se esfuerza por crear una diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales”.

Del mismo modo, Rodrigo Alsina (1997) concibe por interculturalidad a las relaciones que se dan entre las diferentes culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual. Al igual, Fornet-Betacourt (2002) define la interculturalidad como “un proyecto político alternativo para la reorganización de las relaciones interculturales vigentes, pero también es un proyecto cultural compartido y un proyecto social que busca la recreación de las culturas, a partir de la puesta en práctica del principio de reconocimiento recíproco”.

Como podemos comprobar casi todos los autores tienen opiniones similares sobre dicho concepto. Así, Torres (2003) argumenta, que la interculturalidad aparece con una responsabilidad triple, en primer lugar, para contribuir al reconocimiento público de los grupos oprimidos, en segundo lugar, para suscitar la tolerancia y el respeto mutuo y, en tercer lugar para proporcionar la comprensión de las situaciones de exclusión y marginación social.

Essomba (2010,19) afirma que "el valor supremo de la interculturalidad radica precisamente en tejer un marco de interacciones sociales dialógicas que permitan enriquecer culturalmente a las personas gracias a las identidades diversas de quienes forman parte de su entorno habitual de relación”.

Touraine (1997) alega que “la clave de una sociedad intercultural reside en convivir y trabajar de una manera conjunta, manteniendo las distintas identidades y diferencias culturales como base para la construcción de la democracia.”

Así mismo, Lluch, Salinas y AEGG (1996) consideran la interculturalidad como una concepción teórica y práctica de carácter universal que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades desde los principios de igualdad, interacción y transformación social. Contiene una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y una manera de programar y desarrollar la educación. Por otro lado, y siguiendo a estos autores podemos destacar cinco elementos que caracterizan este concepto y los diferencian de otras definiciones de las relaciones entre pueblos y culturas: reconocimiento de la diversidad, defensa de igualdad, fomento de la interacción, dinámica de la transformación social, y originar procesos educativos que proyecten la interacción cultural en condiciones de equidad.

Antes de explicar la relación entre interculturalidad-escuela, debemos definirla con nuestras propias palabras. Para nosotras, esta relación es muy importante puesto que se debe inculcar los valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto... desde edades tempranas en la escuela. Son muchos los autores que hablan sobre dicha relación, pero vamos a resaltar algunos como:

Acante (1996:26) describe la interculturalidad en educación como “la cualidad de crear y sustentar currículas, como actividades académicas, como programas y proyectos que desarrollen un vivo interés con respecto a todas las culturas humanas”.

Por tanto, en esta sociedad cada vez más difícil y variadas, la escuela tiene la tarea de comenzar la cohesión social y la enseñanza de la vida en comunidad. La interculturalidad en la escuela es un paso educativo de importancia social en la medida en la que se considera que ayuda y beneficia la constitución de una cultura de la diversidad que va más allá de admitir sin más la diversidad cultural en una escuela, un barrio o una ciudad. Es por esto, por lo que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Banks, 2008).

Así, la Educación Intercultural aparece para mejorar las necesidades y los problemas de las sociedades multiculturales con el objetivo de garantizar el respeto a la diversidad, a la convivencia entre personas de distintas culturas, y para acabar con el etnocentrismo. (Arnaiz y de Haro, 2002).

Del mismo modo, para Arnaiz (2002,6-7) los fines de la Educación Intercultural son:

- a) En relación con la población inmigrante:
 - Integrar a los inmigrantes en el conocimiento de la sociedad a la que llegan.
 - Conservar su identidad cultural.
 - Lograr la igualdad de los derechos laborales para ellos, que tengan una vivienda digna y que puedan establecer su residencia.
 - Igualar las oportunidades académicas y sociales.
- b) En relación con el conjunto de la población:
 - Lograr la igualdad de oportunidades.
 - Impulsar el entendimiento y la aceptación de la diversidad cultural.
 - Apoyar el pluralismo cultural de las sociedades.
 - Fomentar la convivencia entre miembros de diferentes culturas para acabar con la discriminación.

Antes de comentar la relación entre escuela-interculturalidad-TIC debemos elaborar una definición propia para entender mejor dicha relación. Para nosotras, las TIC en la escuela están teniendo una gran importancia en el desarrollo del aprendizaje ya que tienen un papel predominante la sociedad actual. Del mismo modo, debemos integrar a todo el alumnado independientemente de la cultura a la que pertenezca.

Así, López y Solano (2010) explican que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están siendo significativas para conseguir un replanteamiento metodológico, curricular, didáctico y organizativo en todos los niveles educativos, para favorecer la calidad de los procesos educativos y, también pueden servir como un instrumento excelente para aproximar culturas diferentes, recapacitar sobre los rasgos distintivos, promover una conversación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce.

Según Zwierrwicz y Pantoja (2004) los profesores de los centros educativos deben fomentar la interculturalidad mediante prácticas virtuales de aprendizaje donde profesores, alumnos y familias puedan trabajar juntos en la escuela utilizando recursos dinámicos como la red para que puedan intercambiar experiencias, valores, recursos, etc., a través de los varios elementos que existen como los blogs, para trabajar la interculturalidad a través de las TIC en comunidades reales y virtuales de aprendizaje.

Las TIC para Galliani (2008), pueden desarrollar modelos innovadores de información, comunicación, participación e implicación para la educación intercultural a través de los cuales, se pueden impulsar situaciones relacionales y socio-afectivas en contextos

institucionales, familiares y laborales con el objetivo de compartir costumbres, opiniones y valores abiertos a la cultura de interdependencia.

4. Diseño del Proyecto

a. Objetivos del Proyecto

- Objetivo General:
 - Fomentar la integración social a través de las TIC.
- Objetivos Específicos:
 - Que el alumnado comprenda la definición de interculturalidad.
 - Que el alumnado intercambie el conocimiento de su cultura.
 - Que el alumnado comparta los materiales de los temarios dados en clase para intercambiar conocimientos, y fomentar la solidaridad.
 - Que el alumnado intercambie opiniones y experiencias propias.

b. Contenidos del Proyecto

- Definición de interculturalidad y sus principios.
- Conocimiento de las diferentes culturas e identidad.
- Solidaridad entre el alumnado.
- Intercambio de experiencias.

c. Metodología del Proyecto

Para la integración del alumnado inmigrante y el alumnado español comenzaremos llevando a cabo una serie de actividades a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

Nombre de la actividad	¿QUÉ ES LA INTERCULTURALIDAD?
<i>Objetivo general</i>	Fomentar la integración social a través de las TIC
<i>Objetivo específico</i>	Que el alumnado comprenda la definición de interculturalidad.
<i>A quién va dirigido</i>	A todo el alumnado de 12-13 años.
<i>Descripción</i>	Cada alumno deberá describir con sus palabras que es para ellos la interculturalidad, y posteriormente, elaborarán una definición entre todos junto con el profesorado.
<i>Recursos materiales</i>	-Portátiles con conexión a internet. -Proyector.
<i>Duración</i>	1 hora y media

Nombre de la actividad	CONOCE MI CULTURA
<i>Objetivo general</i>	Fomentar la integración social a través de las TIC
<i>Objetivo específico</i>	Que el alumnado intercambie el conocimiento de su cultura.
<i>A quién va dirigido</i>	A todo el alumnado de 12-13 años.
<i>Descripción</i>	Cada alumno buscará información de su país, y luego la expondrá a través de un power point a sus compañeros.
<i>Recursos materiales</i>	-Portátiles con conexión a internet. -Proyector.
<i>Duración</i>	2 horas

Nombre de la actividad	BLOG EDUCATIVO
Objetivo general	Fomentar la integración social a través de las TIC
Objetivo específico	Que el alumnado comparta los materiales de los temarios dados en clase para intercambiar conocimientos, y fomentar la solidaridad.
A quién va dirigido	A todo el alumnado de 12-13 años.
Descripción	Cada alumno de manera grupal (2-3 personas), deberá exponer en dicho blog materiales que se dan en clase para compartirlos con otros compañeros.
Recursos materiales	-Portátiles con conexión a internet. -Cuenta de google y blogger.
Duración	Indeterminada (durante el curso)

Nombre de la actividad	PELICULTURATE
Objetivo general	Fomentar la integración social a través de las TIC
Objetivo específico	Que el alumnado intercambie el conocimiento de su cultura.
A quién va dirigido	A todo el alumnado de 12-13 años.
Descripción	Cada alumno deberá llevar una película acerca de su cultura para que los compañeros conozcan las costumbres de otros países. Las películas serán elegidas por los alumnos, y supervisadas por el profesor antes de su proyección en clase.
Recursos materiales	-Portátiles con conexión a internet. -Proyector. -Película.
Duración	2 horas/mes.

Nombre de la actividad	INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS
Objetivo general	Fomentar la integración social a través de las TIC
Objetivo específico	Que el alumnado intercambie opiniones y experiencias propias.
A quién va dirigido	A todo el alumnado de 12-13 años.
Descripción	La actividad “Intercambio de experiencias” trata de que cada alumno exponga sus experiencias y/o opiniones de temas propuestos por el profesor o por ellos mismos en el foro de debate del aula virtual del instituto. Los temas se irán proponiendo según los temarios de las asignaturas, y los intereses de los alumnos.
Recursos materiales	-Portátiles con conexión a internet. -Aula virtual
Duración	Indeterminada (durante el curso)

e. Evaluación didáctica:

En cuanto a la evaluación didáctica, llevaremos a cabo una evaluación continua, por lo que cada alumno o alumna deberá realizar adecuadamente todas las actividades en sus fechas correspondientes propuestas por el profesorado.

5. Diseño de la evaluación del Proyecto

La evaluación garantizará que las cinco actividades que se proponen funcionen adecuadamente, y que sean capaces de satisfacer las necesidades del alumnado. Nosotras, como profesionales del proyecto, debemos obtener frecuentemente información sobre la evaluación para valorar los métodos propuestos, para ver cómo se van desarrollando las actividades, para evaluar los resultados a corto y largo plazo, y por último, para conseguir que las actividades sean cada vez más eficientes y efectivas.

La evaluación de nuestro proyecto está compuesta por dos partes: por un lado, utilizaremos la observación estructurada mediante una lista de control que llevará a cabo el profesorado del centro, y por otro lado, pasaremos un cuestionario de satisfacción para que sea el propio alumnado el que evalúe nuestro proyecto.

a. Objetivos de la evaluación

- Conocer el nivel de implicación.
- Conocer el grado de eficiencia.
- Conocer la satisfacción del alumnado.
- Conocer la capacidad de transmisión de conocimientos.

b. Criterios

- Clarificación de los temas.
- Claridad explicativa de las actividades.
- Nivel de integración entre al alumnado.
- Grado de viabilidad.

c. Instrumentos

- **Observación estructurada:** esta clase de observación se aboca a lo cuantitativo y es la realizada a la hora de observar un problema que ha sido definido con claridad. Esta observación permite realizar un estudio preciso de los patrones que quieren medirse y observarse. La observación estructurada es la idónea a la hora de realizar investigaciones del tipo concluyente por que impone límites al investigador para incrementar tanto la objetividad como la precisión para obtener la información requerida. Generalmente, se realiza basándose en una lista de control que permite registrar la frecuencia con la que se repite algún comportamiento, para luego clasificarlos y describirlos.
- Esta observación la realizará el profesorado a las encargadas del proyecto a través de la siguiente lista de control:

LISTA DE CONTROL			
Criterio	1	2	3
Preguntan al alumnado si tienen dudas.			
Se implican en las clases.			
Motivan al alumnado para que participe.			
Explican adecuadamente las actividades propuestas.			
Aplican estrategias adecuadas para resolver conflictos en clase.			
Identifican los problemas o las carencias de los alumnos.			

1: adecuado

2: suficiente

3: inadecuado

- **Cuestionario de satisfacción para el alumnado. (Véase en el anexo).**

6. Conclusiones generales

Desde nuestro punto de vista, una de las bases de la educación es la interculturalidad porque todos los niños y niñas en su aprendizaje deben conocer el concepto de integración de las diferentes culturas que hay en el mundo. Por otro lado, consideramos que algunos de los principios de la educación deben ser la solidaridad, el respeto, la tolerancia...etc., porque estos principios son fundamentales para el desarrollo integral de las personas.

Cabe destacar, que nos parece interesante desarrollar este proyecto en los centros educativos porque no se trata de implantar una asignatura más sino introducirlo en un bloque de alguna asignatura ya existente en el centro educativo, en este caso lo introduciremos en la asignatura de Informática puesto que nuestro trabajo lo vamos a desarrollar a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Este proyecto, nos ha ayudado a entender mejor el concepto de Interculturalidad y a conocer la realidad en las aulas con respecto al racismo aún existente en los centros educativos.

Para finalizar, nos hemos dado cuenta que en los centros educativos no se trabaja adecuadamente la integración social entre el alumnado, porque se dedican exclusivamente a impartir el currículum establecido, por lo que nosotras consideramos este proyecto viable para acabar con esta situación y, de esta manera, que tanto los niños y niñas, como el profesorado y en definitiva, toda la sociedad, tomen conciencia de esta realidad social.

7. Referencias Bibliográficas

- García Fernández, José Antonio, Goenechea Permisán, Cristina, (2009). Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora. Madrid: Wolters Kluwer.
- Leiva Olicencia, Juan José, Priege Camaño, (2012). Educación Intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI. Valencia: @tic revista d'innovació educativa.
- Paz Prendes, M^o, (2010). Tecnologías, desarrollo universitario y pluralidad cultural. Murcia: Marfil.

Webs:

- <http://ares.cnice.mec.es/informes/10/documentos/66.htm>
- <http://books.google.es/books?id=-2LBfJggSBAC&pg=PA253&dq=interculturalidad+TIC&hl=es&sa=X&ei=ASR8Ue67Larg7ObO7IDIBA&ved=0CDgO6AEwAQ#v=onepage&q=interculturalidad%20TIC&f=false>
- <http://books.google.es/books?id=eLTDdWP0KGEC&pg=PA28&dq=relacion+interculturalidad+y+tecnologia&hl=es&sa=X&ei=fcx7UbXsHI7MPdC0gfAG&ved=0CDkQ6AEwAQ#v=onepage&q=relacion%20interculturalidad%20y%20tecnologia&f=false>
- <http://cepercehel.blogspot.com.es/2012/03/acceso-de-las-personas-inmigrantes-las.html>
- <http://es.slideshare.net/conectaahora/inmigracin-red-conecta-2012>
- http://www.arona.org/porta/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_9061_1.pdf
- <http://www.bantaba.ehu.es/obs/ocont/obsinter/>
- <http://www.centroellacuria.org/imgx/analisis/Cuatro%20conceptos.pdf>
- <http://www.cyldigital.es/grupo/integracion-social-y-tic>
- http://www.eweb.unex.es/eweb/simposiointer/doc/ACTAS_Diversidad_Cultural_y_Escuela.pdf
- <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8013&opcion=documento>
- <http://www.noticiasusodidactico.com/blog/2011/08/tic-familias-e-interculturalidad-construyendo-comunidades-de-aprendizaje/>
- <http://www.octaedro.com/octart.asp?libro=10130&id=es&txt=Interculturalidad%20y%20escuela>
- <http://www.slideshare.net/xarxesfce/alfabetizacin-digital-para-personasinmigrantes>
- http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf

VIOLENCIA DE GÉNERO

EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA



www.generandoigualdad.com

**AMANDA CUBAS RODRÍGUEZ
CARLA GONZÁLEZ AFONSO
RAQUEL LEMUS VARGAS
MÓNICA OYARZO RODRÍGUEZ
DAIDA RODRÍGUEZ ARMAS**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. Introducción al concepto de vulnerabilidad	4
2.2. Vínculos entre la vulnerabilidad y la exclusión social	6
2.3. Resiliencia y relación con la vulnerabilidad	8
2.4. Ventajas y riesgos del concepto de resiliencia	11
3. IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES	
3.1. Importancia de las emociones	14
3.2. Gestión de las emociones	16
3.3. Metas principales	19
4. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	
4.1. Concepto de exclusión social	20
4.2. Concepto y dimensiones de la exclusión social	22
4.3. Naturaleza procesual de la exclusión social	24
4.4. Indicadores y factores de exclusión social	27
5. EUROPA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: LA ESTRATEGIA DE LISBOA Y EUROPA 2020	32
6. ESPAÑA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: EL PLAN NACIONAL DE EXCLUSIÓN SOCIAL (2013)	35
7. IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN al afrontar la exclusión.	
7.1. Estilos de comunicación	39
7.2. Diferentes estilos de comunicación social	40
7.3. Elementos clave para una comunicación eficaz	41
8. PERFIL DEL COLECTIVO: SUS CARACTERÍSTICAS	
8.1. Introducción al colectivo en su contexto	42
8.2. Características del colectivo desde su nivel de vulnerabilidad	47
8.3. Explicación de los factores de riesgo	48
8.4. Conclusión	51
9. PERFIL DEL COLECTIVO: SUS NECESIDADES	
9.1. Introducción a la detección de necesidades	54
9.2. Explicación del proceso de detección de necesidades	56
9.3. Listado de necesidades priorizadas	56
9.4. Objetivos derivados de necesidades	57
10. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	
10.1. Presentación el mapa mental	57
10.2. Presentación de posibles estrategias derivadas del mapa mental	59
10.3. Explicación de la estrategia	
a) <i>Denominación</i>	59
b) <i>Descripción</i>	59
c) <i>Presentación al colectivo</i>	59
d) <i>Duración</i>	59
e) <i>Número de asistentes</i>	60
f) <i>Presupuesto</i>	60
11. VALORACIÓN	60
12. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	60
13. CONCLUSIÓN FINAL	63
BIBLIOGRAFÍA	64
ANEXO 1	66

1. INTRODUCCIÓN

A través de la asignatura “Educación Social Especializada” vamos a realizar un proyecto destinado a mujeres víctimas del maltrato, titulado “Violencia de género”. Hay que resaltar que a través de las pautas que se nos dan en esta asignatura conoceremos la formas más adecuada para intervenir con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión.

Nuestro trabajo va destinado a mujeres que padecen maltrato tanto físico como psicológico, además de sufrir asilamiento, depresión, no tener ingresos económicos propios y ser dependientes económicamente de su pareja.

Con este trabajo lo que pretendemos es mejorar la autoestima de las mujeres, además de que puedan disponer y conocer de recursos jurídicos y sociales con los que puedan contar para intentar mejorar su situación. También pretendemos que este colectivo conozca sus emociones y la importancia que tienen éstas para mejorar su situación y sentirse mejor emocionalmente.

Cabe destacar que se trata de un tema delicado y tenemos que saber que estilos de comunicación usar para que ellas, no se sientan presionadas o incómodas en algunos aspectos de la intervención.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Introducción al concepto de vulnerabilidad*

A pesar de que en un principio se ha tenido una percepción difusa acerca del término de vulnerabilidad, este concepto ha contribuido a dar claridad a los conceptos de riesgo y desastre. Durante mucho tiempo, estos dos conceptos se asemejaron a una posibilidad y a un hecho, asociados a una sola causa: el suceso ante el cual no había nada que hacer. Se empezó a identificar en los grupos sociales la vulnerabilidad, entendida como la reducida capacidad para adaptarse o ajustarse a determinadas circunstancias.

En general, el concepto vulnerabilidad se entiende como un factor de riesgo interno que rigurosamente está expresado como la factibilidad de que el sujeto o sistema expuesto sea afectado por el fenómeno que caracteriza la amenaza. De acuerdo con esto, la vulnerabilidad se puede definir como un factor de riesgo interno de un sujeto o sistema expuesto a una amenaza, correspondiente a su predisposición intrínseca a ser afectado o de ser susceptible a sufrir un daño. La vulnerabilidad, en otras palabras, es la predisposición o susceptibilidad física, económica, política o social que tiene una comunidad de ser afectada o de sufrir daños en caso que un fenómeno desestabilizador de origen natural o antrópico se manifieste. La diferencia de vulnerabilidad del contexto social y material expuesto ante un fenómeno peligroso determina el carácter selectivo de la severidad de los efectos de dicho fenómeno.

También, el término de vulnerabilidad ha sido utilizado por varios autores para referirse a riesgo e incluso ha sido usado para referirse a condiciones de desventaja, particularmente en disciplinas de las ciencias sociales. Timmerman en 1981 indicaba que “es un término de tan amplio uso que es casi inútil para efectos de una descripción cuidadosa, excepto cuando se usa como un indicador retórico de áreas de máxima preocupación”.

Con respecto al enfoque de las ciencias naturales, se promueve el estudio de la vulnerabilidad física, la cual fue relacionada con el grado de exposición y la fragilidad o capacidad de los elementos expuestos para soportar la acción de los fenómenos.

Con respecto al enfoque de las ciencias aplicadas, surge de manera explícita el concepto de vulnerabilidad, el cual desde la perspectiva de los desastres y la modelación utilizando métodos probabilistas quedó claramente establecido en el reporte Natural Disasters and Vulnerability Analysis de UNDRR de 1979.

Con respecto al enfoque de las ciencias sociales, plantea que la vulnerabilidad tiene un carácter social y que no solamente está referida al daño físico potencial o a determinantes demográficas. Se reivindica que un desastre en realidad ocurre solo cuando las pérdidas producidas por un suceso superan la capacidad de la población de soportarlas o cuando los efectos impiden que pueda recuperarse fácilmente. Es decir, que la vulnerabilidad no se puede definir o medir sin hacer referencia a la capacidad de la población de absorber, responder y recuperarse del impacto del suceso (Westgate, O'Keefe, 1976).

De acuerdo con Susman (1984) la vulnerabilidad “es el grado en que las diferentes clases sociales están diferencialmente en riesgo”. Desde este punto de vista, la vulnerabilidad está establecida de acuerdo con las condiciones políticas, sociales y económicas de la población. Se propone, desde esta perspectiva, que las condiciones que caracterizan el subdesarrollo (marginalidad social, expropiación, explotación, opresión política y otros procesos asociados con el colonialismo y el capitalismo) han hecho, particularmente que las comunidades pobres sean más vulnerables a los desastres y hayan sido impuestas a degradar su medio ambiente.

Otros investigadores como los que constituyen la Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina, han planteado que la vulnerabilidad se configura socialmente y es el resultado de procesos económicos, sociales y políticos. Por lo tanto, es necesario para modelar la vulnerabilidad tener en cuenta, aparte de los aspectos físicos, aspectos sociales como la ausencia de servicios sociales básicos, la falta de acceso a la propiedad y al crédito, la fragilidad de las economías familiares, altos índices de analfabetismo y la ausencia de oportunidades en educación, entre otros.

La vulnerabilidad se obtiene de identificar las presiones y las relaciones sociales desde lo global hacia lo local.

Por otro lado, la vulnerabilidad está ligada de manera indisoluble a intervención de las necesidades básicas de desarrollo prevalecientes, razón por la cual se puede afirmar que existe una relación entre las condiciones de marginalidad económica y la vulnerabilidad vista desde la perspectiva de los desastres.

Aceptando esta hipótesis de que la vulnerabilidad tiene una alta relación con las carencias de desarrollo, Cardona (2001) propone los siguientes factores de los cuales se origina la vulnerabilidad:

- Fragilidad física o exposición: es la condición de susceptibilidad que posee el asentamiento humano de ser afectado por estar en el área de influencia de los fenómenos peligrosos y por su falta de resistencia física ante los mismos.
- La fragilidad social: se refiere a la predisposición que surge como resultado del nivel de marginalidad y segregación social del asentamiento humano y sus condiciones de desventaja y debilidad relativa por factores socioeconómicos.
- La falta de resiliencia: que expresa las limitaciones de acceso y movilización de recursos del asentamiento humano, su incapacidad de respuesta y sus deficiencias para absorber el impacto.

Este tipo de planteamiento, intenta integrar de manera holística la lectura de las ciencias físicas y las ciencias sociales, con el fin de tener una visión completa de los factores que originan la vulnerabilidad, teniendo en cuenta los aspectos de resistencia física ante los fenómenos y los aspectos prevalecientes de autoprotección individual y colectiva.⁴⁴

⁴⁴ Omar Darío Cardona, A. “La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo”. CEDERI.

2.2. *Vínculos entre la vulnerabilidad y la exclusión social*

El concepto de vulnerabilidad y el concepto de riesgo de exclusión social siempre han estado vinculados desde el hábitat, el medio ambiente y las interacciones que se puedan dar entre ellos.

El concepto de vulnerabilidad siempre ha sido un término difícil de describir, y por otro lado, ha ayudado a suministrar una visión más clara a cerca del concepto de desastre y de riesgo.

Estos conceptos casi siempre han estado asociados a un hecho que tiene que ver con la posibilidad de no poder hacer nada, no obstante, la vulnerabilidad surgió en un contexto a partir de la experiencia de las personas en donde hay situaciones en la vida cotidiana de las personas en las que era complicado diferenciar un desastre. Muchas veces había circunstancias que impedían el desempeño de ciertos grupos sociales, ya que éstas estaban relacionadas con el nivel de desarrollo, de este modo, se comenzó a ver la vulnerabilidad en los grupos sociales como aquella que impedía la habilidad de adaptarse a ciertos inconvenientes o circunstancias.

La amenaza se considera como un peligro o un riesgo externo de un sistema o de un sujeto que se expone a un suceso en un lugar concreto y durante un periodo de tiempo concreto. Por otro lado, la vulnerabilidad es comprendida como un riesgo interno en donde el sujeto o el sistema que está expuesto se ve condicionado por el suceso que caracteriza a la amenaza.

La vulnerabilidad se puede entender como la disposición que tiene una comunidad a tener daños cuando un fenómeno natural o atóxico se manifiesta.

El concepto de vulnerabilidad ha sido usado para referirse a riesgo y también para referirse a desventaja (sobre todo en las ciencias sociales).

Pero la cuestión radica en cuándo nos tenemos que sentir vulnerables, o cuándo nos consideramos vulnerables. Por ejemplo, no somos vulnerables cuando no estamos en una situación de amenaza si el elemento o el sistema no están expuestos a ella y, sobre todo, si no se considera vulnerable a la acción que podría acarrear sobre él dicha amenaza. Hay algunos elementos de los cuales se considera que se origina la vulnerabilidad:

La fragilidad física o la exposición que hace referencia a los fenómenos peligrosos y al aguantar de los mismos que puedan tener las personas.

La fragilidad social que tiene relación con la marginación o segregación social de las personas, así como sus desventajas por la posición socioeconómica que tengan.

La falta de resiliencia que tiene que ver con la movilización de recursos, la incapacidad de la respuesta de las personas y sus limitaciones para soportar el impacto.⁴⁵

La vulnerabilidad está vinculada con el riesgo de exclusión social, pues ésta se refiere a situaciones de debilidad o fragilidad, de tener puestos de trabajos precarios en el mercado laboral y de inestabilidad con la familia. Todos estos factores, son situaciones en donde se encuentran los colectivos y grupos sociales y daría lugar a los diversos tipos de pobreza.

Las viviendas y las personas que son vulnerables sufren el riesgo de desventaja, dificultad y de deterioro en la vía de acceso a la sanidad, la educación, los puestos de trabajo, la participación, el acceso a la información y a las oportunidades.

Los sucesos y contextos por los que están pasando las personas o los grupos con mayor riesgo de vulnerabilidad hacia la exclusión social, o los que ya están pasando por una situación de exclusión social son:

- Los ambientes de precariedad en el trabajo, es decir, el estar sin empleo durante un periodo largo de tiempo, los que se jubilan con antelación, los que poseen unos trabajos inestables y temporales con un bajo salario y una baja protección social.
- Las familias constituidas por un solo padre o madre, sobre todo las mujeres que tienen una responsabilidad familiar no compartida y las que están formadas con personas mayores que son dependientes o que tienen alguna discapacidad o una enfermedad.
- Los ancianos/as que están aislados y que no tienen familia ni apoyos por parte de la familia.
- Las personas que sufren algún tipo de drogodependencia, incapacidad psíquica.
- Las familias y las personas que no tienen hogar o que tienen un domicilio con alto grado de precariedad sin vía a los accesos de protección.
- Las personas que están o han estado en la cárcel, que están separadas o aisladas de sus familias y que no tienen un sustento social para conseguir una reinserción en la sociedad.
- Las personas que practican el oficio de la prostitución y que les gustaría abandonarlo pero que no conocen o no hallan opciones viables y aquellas personas víctimas del tráfico de mujeres que tienen el objetivo de explotación sexual.
- Las minorías étnicas que tienen una vía de acceso diferente a los recursos sociales, económicos, culturales y que son muchas veces rechazadas y desacreditadas.
- Los inmigrantes, sobre todo los que están pasando por una situación irregular y precaria.
- Las mujeres y los niños y niñas que padecen de agresión continua del maltratador.⁴⁶

2.3. *Resiliencia y relación con la vulnerabilidad*

El enfoque de la resiliencia parte de la premisa que nacer en la pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas. Más que centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, la resiliencia se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

De acuerdo a Rutter (1966, 1987a, en Rutter 1990), el interés por estudiar el concepto de resiliencia deviene al menos de tres áreas de investigación. La primera proviene de la consistencia que muestran los datos empíricos respecto de las diferencias individuales que se observan al estudiar poblaciones de alto riesgo; observación referida a los hijos de padres mentalmente enfermos. En segundo lugar, se hace mención de los estudios sobre temperamento, implementados por diversos investigadores en los Estados Unidos en la década del sesenta (Thomas, Birch, Chess, Hertzog y Korn, 1963). En tercer lugar, se menciona a Meyer (1957), en relación a la importancia que asigna al hecho de que a nivel de las personas es posible observar las distintas formas en que éstas enfrentan las situaciones de vida, así como las experiencias claves o los momentos de transición.

⁴⁵ Cardona, Omar. "Una crítica y una revisión necesaria para la gestión".

⁴⁶ Meneces Falcón, C. "Pobreza y exclusión social: buenas prácticas para la inclusión". Madrid (España), 2011.

Rutter señala que la resiliencia no está ligada a la fortaleza o debilidad constitucional de las personas, sino que su comprensión incluye una reflexión respecto de cómo las distintas personas se ven afectadas por los estímulos estresantes, o bien sobre cómo reaccionan frente a éstos.

El enfoque de la resiliencia, por su parte, resalta los aspectos positivos que muestran las personas de la pobreza (Kotliarenko et al., 1992) y da cuenta de las posibilidades que éste abre para la superación.

El vocablo *resiliencia* fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

A continuación, se exponen algunas de las definiciones que, desde este campo, han desarrollado diversos autores en torno a este concepto:

- ✓ Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. (ICCB, 1994)
- ✓ Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982 en Werner y Smith, 1992).
- ✓ Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösel, Blieneser y Köferl en Brambing et al., 1989).
- ✓ Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995).
- ✓ La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.
- ✓ La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida *sana*, viviendo en un medio *insano*. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo (Rutter, 1992) entre éstos y su medio.
- ✓ La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995).
- ✓ Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993).
- ✓ Milgran y Palti (1993) definen a los niños resilientes como aquellos que se enfrentan bien [cope well] a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida.

Durante la década del 70 ganó popularidad el concepto de niño *invulnerable*, con el que se aludía a algunos niños que parecían constitucionalmente tan fuertes, que no cedían frente a las presiones del estrés y la adversidad. No obstante, este concepto resultaba confuso y, según lo afirma Rutter (1985), equivocado por al menos tres razones: la resistencia al estrés es relativa no absoluta, en tanto no es estable en el tiempo y varía de acuerdo a la etapa del desarrollo de los niños y de la calidad del estímulo. Las raíces de la resistencia provienen tanto del ambiente como de lo constitucional, el grado de resistencia no es estable, sino que varía a lo largo del tiempo y de acuerdo a las circunstancias. Por estos motivos, en la actualidad se utiliza preferentemente el concepto de resiliencia.

Si bien, en las primeras publicaciones alusivas a la resiliencia, se tendió a utilizar éste concepto como equivalente al de invulnerabilidad, más tardíamente se han establecido claras distinciones entre ambos, quedando el concepto invulnerabilidad más bien en el campo de la psicopatología.

Imprescindible resulta también, en este plano, conocer el significado del vocablo vulnerabilidad, en tanto ésta es una característica básica para la gestación de los comportamientos resilientes.

Por su parte, Werner (1989) plantea que el tema de la resiliencia resulta importante, en tanto a partir de su conocimiento es posible diseñar políticas de intervención. Según esta autora, la intervención desde un punto de vista clínico puede ser concebida como un intento de alterar el balance presente en las personas, que oscila desde la vulnerabilidad a la resiliencia. Esto puede ocurrir ya sea, disminuyendo la exposición a situaciones de vida provocadoras de estrés y que atentan contra la salud mental (por ejemplo alcoholismo paterno/materno, psicopatología de los padres o bien a la separación o divorcio de éstos), o bien aumentando o reforzando el número de factores protectores que pueden estar presentes en una situación dada; por ejemplo, reforzar fuentes de apoyo y afecto, favorecer la comunicación y las habilidades de resolución de problemas.

Reichters y Weintraub (1990) consideran importante distinguir entre lo que ellos denominan desadaptación y el concepto de vulnerabilidad. Argumentan que, un comportamiento desadaptado en edades tempranas no es sinónimo de ser vulnerable a algún desorden, sea éste adquirido o heredado. Esta observación la hacen sosteniendo que la mayor parte de las consideraciones respecto de la desadaptación que tienen ciertos comportamientos infantiles, se basan en evaluaciones de los padres, profesores, pares y/o entrevistadores. Es así como, los niños y niñas que se desvían de alguna forma del comportamiento promedio que muestra su grupo de referencia, son considerados desadaptados. Los comportamientos que presentan pueden de hecho aparecer como desadaptados, sin embargo, este desajuste puede resultar adaptativo a las características de su familia en un momento determinado. Estos mecanismos de adaptación se manifiestan especialmente en hijos de padres esquizofrénicos.

De acuerdo a Radke-Yarrow y Sherman (1990), al revisar el concepto teórico de vulnerabilidad quedan, dos aspectos a precisar. Uno de éstos es la necesidad de hacer distinciones al interior de este concepto. Es así como, una alternativa es entender vulnerabilidad como un fenómeno perceptible en el cual un cierto nivel de estrés, resulta en conductas desadaptativas. Por otra parte, el concepto de vulnerabilidad alude a una dimensión continua del comportamiento que se mueve desde una adaptación más exitosa al estrés, a una menos exitosa.

2.4. *Ventajas y riesgos del concepto de resiliencia*

Como hemos podido apreciar no existe un solo concepto de resiliencia, aunque sí es cierto que son varias las definiciones entre las que existen grandes similitudes. Pero quizás para comprender de donde proviene el concepto de resiliencia en las ciencias sociales nos tengamos que remontar al año 1955 cuando Werner comenzó a observar a 698 recién nacidos en la isla de Kauai, de los cuales más de la cuarta parte se encontraban en situación de riesgo. Hizo un seguimiento durante más de treinta años, es decir pudo observar cómo se desarrolló su infancia, adolescencia y juventud. Werner se quedó asombrada al descubrir que más del 72% de los niños y niñas que vivieron en condiciones fuertemente adversas, fueron capaces de crecer sin problemas y desarrollarse de forma armoniosa, constructiva y feliz. A estos niños y niñas Werner les llamó "resilientes". Aunque lo cierto es el término resiliencia proviene de la física y se refiere a la capacidad de elasticidad de un material para resistir choques imprevistos sin romperse y además tener la capacidad para recomponerse y recuperar así su forma original. Por ello si esto lo aplicaba a los niños y niñas, estos tenían la capacidad de, no solo aguantar los golpes de la vida, sino la capacidad de saber aprovecharlos para mejorar.

Y es aquí donde encontramos la clave del concepto, como es la capacidad del ser humano para reaccionar y recuperarse ante cualquier adversidad, pero no solo se trata de esto, sino además de salir fortalecidos y transformados en muchas ocasiones de la misma. Como dice Cyrulnik (2001), *"la resiliencia pone a funcionar lo mejor de nosotros para defendernos, lo que nos lleva a producir más humanidad"*.

El estudio de la resiliencia ha favorecido nuevos enfoques en las ciencias sociales y educativas, en el pasado se sustentaban en una perspectiva de riesgo (McNamee y Gergen, 1996), centrándose en los déficits, los problemas o las debilidades de las personas o colectivos. La mayoría de las investigaciones se centraban en problemas concretos como la drogadicción, el fracaso escolar, las conductas antisociales, etc. Y ya luego se buscaban factores internos, personales, sociales o genéticos, que nos justifiquen porqué terminan así, de esa manera y no de otra. Pero todo ello cambia cuando existen muchos niños y jóvenes que se habían desarrollado en contextos de riesgo y se convertían en adultos sanos y competentes (Bernard, 1991; Rutter, 1987). Por ello, debemos asumir que el pasado no va a condicionar el presente o el futuro de una persona o colectivo, ya que en cualquier momento puede aparecer algún acontecimiento significativo que les ayuden a romper con esa antigua cadena, lo que nos obliga a usar *"una lente rectificadora que nos permita ver las tendencias autocorrectivas que mueven a los niños hacia un desarrollo adulto normal en todas las circunstancias, incluso en las adversas"* (Werner y Smith, 1992).

Toda esta nueva perspectiva nos ofrece centrarnos en factores protectores tales como aquellos que promueven el bienestar, resaltando la importancia de las capacidades y fortalezas, frente a las debilidades y dificultades del individuo.

Llegados a este punto se nos vienen a la mente numerosas preguntas, realmente ¿qué promueve la resiliencia?, ¿se nace con ella, es común a todos los seres humanos? o por el contrario ¿se busca, se consigue a lo largo de la vida?, ¿qué ventajas nos puede aportar? o ¿con qué riesgos contamos?, son muchas las dudas, y aunque en un primer momento se entendió la resiliencia como un atributo personal y se hablaba de personas invulnerables, podemos decir que hoy en día no se piensa como una cualidad con la que nacen todos los seres humanos, sino por el contrario como un proceso interactivo en el que se ven envueltos números factores internos, afectivos y comunitarios.

Por una parte, al representar factores internos queremos hacer referencia a que las personas resilientes suelen contar con una autoestima consistente, con una clara independencia, con alta capacidad para relacionarse en sociedad, con sentido del humor, moralidad, creatividad, iniciativa, pensamiento crítico, etc. Toda una serie de características individuales del individuo que le son internas a su persona, no teniendo que verse influenciadas, de manera directa, por los demás y ese medio que les rodea. Aunque esto no es directamente proporcional para promover resiliencia, si bien lo que sí es imprescindible será la capacidad para lograr reconstruir la situación y lograr así darle algún sentido a esa experiencia vivida.

Las personas, ante cualquier tipo de adversidad, necesitamos buscar y encontrar algún tipo de explicación que nos aclare ese sufrimiento generado ante la situación, y todo ello nos lleva a construir un nuevo estilo de vida. Ante cualquier situación reaccionamos preguntándonos, ¿por qué a nosotros y no a otros?, pero son las personas resilientes las que poseen la capacidad de no quedarse ahí y verlo como una amenaza, sino que por el contrario poseen la capacidad de abordar la situación como un nuevo desafío que le está dando la vida, se sobreponen a adversidad y esta se convierte en un nuevo proyecto, miran hacia el futuro en busca de claves que les ayuden a superarlo para lograr ser más felices. Las personas resilientes tienen la capacidad de reflexionar sobre la realidad que viven y no quedarse en ella, sino mirar para avanzar hacia el futuro. Son personas optimistas, *"En lo más profundo de mi corazón tengo la certeza: ¡algún día venceremos!"*, decía Martin Luther King es su lucha por la igualdad. Es cierto que no todo el mundo es optimista por naturaleza, pero también es cierto que, como dice Seligman (1990), *"el optimismo se puede educar, cuando construimos valores de autoconfianza, persistencia y excelencia"*.

El enfoque de la resiliencia se define a la persona como constructora de significados, entendiendo por significado aquello que nos da un sentido de continuidad a nuestras vidas, una coherencia interna, una imagen aceptable de sí mismo, en definitiva una identidad (Guidano y Quiñones, 2001). El significado de nuestras vidas está dictado por las historias que contamos y vivimos, es decir por la manera que asociamos los acontecimientos en secuencias significativas que nos aportan una sensación de ser nosotros mismos los protagonistas de nuestra autobiografía. Por tanto, el modo en que las personas, los colectivos y las instituciones piensan y analizan sus problemas es clave para salir fortalecidos o vencidos del proceso. De ahí que uno de los factores protectores internos señalados por la mayoría de los investigadores tiene que ver con el *arte de preguntarse a sí mismo* (Wolin y Wolin, 1993) y con la *capacidad de reflexión* (Fonagy, 1994). Y, desde luego, con la creatividad, pues la resiliencia no es otra cosa que buscar visiones alternativas de la realidad.

Sin embargo, ningunas de esas capacidades tendrían sentido si no se encuentra ligado a un vínculo afectivo, puesto que la resiliencia se construye en parte, mediante la relación con otro, y es aquí donde aparece otro de los factores, el afectivo.

La investigación realizada por Wener (1993) decía lo siguiente *"... había por lo menos una persona que los aceptaba de forma incondicional, independientemente de las características, o de su temperamento, su belleza o su inteligencia"*. Por lo tanto, queda claro que debe existir alguna relación con alguien, ya sean padres, madres, amigos, expertos, etc. Que serán los que le puedan ayudar en el proceso para lograr reinterpretar la experiencia vivida y reconstruir un nuevo retrato de sí mismo y de su entorno para lograr mirar hacia un nuevo futuro y avanzar. El poder llegar a establecer un buen vínculo afectivo con alguien es uno de los pilares fundamentales de la resiliencia, ya que se hace muy difícil afrontar una adversidad sin alguien en el que apoyarte, con el que compartir lazos afectivos. Quizás esta sea una de las mayores ventajas que antes estábamos buscando, puesto que siempre y en todo momento de nuestra vida sabemos que podemos contar con alguien, y que estará ahí para ayudarnos, o al menos podremos contar con un apoyo.

Y por último, nos encontramos con la parte de los factores comunitarios, que no estarán tan centrados en el individuo en sí, sino en todo lo que le rodea, es decir, en los apoyos sociales con los que cuenta y en la cultura a la que pertenece, de la que sin pretenderlo ni quererlo forma parte. ¿Por qué decimos esto? Pus porque quizás por muchas ganas de superación que tenga el individuo, si forma parte de un contexto que no le ofrece recompensas alcanzables, difícilmente la persona o el colectivo puedan superar dicha adversidad. Estas personas, estos colectivos necesitan sentirse reconocidos en la sociedad de la que forman parte, para poder lograr sentirse capaces de afrontar su experiencia, y poder así contribuir a ella para lograr avances sociales. Una persona resiliente en este caso, necesita saber qué papel ocupa en la sociedad y qué es lo que está aportando a ella. En este sentido Sergiovanni (1993) nos recuerda la necesidad que posee cada persona de formar parte de la comunidad, ya que les proporciona un sentimiento de pertenencia, continuidad, afinidad con el resto, que les hace sentirse importantes.

Lo cierto es que con el concepto de resiliencia, lo que en un contexto es riesgo en otro puede significar todo lo contrario, se puede convertir incluso en un factor de protección, ya que la resiliencia no es un estado definido y estable, sino que más bien se trata de un camino largo y de crecimiento.

3. IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES

3.1. *Importancia de las emociones para trabajar con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión*

Las emociones expresan nuestro mundo interior, informándonos de la manera en que vivimos y de lo que sucede en nuestro alrededor. Esto nos permite poder conocernos mejor y satisfacer nuestras necesidades y deseos y así comprender muchos de nuestros comportamientos.

Las emociones son importantes para estudiar todas las distintas situaciones que vivimos y para tomar decisiones a la hora de ver lo negativo o positivo de muchas cosas, lo que hace que a través de éstas elijamos que emoción es la más adecuada para cada momento determinado, de la misma manera que permite que recapitemos sobre nuestros pensamientos y actitudes para poderlas cambiar cuando sea necesario.

De esta manera, cuando nos cabreamos es porque algo nos está molestando y esto nos motiva a solucionar la situación; cuando sentimos miedo, es una señal para determinar que estamos ante una situación que puede ser peligrosa y este sentimiento nos ayuda a protegernos; cuando estamos tristes estamos viviendo un hecho doloroso y este sentimiento hace que nos reorganicemos; cuando sentimos alegría estamos en un ambiente placentero y beneficioso y nos ayuda a buscar otros similares.

Otro dato relevante que cabe destacar sobre la importancia de las emociones, es que expresarlas de manera adecuada nos ayuda a relacionarnos mejor porque ayudan al mismo tiempo a las otras personas a que nos conozcan mejor y también a que nos entiendan un poco mejor. Las personas tendemos a imaginarnos lo que le sucede a los demás lo que pueden ocasionar conflictos cuando no expresamos nuestros sentimientos verdaderos. En el momento que los expresemos la conducta de los demás se regula porque la gente de tu alrededor sabe que actitud tomar en momentos tanto de felicidad como de angustia.

Es importante destacar que cada persona vive y expresa sus sentimientos de maneras diferentes y muy personales. Estas diferencias entre unas personas y otras aparecen porque cada persona tiene su propia cultura, carga genética y experiencias de vida, características muy distintas que hacen que percibamos la realidad de manera distinta a los demás.

Las experiencias de vida son como un cristal de color a través del cual vemos el mundo y esta apreciación influye en nuestras emociones. Algunas experiencias hacen que veamos la realidad muy negativa y otras muy positivas, es decir, nuestros hábitos de vida o nuestras vivencias del pasado hacen que veamos la realidad de una u otra manera, una misma persona puede ver una misma situación como algo bueno y otra como algo malo y todo ello depende de lo que estas personas hayan vivido anteriormente.

En definitiva cabe destacar que las emociones son subjetivas y se fundamentan de nuestro aprendizaje y de nuestras experiencias previas y personales, de la misma manera que nuestros sentimientos son también personales y ninguna otra persona puede valorar, aprobar o descalificar nuestros sentimientos, pero, si se puede calificar la manera en que expresamos esos sentimientos y emociones.

Las emociones no pueden ser impuestas, nadie nos puede obligar a sentir una cosa u otra, aunque existan personas capaces de hacer o decir cosas con la intención de hacer sentir mal a otros el malestar no surge de la conducta de éstas, sino de lo que nosotros pensamos de su conducta, de sus palabras y de nosotros mismos.

Por ejemplo, si una persona nos dice que somos tontos, podemos sentir varias cosas: si le creemos y pensamos que tiene la razón, nos sentiremos humillados y, por otro lado, si pensamos que nos quiere hacer daño a propósito nos cabreamos, pero, si pensamos que esa es su opinión y que no lo somos y que no hay que darle importancia a lo que dice nos sentiremos tranquilos.⁴⁷

Es por esto que debemos entender nuestras propias emociones y dominarlas para poder controlar nuestros sentimientos y mejorar la sensación de tristeza y de angustia por emociones de tranquilidad y serenidad y para ellos debemos aprender a gestionar nuestras propias emociones.

Con respecto al colectivo que hemos elegido para realizar nuestra intervención, cabe destacar como ya nombramos con anterioridad, que son mujeres, víctimas de situaciones de malos tratos, y al igual que el resto de colectivos en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión, están viviendo una situación compleja y sienten que no pueden controlar la realidad que están viviendo y la perciben como algo terrible. Las personas en situación de vulnerabilidad, sienten ciertas emociones que les impiden luchar por mejorar su situación, no aceptan la realidad que están viviendo y en ocasiones se rinden con facilidad.

Las emociones más comunes en estos tipos de colectivos son rabia, miedo y tristeza y es importante estudiarlas y trabajar con ellas y con el colectivo para que aprendan a controlarlas y de esta manera poder cambiar y mejorar su situación de manera factible para ellos/as.

Estas emociones (rabia, miedo y tristeza), son emociones negativas e implican sentimientos desagradables, y hacen que las situaciones se valoren como dañinas y que movilicen los recursos para su afrontamiento.

El miedo es provocado por lo inesperado o desconocido y las personas sienten angustia, ansiedad y paralización. Se manifiesta por conductas de indecisión y prepotencia.

Con respecto a la rabia, cabe destacar que es provocada por la injusticia y las personas sienten impotencia, rencor, decepción y frialdad y se exterioriza a través de la apatía y de la autocrítica (colectivos de violencia de género).

Por último, la tristeza, producida por la pérdida de algo hace que las personas sientan pena, dolor y angustia y se manifiesta por el decaimiento, la desgana, la nostalgia, el aislamiento y la negación.

⁴⁷ Russek, S.: "Crecimiento y Bienestar Emocional". 2007.

Para evitar estas situaciones hay que actuar a través de la acción, haciendo que los colectivos se reten a salir de la situación de vulnerabilidad, para que de esta forma acepten la realidad que están viviendo y se renueven.

Todos los colectivos están ante una situación de vulnerabilidad y para realizar adecuadamente la intervención, se deben estudiar los factores de riesgo y las emociones y para ello, se deben realizar acciones que fomenten o desarrollen esas emociones. Esta acción debe tener una dimensión de acción adecuada para cada colectivo y para cada situación.

Según Goleman (1998), la Inteligencia Emocional es fundamental para el control de las emociones y lo define como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y controlar o dirigir nuestras relaciones.⁴⁸

3.2. Gestión de las emociones durante el trabajo con estos colectivos

Para trabajar con colectivos vulnerables tenemos que ser capaces de autorregular las emociones para controlar el estrés y evitar los impulsos, lo que significa que tenemos que estar capacitados para provocar una emoción aunque sea ésta desagradable. En ocasiones y en algunos puestos de trabajo, las personas tenemos que portarnos de manera serena a la hora de dar una mala noticia, como es el caso de los médicos y, en otras ocasiones tenemos que mostrarnos amables con los clientes aunque éstos sean irrespetuosos con nosotros. De esta manera, y para que las personas seamos capaces de mantener nuestras emociones de acuerdo a la situación que estamos viviendo en cada momento, tenemos que asumir un cierto esfuerzo emocional, lo que supone una enajenación de nuestros sentimientos propios. Según Arlie Hochschild, socióloga de la Universidad de California las personas en sus puestos de trabajo padecen el llamado “control de su corazón”, que supone la mercantilización de los sentimientos humanos lo que conlleva a una forma de esclavitud emocional.

El esfuerzo emocional al que estamos sometidos tiene un coste que tiene que ver con el grado de identificación que tiene cada persona con su trabajo.

El autocontrol emocional no significa únicamente que tengamos que contener nuestros verdaderos sentimientos, ya que existen sentimientos considerados malos, como el mal humor, que tiene una importante relevancia, ya que puede convertirse en una fuente de creatividad, energía y comunicación. Otro ejemplo, es el sentimiento de enfado, una emoción que puede ser una fuente de motivación, sobre todo cuando aparece de la necesidad de reparar una injusticia o un abuso.

La competencia emocional supone la posibilidad de elegir la forma en que expresamos nuestros sentimientos. Esta competencia es significativa en el contexto de la economía global actual, ya que las reglas básicas que presiden la expresión emocional cambian en función de cada cultura, lo que significa que lo que parece adecuado en un entorno social específico puede ser inadecuado en otro.

Como ejemplo cabe destacar un estudio realizado con dos mil supervisores, directores y ejecutivos de empresas, donde se descubrió un vínculo entre la falta de espontaneidad y el bajo rendimiento laboral. En este estudio los directivos considerados estrella eran más espontáneos que los directivos mediocres, y los ejecutivos eran mucho más comedidos en su expresión emocional que los jefes de niveles inferiores, porque los ejecutivos le dan más importancia al impacto que pueda tener expresar sus sentimientos inadecuadamente.

Todo esto quiere decir que en el entorno laboral, las emociones deben expresarse de manera distinta, ya que no es como el entorno íntimo de la familia y de los amigos donde podemos manifestar lo que sentimos si no que debemos actuar bajo las reglas emocionales del mundo laboral que son distintas.

Para gestionar y autorregular nuestras emociones debemos ser capaces de controlar nuestros impulsos y sentimientos conflictivos y ello depende del trabajo combinado de los centros emocionales y los centros ejecutivos situados en la región del cerebro prefrontal. Para llevar a cabo este trabajo combinado del control de los impulsos y la capacidad de hacer frente a los contratiempos tenemos que tener en cuenta cinco competencias emocionales fundamentales: el autocontrol, la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación.

Para dominar el autocontrol debemos gestionar adecuadamente nuestras emociones y nuestros impulsos conflictivos, con respecto a la confiabilidad debemos ser honrados y sinceros, la integridad tiene que ver con el cumplimiento responsable de nuestras obligaciones, la adaptabilidad se refiere a afrontar los cambios y los nuevos desafíos con la adecuada flexibilidad y, por último la innovación que significa permanecer abierto a nuevas ideas, perspectivas e información.⁴⁹

Aprender a regular las emociones, gestionarlas, canalizarlas y positivarlas es importante para el desarrollo personal de cada persona ya que a menudo, atribuimos significados afectivos y emocionales a los hechos que nos rodean como es el entorno social, laboral y familiar, conflictos, etc. Es por ello, que las emociones juegan un papel muy importante en nuestras vidas porque nuestras acciones dependen de éstas y por ello es de vital importancia aprender a dirigir las conforme a la vida que deseamos tener, siendo gestores de nuestros proyectos de vida para construir nuestro propia bienestar y para ello debemos afrontar emociones desfavorables o negativas, estimulándolas con emociones positivas.

Comprender, enfrentar e integrar la gestión emocional en nuestra formación nos permitirá disponer de herramientas fisiológicas, cognitivas y emocionales que nos ayuden a conseguir este bienestar.⁵⁰

La inteligencia emocional es una estrategia para aprender a gestionar las emociones, Salovey y Mayer (1990) la describen como la destreza de manejar los sentimientos y las emociones, hacer diferencias entre ellos y aprender a utilizarlos de manera que podamos dirigir nuestros propios pensamientos y acciones.

La inteligencia emocional tiene como antecedentes las investigaciones realizadas sobre la inteligencia, desde principios de siglo XX y es importante en el ámbito psicopedagógico porque es importante para el desarrollo de cualquier intervención porque es fundamental para las competencias emocionales y como referente a la educación emocional.

La inteligencia emocional surge con Salovey y Mayer (1990) y se divulga con Goleman (1995) y es en la segunda mitad de los años noventa donde este concepto coge mayor fuerza.

Para Salovey y Mayer: “la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”. (1997: 10). Salovey y Mayer establecen que la inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional.

⁴⁸ Casado, M.; Tobal, J.: “Emoción”. Edición Pirámide.

⁴⁹ Goleman, D.: “La práctica de la Inteligencia Emocional”. Kairós, S.A. Barcelona, 1998.

⁵⁰ “Gestión de las emociones”. Universidad Autónoma de Barcelona.

1) *Percepción emocional:*

La percepción emocional es la habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno mismo de la misma manera que sirve para identificar las emociones en otras personas, a través del lenguaje, del sonido, de la apariencia y de la conducta. También, es útil para saber expresar de manera adecuada las emociones y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos y, por último, nos ayuda a diferenciar entre las expresiones buenas o malas de las emociones.

2) *Facilitación emocional del pensamiento:*

Las emociones priorizan el pensamiento, porque dirigen la atención a la información importante, ya que, son tan intensas que pueden ser generadas como una fuente de ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.

Los estados emocionales nos motivan a enfrentar diferencialmente problemas específicos, como por ejemplo, cuando sentimos felicidad, un sentimiento que nos facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.

3) *Comprensión emocional:*

La comprensión de las emociones nos ayuda a etiquetar las emociones y a reconocer las relaciones existentes entre las palabras y las mismas emociones, como por ejemplo, la relación existente entre gustar y amar.

Es una competencia que nos brinda apoyo en el momento que queremos interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones que tienen estos con otros, como por ejemplo, cuando sentimos tristeza, una emoción que puede estar precedida por la pérdida previa de algo o alguien.

También cabe destacar que esta comprensión nos ayuda a entender mejor sentimientos complejos, como por ejemplo, sentimientos simultáneos de amor y odio o combinados tales como el temor derivado de la combinación de dos sentimientos tales como el miedo y la sorpresa.

Y, por último es una habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la vergüenza.

4) *Regulación emocional:*

El último modelo de Salovey y Mayer es la regulación emocional que tiene que ver con la habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto los agradables como los desagradables.

También hace referencia a la capacidad de regular las emociones en uno mismo y en otros, disminuyendo las emociones negativas e intensificando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.⁵¹

En definitiva, cabe destacar que la gestión y el control de las emociones propias y de los demás, es un aprendizaje fundamental para poder prosperar tanto psicológicamente como personalmente y del mismo modo es de vital importancia el conocimiento de las mismas para poder trabajar con colectivos vulnerables por todo lo que hemos nombrado en los modelos de Salovey y Mayer.

3.3. Metas principales

- Dirigirnos al colectivo teniendo en cuenta su estado emocional, es decir, lo tenemos que tener en cuenta a la hora de dirigirnos al colectivo, poniéndonos en el lugar de la otra persona e intentando saber lo que siente o lo que pueden transmitirnos según su imagen y lenguaje no verbal.
- No invadir el espacio personal del colectivo con ciertas preguntas inadecuadas que les puedan resultar incómodas, puesto que se pueden llegar a sentir intimidadas y cuestionadas. Debemos dejar que sean ellas mismas las que den el primer paso a mostrar sus sentimientos, evitando así evadir su espacio personal.
- No utilizar bruscamente el lenguaje a la hora de interactuar con ellas ya que se pueden sentir juzgadas al verse reflejadas en esa situación.
- Intentar no poner ejemplos basados en experiencias personales vividas por el colectivo.
- Evitar términos coactivos: el colectivo no puede llegar a sentirse coaccionado a la hora de mostrar sus emociones.
- Crear un ambiente emocional para que el colectivo pueda expresar sus emociones durante las diversas intervenciones y para ello debe existir un ambiente cálido, agradable, relajado, familiar, de confianza, motivado y comunicativo.

4. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

4.1. Breve recorrido histórico por el concepto de exclusión social

La progresiva utilización del término *exclusión* en sustitución del de *pobreza* por parte de la Comisión Europea se produjo a partir de los años 80 debido a la extensión de cierto consenso en cuanto a la necesidad de superar la orientación economicista del concepto de pobreza (Hiernaux, 1989). Sin embargo, este cambio de terminología en el ámbito de la política europea no parece ser sólo una cuestión de modas auspiciadas por la burocracia comunitaria en el entorno de sus programas de subvenciones a la intervenciones y la investigación (que también), ni siquiera de una diferencia tradición intelectual o de pensamiento social o político, sino que responde a un proceso de transformación en los objetivos de investigación y posiblemente también a un proceso de transformación de la propia sociedad.

En los últimos años se ha venido realizando un importante esfuerzo orientado a analizar las dimensiones en las que la exclusión social se ve expresada en la vida de algunas personas. A pesar de la complejidad y el carácter dinámico de este fenómeno parece existir cierto consenso en que incluye dificultades o barreras en al menos tres dimensiones: económica, política y social.

El concepto de exclusión que se extiende en Europa permite incluir tres aspectos claves de esta concepción de las situaciones de dificultad: su origen estructural, su carácter multidimensional y su naturaleza procesual.

La exclusión social es un fenómeno estructural: la exclusión es entendida como un fenómeno que acontece por causas estructurales y no meramente individuales o causales, es decir, por las transformaciones económicas y sociales que vienen caracterizando a las sociedades del conocimiento. Estos cambios han minado la capacidad integradora de la sociedad, cuestionando la completa

⁵¹ Bisquerra, R.: "Las emociones según Salovey y Mayer". Orientación psicopedagógica. 2014.

ciudadanía. Principalmente los cambios en el mercado de trabajo, en la familia, en las relaciones sociales y en los niveles de cobertura del Estado del Bienestar (Subirats y Gomà, 2003: 19; Laparra y otros, 2007: 30; Tezanos, 1999: 31; Hernández Pedreño, 2008a). En consecuencia, la exclusión social es el resultado de una determinada estructura social, política, cultural y económica. Por tanto, es relativa, depende del contexto. Como han señalado diversos autores (Tezanos, 2001: 204 y Bauman, 2000: 11), el significado y las consecuencias de ser pobre o excluido son distintas según cada contexto específico; es decir, según el contenido social que se dé a la pobreza y a la exclusión social en un espacio-tiempo determinado.

La exclusión social es un proceso: muchas voces han destacado el carácter dinámico y no estático de la exclusión (Castel, 1992 y 1995; Subirats, 2005 y 2006; Estivill, 2003; Morriña Díez, 2007; Laparra y otros, 2007; Raya, 2006; Hernández Pedreño, 2010). La exclusión social es un proceso, es una trayectoria social y personal; es un conjunto de procesos, más que una situación estable. No afecta a grupos predeterminados concretos, sino que afecta de modo cambiante a colectivos y personas en función de su ecuación individual de vulnerabilidad respecto a las dinámicas sociales de riesgo y marginación, situándose en un continuo exclusión-integración.

La exclusión es un proceso dinámico que conduce a los sujetos por diferentes estadios, por tanto, existen diferentes grados de exclusión (vulnerabilidad, precarización, exclusión leve, moderada o grave). Se trata de un itinerario que tiene un principio y un final y en el que se pasa por fases distintas, si bien no lineales (inicio, recuperación, deterioro, cronificación,...). La ubicación en una fase u otra vendrá determinada por el ritmo e intensidad de la acumulación de desventajas sociales, entendida ésta como un alejamiento de las situaciones de integración.

Una de las concepciones más referidas sobre este proceso es la desarrollada por Castel (1997), a partir de su análisis sobre la "metamorfosis de la cuestión social". Según el autor, la quiebra del modelo de integración social, basado en el empleo asalariado y en las relaciones de solidaridad familiares y comunitarias, ha conllevado la generación de tres espacios sociales diferenciados. Para Castel (1992, 1995, 2004) estos espacios sociales surgen de la combinación de los ejes integración-exclusión laboral e integración-exclusión en el entorno social, en los que se distribuyen los riesgos de exclusión de forma desigual. Los tres espacios posibles de organización social son: una *zona de integración* (donde trabajo y relaciones son fuertes), una *zona de vulnerabilidad* (caracterizada por una precariedad en relación con el trabajo y por una fragilidad de los soportes relacionales) y una *zona de exclusión* (de gran marginalidad, de desafiliación, en la que se mueven los más desfavorecidos).

Otras investigaciones proponen graduaciones diferentes, como la realizada por el VI Informe FOESSA (Renes, 2008), en donde clasifica los diferentes espacios sociales en cuatro: integración, integración precaria, exclusión moderada y exclusión severa. Por su lado, el Observatorio de procesos de exclusión y de incorporación social del País Vasco (Raya, 2002) se centra más en la exclusión proponiendo cuatro espacios: no exclusión, exclusión leve, exclusión moderada y exclusión grave.

Sea cual sea el criterio elegido para el análisis de la exclusión social, es claro que esta característica dinámica dificulta su medición, pues requiere el empleo de indicadores dinámicos y no sólo de medidas estáticas (Hernández Pedreño, 2008a; Serrano, Benito y Hernández, 2011); así como la preferencia por estudios longitudinales y no solo transversales.

La exclusión social es multifactorial y multidimensional: en la exclusión social convergen múltiples factores interrelacionados entre sí (Tezanos, 1999; Brugué, Gomà y Subirats, 2002; Subirats, 2005; Raya, 2006 y 2010; Hernández Pedreño, 2008a y 2010;). La exclusión social no se puede explicar en función de una sola causa ni desde una única esfera vital, todo lo contrario, se trata de un cúmulo de circunstancias interrelacionadas entre sí.

Los factores de exclusión afectan a diferentes ámbitos vitales, por lo que se dice que la exclusión social es multidimensional. En este sentido han sido determinantes en España las aportaciones realizadas por Subirats y colaboradores (Brugué, Gomà y Subirats, 2002; Subirats y Gomà, 2003; Subirats, 2004; y Subirats, 2005), destacando siete dimensiones de la exclusión social (económica, laboral, formativa, socio-sanitaria, residencial, relacional y participativa). La definición de las áreas vitales en las que pueden tener incidencia los procesos de exclusión es determinante para avanzar en su estudio y comprensión. Estos siete ámbitos han sido consensuados por un gran número de investigadores españoles en un trabajo conjunto (Laparra y otros, 2007) y se han visto ratificados en la práctica, empleándose en el VI Informe FOESSA de 2008 (Renes, 2008).

No obstante, es preciso señalar que varios de los autores mencionados incorporan en el análisis de la exclusión social, además de las siete dimensiones, los cuatro ejes de desigualdad social (el género, la edad, la raza/etnia y la clase social), que como es lógico van a condicionar la situación de cada persona en los distintos ámbitos contemplados.

El concepto de exclusión social se puede entender como un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, sociosanitario, económico, relacional y habitacional) por un lado y de limitaciones de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección, por el otro (Subirats, Goma, Brugué 2005b y Subirats et al. 2004).

4.2. Concepto y dimensiones de la exclusión social

La exclusión social es un concepto dinámico y no se puede referir sólo a si estás o no excluido, pues consiste en hablar en términos sociales y personales donde las personas se mueven de un lado a otro por el eje de inclusión/exclusión.

La exclusión social tiene distintas visiones a cerca de por qué se da este concepto:

Por un lado, se aborda la idea de que las personas que son o están excluidas son aquellas que no siguen las normas ni los estilos de vida que están marcados por la sociedad y que por ello, van a lo suyo. El inconveniente de estas personas es que tienen falta de motivación y de incentivación. Murray y Mead sostienen que hay una infraclase y que estas personas que pertenecen a este sector les cuesta más que al resto de personas llevar un trabajo y una vida cotidiana y, el origen de ello tiene que ver con el debilitamiento de la familia, los movimientos contractuales de los años setenta y el estado de bienestar que protegiendo mediante subsidios a los hogares monoparentales estaría legitimando estas formas de vidas marginales.

Por otro lado, la formación de los trabajadores, unida a una polarización de la ocupación y de los salarios entre los trabajos bien pagados y los mal pagados, ayudan a contribuir al aislamiento y marginación social, derivada en guetos marginales.

Para finalizar, está el tema de los prejuicios de los grupos sociales según su raza, su estilo de vida o sus problemas personales.

El término de pobreza fue sustituido por el de exclusión por la Comisión Europea con el objetivo de responder a las transformaciones de la sociedad y a los cambios en los objetivos de investigación.

Las dimensiones de la exclusión social son:

Dimensión económica. (Producción y consumo). Cuando no hay suficientes recursos económicos o una ausencia de tales. Esto tiene relación con el empleo y el mercado laboral porque tener un puesto de trabajo estable es fundamental en tu vida cotidiana, por lo que, cuando estás sin empleo durante un largo periodo de tiempo te crea una inseguridad y por tanto te vuelves más vulnerable.

Dimensión política. (Ciudadanía política y social). Cuando las personas no tienen una participación política como por ejemplo toma de decisiones individuales como colectivas, tener un derecho a votar, de ser libres, lleva a las personas a un estado de vulnerabilidad. Dimensión social. (Ausencias y relaciones sociales). La familia suele ser un pilar de apoyo cuando pasas por momentos críticos de tu vida, por lo que tanto la familia como las relaciones sociales que puedas tener como los amigos, parejas etc. ayudan a las personas a enfrentar los inconvenientes y evita que no te sientas aislado y hace que las personas sean un ser sociable.⁵² Cabe destacar que la exclusión social, es un término complicado de definir, pues desde el siglo diecinueve y veinte se ha venido interpretando y definiendo de muchas formas.

Existen una serie de fenómenos y características de este concepto:

Estructural: Exclusión social como realidad de hecho hace referencia a que este término se relaciona con las desigualdades sociales, es decir, unas desigualdades que se enmarcan en el contexto que vive la sociedad actual del conocimiento y de las nuevas tecnologías. Deja atrás la sociedad industrial y lineal y se entremezcla con una sociedad heterogénea que incide rompiendo el tejido social y rompe con las coordenadas básicas de integración. Las causas de la exclusión social residen en las sociedades postindustriales y produce un vía de acceso desigual a los recursos, echando a los lados a algunos sectores de la sociedad.

Relacional: Exclusión como un fenómeno relativo que atiende a los actos y a las decisiones de los agentes. Ir más allá de una exclusión específica y referirse más a la palabra exclusiones pues cada sociedad tiene sus propios umbrales de exclusión. Hay un acceso desigual a los recursos y por tanto, carencias en las relaciones entre los ciudadanos.

Dinámica: La exclusión como conjunto de procesos ya que no sólo inciden en unos grupos determinados, sino también afectan a las personas y a los colectivos según los cambios que puedan presentar la función de la vulnerabilidad de éstos a los procesos de marginación.

Multifactorial y Multidimensional: La exclusión social como un fenómeno que se produce por un agrupamiento de sucesos desfavorables que normalmente están relacionados entre sí. La exclusión social contempla diversos aspectos del desarrollo del ser humano.

Politizable: La exclusión social puede estar expuesta a ser abordada a partir de los valores, de la acción colectiva, de la práctica institucional y desde las políticas públicas.

Para concluir, la exclusión social, tiene un aspecto distinto en cada sociedad y en cada estado y está condicionada por las organizaciones sociales, políticas y económicas. También tiene relación con la edad, el sexo, el género y la raza, por lo que, si los estados se disponen a realizar labores fortaleciendo la protección y la seguridad, y, reduciendo las segregaciones en el acceso a los recursos, la vulnerabilidad se verá disminuida, así como, también se verá disminuida la exclusión social en la sociedad.⁵³

4.3. Origen estructural, carácter multidimensional y naturaleza procesual de la exclusión social

Basándonos según en el documento *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas* podemos argumentar que la exclusión social está considerada como un fenómeno de causa estructurales que se centran en determinar el impacto que los factores externos provocan sobre los individuos, los hogares de los mismos, las comunidades en las que se desarrollan y en los grupos sociales de los que forman parte. Los investigadores se centran actualmente en tres esferas de riesgo que afectan a la capacidad integradora de la sociedad: el mercado laboral, las formas de convivencia y el Estado del Bienestar (Taylor-Gooby, 2005). Estas deben tener en cuenta las transformaciones de los últimos años; además, la especial configuración del mercado laboral y de la esfera productiva en general, la protección social y familiar en España hace que se lleven a cabo investigaciones más precisas sobre la interdependencia entre ambos.

Por una parte, podemos denominar a la precariedad laboral como uno de los factores de exclusión, ya que el aumento de este tipo de empleos de baja calidad ha contribuido a que la proporción de trabajadores que no superan el umbral de la pobreza a pesar de tener un empleo, sea una de las más altas de Europa (Laparra, 2007). Ya que en España la precariedad se manifiesta en forma de temporalidad y trabajo sumergido, mediante el cual algunos colectivos están directamente vinculados a este tipo de empleos, además, de una forma continua. Y es esta reciente precariedad la que se convierte en uno de los factores de riesgo de exclusión social. Sería interesante conocer la incidencia de la economía sumergida en nuestro país y como son las familias capaces de salir adelante mediante este tipo de actividades económicas irregulares. Teniendo en cuenta que siempre el acceso al mercado de trabajo por parte de la mujer se ve más limitado que el de los hombres, y más si nos acercamos a las clases bajas.

Por otra parte, nos encontramos con los límites en la acción del Estado del Bienestar, que en la segunda mitad del siglo XX se convertía en la integración entre el desempleo y la pobreza. Todo esto se ha ido analizando con el paso de los años siguientes, dejando así de manifiesto que existe una correlación entre el gasto que destinan a protección social y el nivel de incidencia de la pobreza en el país (Dennis y Guio, 2004), (Cantillon, Marx et al., 2002). Aunque existen investigaciones como las de Sainsbury y Morissens (2002) o Behrendt (2000) que han demostrado que existe cierto nivel de eficacia de este tipo de prestaciones asistenciales, al menos en lo que respecta a la pobreza extrema. Aunque en lo referente a España no existen estudios concretos que nos den a conocer la dimensión y la eficacia de estas acciones públicas no lucrativas contra la exclusión. Sin duda esta es una de las asignaturas pendiente del país, no contar con la suficiente información acerca de las diferentes prestaciones asistenciales, esta falta de información centralizada y homogénea impide analizar su verdadera eficacia frente a la pobreza y la exclusión (Laparra, 2006).

En lo referente a la protección de la familia, podemos decir que las familias constituyen sin duda un factor muy importante, puesto que si existe un desempleo con un descenso de los ingresos familiares se produce una situación de exclusión, aunque si en cierto que esto se puede ver compensado si existen ingresos por parte de otro miembro de la familia. Sin embargo, esto se ve transformado debido al cambio estructural que han sufrido las familias tradicionales, ya que ahora no cuentan con tanta estabilidad, aumento en el caso de los divorcios, hogares monoparentales, homosexualidad, etc. Siendo este hecho un riesgo de exclusión mayor en países en los que la familia ejerce una labor protectora.

Pero no podemos olvidarnos de la inmigración, un fenómeno muy presente en nuestro país, ya que existe un gran flujo migratorio constante que normalmente viene en condiciones de irregularidad y vulnerabilidad social. Por lo que es necesario el estudio de la integración de este colectivo en lo referente a la educación, lo laboral y la vivienda, para conocer así cuál es su nivel de riesgo de exclusión. Normalmente son las entidades no lucrativas las encargadas del estudio de este colectivo para lograr un mayor acercamiento, tratando así de recolectar la mayor información directa posible sobre sus verdaderas condiciones de vida.

⁵² Laparra, M y VVAA: "Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas."

⁵³ Subirats i Humet, J; Gomà Carmona, R; Brugué Torruella J. "Análisis de los factores de exclusión social".

Sin lugar a dudas se trata de un concepto complejo y con un carácter dinámico aunque existe un cierto consenso en torno a su naturaleza multidimensional que incluye barreras en tres dimensiones: la participación económica, la participación social o del bienestar público y la participación política. Dichas limitaciones están condicionadas por déficit en las capacidades de funcionamiento (Sen, 1995) salud, formación, experiencia laboral, habilidades sociales y cognitivas.

Existiendo así factores económicos y de empleo por un lado, y otros que describen dificultades en las relaciones sociales o el acceso a los sistemas de protección social. Por lo tanto la ausencia de una definición operativa de exclusión social hace que los indicadores de pobreza sigan ocupando un lugar prioritario en los estudios comparados de política social (García Serrano, Malo et al., 2001) (Ayala, 2002), (Cantó, Mercader, 2000). La falta de indicadores propios ha llevado a que se haga un uso distinto de ambos términos, pobreza y exclusión para referirse a las mismas situaciones de dificultad. Así mismo, el concepto de privación permite otro acercamiento al fenómeno de la exclusión debido a que introduce las dimensiones del gasto y el acceso a bienes y servicios (Ayala, Martínez, Mercader, 2006).

Por ello, al igual que ocurre con la pobreza económica, quizás sea necesario hablar de los efectos del desempleo o el empleo precario como riesgo de exclusión (Laparra, 2004, Sarasa, 2007) o como factor de vulnerabilidad ante la exclusión social (Subirats, et al 2004, 2005). De esta manera, tendrán que definir cuáles serán las relaciones con el mercado laboral ante un análisis. Por este motivo algunos investigadores han propuesto como indicadores más cercanos a la exclusión social el número de hogares sin empleo y sin prestaciones económicas.

Serge Paugam (1996) fue uno de los primeros en proponer la utilización de indicadores que hicieran referencia de manera conjunta a la situación del individuo respecto del mercado laboral y los lazos sociales, entendido este en un sentido amplio, no solamente como las relaciones familiares, sino también relaciones en comunidad vecinal. A partir de sus análisis, demostraba la interrelación y el refuerzo de los distintos procesos de exclusión, ya que las dificultades en el acceso al empleo reforzaban la inestabilidad de la familia y se constituían en un factor de ruptura de las relaciones sociales que podían llevar al aislamiento social. Siguiendo esta misma línea metodológica podíamos destacar los análisis llevados a cabo por Commins (1993) para Irlanda, en el marco del programa nacional de lucha contra la pobreza. Esta autor definía las situaciones de exclusión social para un volumen determinado de población a partir de la interrelación de dificultades en cuatro dimensiones básicas: la política, la económica, la social y la interpersonal.

En España los primeros estudios que utilizaron metodologías de carácter multidimensional para abordar la exclusión social fueron los trabajos de Luis Sanzo en el País Vasco (Sanzo, 1987), del Gabinet d'Estudis Socials en Cataluña (Estivill, 1989), los efectuados por Aguilar, Gaviria y Laparra en Aragón (1994), los estudios sobre la pobreza y desigualdad elaborados por EDIS para distintas diócesis de Cáritas (EDIS, 1984), (EDIS, 1998) o los desarrollados por Subirats y otros investigadores del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (2003, 2004, 2005, 2005^a y 2005b). Recientemente, Pérez Yruela, Rodríguez Cabrero y Trujillo han analizado el espacio de la exclusión social en Asturias (2004) y Andalucía (2002) mediante la combinación de indicadores de pobreza (presupuestos familiares) y exclusión social (vivienda, educación y trabajo).

Por todo esto resulta casi imposible elaborar una lista de indicadores que nos permitan identificar de manera clara las diferentes situaciones de exclusión social.

La concepción procesual de la exclusión permite diferenciar distintas situaciones frente a otras concepciones dicotómicas como la existente en torno al debate anglosajón sobre la *underclass*. De este modo, la exclusión se plantea como un fenómeno de distintas intencionalidades en función del alejamiento de los individuos respecto al centro de la sociedad. La mayor parte de los planteamientos teóricos en torno a la exclusión diferencian además del espacio de integración, una situación de vulnerabilidad y fragilidad que puede ser continuada en el tiempo, o bien que puede derivar hacia situaciones de exclusión en caso de que se produzca alguna alteración en los mecanismos de integración ya debilitados; ingresos, empleo y familia (Subirats, 2004 y 2005). Quizás el camino a la mejora puede venir determinado por la necesidad de unificar los sistemas de información de estos dispositivos de atención a la población excluida, tanto públicos como de iniciativa social.⁵⁴

4.4. *Indicadores y factores de exclusión social*

La exclusión social se considera como un fenómeno cambiante, relacional, insertado en el marco de las transformaciones hacia sociedades postindustriales, y susceptibles de mediaciones políticas colectivas. Sobre esta definición, el siguiente paso debería ser la identificación de los grandes factores generadores de exclusión. Proponemos optar por el análisis de tres mecanismos que operan como determinantes clave de la magnitud y estructura de la exclusión social en España.

Los tres factores son:

- *La fragmentación tridimensional de la sociedad:* Cabe destacar, en primer lugar, la transición hacia una estructura social mucho más compleja y fragmentada, caracterizada al menos en tres planos:
 - ✓ La diversificación étnica, derivada de emigraciones de los países empobrecidos, generadora de un escenario de precarización múltiple y de un buen número de colectivos inmigrantes.
 - ✓ La alteración de la pirámide de edades, con incremento de las tasas de dependencia demográfica, a menudo ligadas a estados de dependencia física.
 - ✓ La pluralidad de formas de convivencia familiar, con incremento de la monoparentalidad en capas populares.
- *El impacto sobre el empleo de la economía postindustrial:* Se considera, en segundo lugar, el impacto que sobre el mercado de trabajo, el empleo y las relaciones laborales desencadena la transición hacia el modelo de economía informacional con esquemas de producción posfordistas. Desde luego, los impactos son múltiples y en muchas direcciones. Para sectores relevantes de la sociedad, el cambio económico puede haber generado un abanico de nuevas oportunidades impensable en periodos anteriores. Pero no podemos obviar que todo cambio económico, inscrito en la lógica del capitalismo, genera perdedores históricos. Es decir, perdedores impulsados hacia procesos de exclusión, formados a nuevas realidades conectadas a la esfera laboral: desempleo juvenil de nuevo tipo, estructural y adulto de larga duración; trabajos de baja

⁵⁴ Laparra M. y VVAA, Una propuesta de consejo sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas, Revista Española del Tercer Sector / n°5, enero-abril 2007

calidad sin vertiente formativa; y empleos de salario muy bajo y sin cobertura por convenio colectivo. Todo ello nos remite y puede sintetizarse en dos fenómenos:

- ✓ Las trayectorias lineales y rápidas de los jóvenes hacia el empleo industrial asalariado son hoy residuales.
- ✓ La irreversible flexibilidad de los procesos productivos en la economía informacional ha servido de argumento en algunas sociedades para impulsar procesos paralelos de destrucción de empleo y de desregulación laboral, con erosión de derechos laborales y debilitamiento de los esquemas de protección social tradicionalmente ligados al mercado de trabajo.
- *El déficit de inclusividad del Estado de Bienestar*, finalmente puede sostenerse que el déficit de inclusividad del Estado de Bienestar opera como un tercer factor clave. Y lo hace en un mínimo de dos planos. Se han ido consolidando, por una parte, fracturas de ciudadanía a partir del diseño poco inclusivo y en ocasiones del fracaso implementador de las principales políticas clásicas de bienestar: por ejemplo, la exclusión de la Seguridad Social de grupos con insuficiente vinculación al mecanismo contributivo, o la exclusión de factores vulnerables al fracaso escolar en la enseñanza pública de masas. Se ha ido incrementando, por otra parte, el carácter segregador de ciertos mercados de bienestar con una presencia pública muy débil, hecho que provoca la exclusión del acceso a la vivienda de amplios colectivos sociales y pautas de fractura social en el territorio.

Desde luego, la fragmentación de la sociedad, el impacto sobre la esfera laboral de la economía postindustrial y los déficit de inclusividad de las políticas clásicas del Estado de Bienestar no operan de forma aislada entre sí, ya que se interrelacionan y a menudo se potencian mutuamente. Es más, las dinámicas de exclusión social se desarrollan al calor de estas interrelaciones.

Con respecto a los indicadores de la exclusión social, los vamos a dividir en varios ámbitos: el ámbito económico, el ámbito laboral, el ámbito formativo, el ámbito sociosanitario, el ámbito de la vivienda, el ámbito relacional, el ámbito político y el contexto espacial.

Dentro del ámbito económico nos encontramos con un único espacio: *el espacio de la renta*. En nuestra definición de indicadores hemos identificado, dentro del espacio de la renta, tres factores de exclusión:

- La pobreza: la pobreza debe poder medirse objetivamente, aunque sea de forma aproximativa, pero también debe tener en cuenta la percepción subjetiva de los propios afectados. Los principales problemas de medir la pobreza relativamente son que parte de una decisión arbitraria como es la fijación de un porcentaje respecto a la media colectiva bajo el cual una persona se considera pobre, y por otro lado, que en realidad no nos informa sobre carencias sino sobre desigualdades, ni nos permite comparar colectividades entre sí.
- Dificultades financieras del hogar: Se destacan los retrasos en el pago de servicios básicos del hogar, los desahucios por impago y la incapacidad de ahorro.
- Dependencia económica de la protección social: Desde las pensiones y subsidios no contributivos y asistenciales hasta las ayudas más puntuales como las becas de comedor o las medidas de protección más propias de la exclusión como las Rentas Mínimas de Inserción (RMI).

Dentro del ámbito laboral, nos encontramos con el *acceso al mercado laboral*, puesto que, la exclusión del mercado laboral lleva implícitas consecuencias económicas directas y a la vez, puede acarrear también consecuencias en diferentes ámbitos de la vida. En el proceso de elaboración de indicadores de exclusión del mercado laboral hemos identificado cuatro factores:

- Desempleo: Se distinguen tres situaciones de desempleo que son, el desempleo en un sentido estático, el desempleo de larga duración y el desempleo sin prestación.
- Condiciones laborales: La precariedad del empleo que es hoy en día, un proceso que afecta de un modo u otro al conjunto de la estructura del empleo. Tiene cinco elementos: la falta de derechos laborales, la precarización de estos derechos, la inseguridad laboral, el empleo de bajo salario y la temporalidad.

Dentro del ámbito formativo, nos encontramos con *el acceso al sistema educativo*, ya que los déficit y las carencias en este sistema se han dividido mediante dos factores:

- Desescolarización: Es uno de los factores de exclusión social más graves que pueden sufrir las personas que se encuentran en desventaja por situaciones de riesgo, marginación o exclusión previa. La ausencia de escolarización representa, por una parte, una exclusión respecto del propio sistema educativo, por otra, constituye un elemento clave para la futura exclusión del individuo respecto de otros ámbitos sociales, y en especial, de la esfera laboral.
- No acceso a la educación Obligatoria Integrada: El segundo factor considerado en el espacio de la exclusión social relacionada con el Sistema Educativo. El no acceso a la Educación Obligatoria integrada, coincide, esencialmente con un colectivo en particular: el del alumnado en Educación Especial.

También nos encontramos en este ámbito, con el *capital formativo*, en el cual se han fijado aquellos factores que pueden contribuir a la exclusión social presente y futura de los individuos y que se derivan de resultados formativos:

- El analfabetismo absoluto: Es uno de los elementos con mayor peso respecto de la exclusión social, las carencias culturales suponen un serio obstáculo para el progreso de los más desfavorecidos ya que suponen, una escasa calificación para el trabajo y un estigma, que en ocasiones, adopta un carácter cuasierónico.
- El analfabetismo funcional: Se refiere a la falta de apropiación y dominio de los conocimientos y las habilidades que otorgan competencia a las personas para la resolución de problemas cotidianos.
- Los niveles formativos bajos: Se refiere a las personas cuyo nivel educativo no ha ido más allá de la Educación Primaria, como también al alumnado que trata de reinsertarse en el sistema por medio de la Educación de Adultos.
- Fracaso escolar: En el caso español, se considera que existe fracaso escolar siempre que el alumno no logra alcanzar el título que se concede al final de la escolaridad obligatoria.
- El abandono del sistema educativo: Se consideran a los alumnos que abandonan antes de finalizar la Enseñanza Obligatoria y también aquellas personas que no cursan ninguna enseñanza de tipo compensatorio.

- Barrera lingüística: Se entiende por barrera lingüística el desconocimiento de la propia o las propias lenguas de cada territorio, intuyendo que la intensidad del potencial excluyente de este factor será mayor en el caso de aquellos/as que no entienden o no hablan o no son capaces de escribir el castellano, en comparación con los que no entienden la lengua materna de la Comunidad Autónoma.

Dentro del ámbito sociosanitario, nos encontramos con la *mortalidad* que es el factor de exclusión más radical para el individuo. En este sentido tenemos los siguientes factores:

- Mortalidad infantil prematura: Aluden tanto a las personas como al medio (estado de salud de la madre, nutrición e higiene y cuidados) y a las estructuras organizativas asistenciales.
- Mortalidad evitable: Se recogen las defunciones por enfermedades sensibles a prevención primaria y las muertes por enfermedades sensibles a cuidados médicos.
- Mortalidad relacionada con malas condiciones de vida: Este factor ha sido operacionalizado en consonancia con el factor de las enfermedades que sufren los colectivos excluidos, dentro del espacio de la morbilidad, y en ambos casos, se ha trabajado sobre un mismo patrón, de acuerdo con las definiciones que aparecen en Indicadores Sociales de España (2001).

Dentro de este ámbito, también aparece *la morbilidad* en el cuál se distingue dos factores:

- Enfermedades que provocan exclusión social: Trastornos mentales estigmatizados socialmente, enfermedades infecciosas estigmatizadas socialmente, enfermedades que provocan malformaciones, alteraciones de la imagen corporal, discapacidades graves que generan dependencia...etc.
- Enfermedades que sufren los colectivos excluidos: Se trata de enfermedades que pueden padecer todos los colectivos, pero que aparecen reiteradamente, en los grupos sociales que comparten unas condiciones de vida deficientes vinculadas, a algunos de los factores que contribuyen a su exclusión.

Dentro del ámbito de la vivienda, contamos con dos grandes espacios diferenciadores:

- Accesibilidad: Se habla, básicamente, de la exclusión del acceso a la vivienda como factor principal, aunque se incorpora también un factor de precariedad. Se refiere por accesibilidad entre el hecho de estar ocupando una infravivienda y el hecho de estar sin vivienda.
- Condiciones de la vivienda: Se da también situaciones de exclusión producidas por las malas condiciones en las que se produce el acceso a la vivienda.

Dentro del ámbito relacional, contamos con dos factores:

- Redes familiares: El hecho de disponer o no de un soporte familiar adecuado puede ser el elemento que decante o no a las personas hacia una exclusión más profunda.
- Redes sociales: Las redes sociales de amistad y los contactos interpersonales son, junto al trabajo, la familia y el Estado, los pilares de la inclusión social. Es por ello, por lo que su falta o debilidad puede conllevar un aislamiento relacional que condicione o precarice más situaciones personales y/o familiares de exclusión producidas por factores correspondientes a otros espacios o ámbitos sociales.

Dentro del ámbito político, nos encontramos con dos espacios fundamentales:

- Ciudadanía: Se ha querido reflejar aquellas situaciones de vulnerabilidad y/o exclusión social vinculados a factores relacionados con la falta de acceso y la privación de determinados derechos políticos y/o sociales fundamentales.
- Participación: Es un elemento clave en el engranaje de la inclusión plena o exclusión relativa que puede padecer la población en un territorio en términos globales. Se ha tenido en cuenta, a las personas que declaran no haber pertenecido nunca a un sindicato, a un partido político o a otro tipo de asociaciones, y también, la abstención electoral registrada en los últimos comicios generales.

Con respecto al contexto espacial, se ha realizado una propuesta de análisis de la exclusión social en el hábitat a través de indicadores cuantitativos. Y se ha dividido el análisis en tres espacios:

- Espacio físico: Se basa en el libre funcionamiento del mercado del suelo y la dotación de infraestructuras viarias, mayoritariamente para el transporte privado.
- Espacio sociocultural: Se destaca la evolución demográfica de la mayoría de las sociedades occidentales que están experimentando un cambio en su pirámide de población, los movimientos migratorios por motivos económicos, la configuración actual de las viejas y las nuevas desigualdades, y las nuevas formas de convivencia.
- Espacio económico: Hace referencia a la producción y al intercambio de bienes y servicios, a el cambio a la economía postindustrial en un marco de la globalización capitalista que tiene grandes impactos en la distribución de los procesos de producción en el territorio, a la vez que tiene sus consecuencias en el mercado de trabajo y en la distribución territorial de la población.⁵⁵

5. EUROPA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: LA ESTRATEGIA DE LISBOA Y EUROPA 2020

La exclusión social es un fenómeno multidimensional que impide a los individuos participar plenamente en la sociedad, según la definición establecida por el EUROSTAT, la oficina estadística de la Comisión Europea.

La exclusión social surge del mal funcionamiento del sistema democrático de derecho y social, del mercado de trabajo, del Estado de bienestar y de la familia y las relaciones de proximidad. Estas entidades deberían vigilar que se cumplan ciertas realidades como la

⁵⁵ Joan Subirats i Humet, Ricard Goma Carmona y Joaquim Brugé Torruella. "Análisis de los factores de exclusión social". Generalitat de Catalunya. 2005.

integración social, económica e interpersonal de todos y cada uno de los ciudadanos, metas que no se están cumpliendo en la actualidad.

La exclusión también está relacionada con el desempleo, que es la falta de un trabajo remunerado en un período dado de la vida activa de una persona, y la pobreza, entendida como la insuficiencia de recursos y falta de acceso a determinados servicios básicos, situación que involucra a toda una unidad familiar. El desempleo puede convertirse en una fuente de exclusión social de la misma forma que un trabajo precario puede favorecer la aparición de la pobreza.

La exclusión social es un fenómeno un poco más complicado porque está relacionado con más elementos y no únicamente con la falta de acceso a determinados servicios si no que tiene que ver con factores sociodemográficos, con la situación sociocultural y con el nivel de calidad de vida.

Para la Comisión Europea la exclusión implica la existencia de desigualdad en aspectos como son el acceso al trabajo, la justicia, la salud, la educación y los demás derechos fundamentales.

Para actuar contra la exclusión social, los Estados miembros realizaron una serie de iniciativas reconocidas como “Planes-pobreza” dentro del marco europeo pero sin ningún resultado ya que ni siquiera se acercó al problema, un problema caracterizado por ser comunitario, general y por patrones comunes y, por ello, se necesitó hacer estrategias integrales que dieran solución a todos y cada uno de los problemas. Fue entonces cuando aparece el término de inclusión para combatir la exclusión, en el informe sobre Inclusión Social de 2004 donde la definen como: “un proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y de exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural, así como para gozar de unas condiciones de vida y de bienestar que se consideran normales en la sociedad en la que viven”.

Una de las iniciativas es la estrategia de Lisboa, un proceso de trabajo formado por los Estados miembros de la Unión, y se basa en una economía competitiva y dinámica fundamentada en la gestión del conocimiento y la innovación, idónea para fomentar un crecimiento económico sostenible, con más y mejores puestos de trabajo y mayor cohesión social. Esta estrategia tiene como fin un desarrollo económico sustentable, más y mejores empleos, la cohesión social y la sostenibilidad medioambiental.

Esta estrategia surge de la petición del Consejo de Europa de Lisboa (Marzo 2000), para que se adoptaran medidas para la eliminación de la pobreza antes de 2010, a los Estados Miembros y la Comisión de las Comunidades Europeas. Tras esta petición, los jefes de Estado de la Unión Europea, crearon esta estrategia y se comprometieron a luchar contra la exclusión social y la pobreza.

En diciembre del año 2000, la Estrategia de Lisboa fue aprobada en el Consejo Europeo de Niza, donde se determinó que la inclusión social es un factor principal para la estrategia de conjunto de la UE, al mismo tiempo que los Estados Miembros insistieron en la necesidad de modernizar el modelo social europeo y de adoptar un Estado de Bienestar.

Dentro de la Estrategia de Lisboa, para afrontar la seguridad social, la modernización de la sanidad y la sostenibilidad del sistema de pensiones, se instauró el Comité de Protección Social y para trabajar a favor de las personas en situación de pobreza y exclusión social se crearon los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social (PNAIn), con objetivos comunes en todos los estados miembros de la Unión, hasta el año 2010.⁵⁶

Por otro lado, para superar la crisis que está afectando a muchas economías, para acabar con los fallos del modelo de crecimiento y para crear las condiciones adecuadas para impulsar un tipo de crecimiento distinto, más inteligente, sostenible e integrador se crea la estrategia Europa 2020.

Esta estrategia se crea con el fin de que la Unión Europea pueda alcanzar un crecimiento inteligente mediante el desarrollo de los conocimientos y de la innovación, un crecimiento sostenible a través de una economía más fuerte y competitiva en la gestión de los recursos y, por último, un crecimiento integrador para mejorar el empleo, la cohesión social y territorial.

El crecimiento inteligente se caracteriza por una unión por la innovación orientada a la producción de productos y servicios innovadores, por una agenda digital para Europa para la creación de un mercado digital único y por la juventud en movimiento para mejorar el rendimiento del sistema educativo.

El crecimiento sostenible se basa en una Europa capaz de utilizar los recursos orientados a la gestión sostenible y en una política industrial que ayude a las empresas a superar la crisis económica.

El crecimiento integrador tiene que ver con una agenda de nuevas calificaciones y empleos para mejorar el empleo y la viabilidad de los sistemas sociales, con una plataforma europea contra la pobreza para aumentar la cooperación entre los Estados Miembros.

Esta estrategia establece cinco objetivos para ser alcanzados en los diez años establecidos:

- El 75 % de la población de entre 20 y 64 años deberá tener empleo.
- El 3 % del PIB de la UE deberá ser invertido en I+D.
- Reducir en un 20 % las emisiones de gases de efecto invernadero, aumentar en un 20 % las energías renovables, y aumentar en un 20% la eficiencia energética.
- El porcentaje de abandono escolar deberá ser inferior al 10 % y al menos el 40 % de las personas de 30 a 40 años deberá tener estudios superiores completos.
- Reducir al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social.

La estrategia posee también siete iniciativas para que la UE y las administraciones nacionales puedan mejorar áreas correspondientes a las prioridades de Europa 2020 y son: la innovación, la economía digital, el empleo, la juventud, la política industrial, la pobreza y el uso eficiente de los recursos.

Otros instrumentos para cumplir con los objetivos de Europa 2020 son: El mercado único, el presupuesto de la UE (incluidos los fondos de desarrollo regional, social y de cohesión) y los instrumentos de política exterior.

6. ESPAÑA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: EL PLAN NACIONAL DE EXCLUSIÓN SOCIAL (2013).

El PNAIN 2013-2016, como instrumento clave en la lucha contra la pobreza y la exclusión social, se articula a través de un conjunto de objetivos estratégicos y operativos y de actuaciones que se estructuran en torno a dos grandes capítulos, uno general y otro específico:

1. El primer capítulo y también de carácter general contiene, a su vez, tres objetivos estratégicos asociados a los pilares de la inclusión activa:

- Objetivo estratégico 1: Impulsar la inclusión a través del empleo de las personas más vulnerables.

⁵⁶ Malgesini, G., González, N.: “Estrategia Europea de Inclusión Social”. Fundación Luis Vives, 2005.

- Objetivo estratégico 2: Garantizar un sistema de prestaciones que permitan apoyar económicamente a aquellas personas con necesidades especiales.
- Objetivo estratégico 3: Garantizar la prestación de unos servicios básicos a toda la población enfocados, de forma particular, hacia los colectivos más desfavorecidos, especialmente el caso de servicios sociales, educación, sanidad y vivienda.

2. El segundo capítulo se refiere a colectivos específicos que requieren actuaciones concretas y diferenciadas que no tienen cabida, por su particularidad, en los objetivos prioritarios de la inclusión activa. En particular, los colectivos considerados son los siguientes: personas sin hogar, personas con discapacidad, personas mayores, personas en situación de dependencia, personas inmigrantes, mujeres víctimas de violencia de género, población gitana, personas víctimas de discriminación por origen racial, étnico, orientación sexual e identidad de género, personas con problemas de adicción (drogas, alcohol, juego, etc.) y personas reclusas o ex reclusas.

Además de estos objetivos y actuaciones que son el núcleo principal del PNAIN, éste se completa con otras cuatro partes transversales relativas a su diagnóstico, elaboración cuantificación y evaluación:

- Diagnóstico de situación sobre la pobreza y la exclusión social en España: que aborda un análisis en profundidad que permite, por un lado, definir los retos y desafíos del PNAIN y, por otro, conocer el punto de partida de cara a la posterior evaluación.
- Gobernanza: que incluye una descripción del proceso de elaboración basado en una metodología participativa y el fomento del diálogo social así como aquellos compromisos destinados a reforzar la colaboración público privada y, en particular, el fortalecimiento del
- Tercer Sector de Acción Social y la Responsabilidad Social de las empresas. Se completa, además, con el sistema de seguimiento y evaluación.
- Estimación presupuestaria: que incorpora la estimación de los fondos destinados a implementar el PNAIN 2013-2016 y avala su viabilidad.
- Los indicadores de evaluación: como elementos esenciales para determinar si con este Plan se alcanzan los objetivos de reducción de la pobreza y la exclusión social.

Por último hay que señalar que de manera transversal, a lo largo de todo el Plan, se aborda el objetivo de reducción del riesgo de pobreza y de exclusión social de la infancia, dado el carácter multidimensional de este fenómeno.

Los fondos estructurales, y específicamente el Fondo Social Europeo (FSE), han sido instrumentos fundamentales para mejorar la inclusión social de los grupos de población más vulnerables y fomentar la igualdad y no discriminación en el acceso al empleo, la educación y la formación.

En el actual marco financiero 2007-2013, la contribución del FSE a la lucha contra la pobreza y la exclusión social se ha concentrado en los recursos programados dentro del Eje 2 relativo al fomento de la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, al que actualmente se destina el 56% de la ayuda del FSE en España (5.820 millones de Euros de ayuda FSE). Dentro de este Eje se programan diversos temas prioritarios y debe tenerse en cuenta que en este Eje 2 se encuentra el tema prioritario 66, de medidas activas y de prevención en el mercado laboral que concentra el grueso de los recursos (4.474 millones de Euros) y que está dedicado al fomento del empleo y no necesariamente a la inclusión social. Por tanto, actualmente el FSE en España dedica 1.345 millones de euros a temas prioritarios vinculados al fomento de la inclusión social y a la lucha contra la pobreza y que representan, aproximadamente, el 17% de los recursos programados del FSE en España del periodo 2007-2013.

La programación del próximo periodo financiero 2014-2020 de la política de cohesión social de la Unión Europea, se vincula estrechamente con los objetivos estratégicos de Europa 2020. En concreto, el FSE contribuye especialmente a tres de estos objetivos, el empleo, la educación y la reducción de la pobreza e inclusión social a través de objetivos temáticos creados al efecto. En aras de contribuir al objetivo de reducción de la pobreza y la exclusión social en la Unión Europea para 2020, se establece el objetivo temático de fomento de la inclusión social y de lucha contra la pobreza. Según los reglamentos comunitarios, actualmente en negociación, el FSE deberá dedicar, en cada Estado Miembro, al menos el 20% de su dotación nacional a dicho objetivo temático. Las prioridades de inversión de dicho objetivo temático serían:

- La inclusión activa;
- La integración de comunidades marginadas (con referencia expresa a las que fueran de etnia gitana);
- La lucha contra la discriminación por razón de sexo, raza u origen étnico, religión o creencia, discapacidad, edad u orientación sexual;
- El acceso a servicios asequibles, sostenibles y de calidad, incluidos los servicios sanitarios y sociales de interés general;
- El fomento de la economía social y de las empresas sociales;
- Las estrategias de desarrollo local a cargo de las comunidades locales.

Para programar dicho objetivo temático y sus correspondientes prioridades de inversión en España, se seguirá con el esquema de Programas Operativos Regionales y un Programa Operativo Nacional de Fomento de la Inclusión Social.

Por otro lado, cabe resaltar que en este nuevo período de programación el impulso y apoyo a la inclusión social desde instancias europeas se ve reforzado porque el nuevo Reglamento del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) reconoce por primera vez “la inclusión social y la lucha contra la discriminación” entre sus prioridades de inversión y menciona explícitamente el apoyo a la desinstitucionalización de las personas con discapacidad y a las empresas sociales.

En 2012, el número de personas en España en riesgo de pobreza y exclusión social haya alcanzado los 13,1 millones, cifra que se situaba en 11,1 millones de personas en 2008. Ello da una idea del reto al que se enfrenta la lucha contra la pobreza y la exclusión social en nuestro país, que debe atender y dar respuesta en la actualidad a 2 millones de personas más que en 2008.

Por otra parte, y desde el punto de vista comparativo, la evolución de la pobreza y la exclusión social en España a lo largo de la crisis ha sido mucho más severa que en el conjunto de la Unión Europea. La tasa AROPE en la Unión Europea era del 23,7% en el año 2008 (algo superior a la española) y, si bien ha aumentado desde entonces, el incremento ha sido mucho más suave que el registrado en España (1,3 puntos porcentuales entre 2008-2012 frente a los 3,7 de España en el mismo periodo). Estos datos, ilustrativos de la especial intensidad de la crisis sufrida en España, ponen de manifiesto el enorme desafío al que ha de hacerse frente para cumplir los objetivos de la Estrategia Europa 2020 de reducción de personas en riesgo de pobreza y exclusión social (entre 1,4 y 1,5 millones de personas entre 2009 y 2019).

Según la medición de los datos AROPE, la pobreza y la exclusión social afectan en la actualidad con similar (y acusada) intensidad a mujeres y hombres, pero para evitar que, una vez se reactive la economía y el empleo, se vuelva a la situación pre-crisis, donde la incidencia era superior en las mujeres, son esenciales políticas de igualdad de oportunidades.

La pobreza y la exclusión social afectan a los niños con especial virulencia. Es el grupo el grupo de edad que soporta tasas AROPE más elevadas mientras que las personas mayores han dejado de ser el colectivo más afectado.

Las personas empleadas se encuentran muy preservadas del riesgo de pobreza y/o exclusión social. El grupo más vulnerable está formado por las personas desempleadas, que han aumentado en número y, además, han visto elevarse el riesgo de sufrir pobreza y exclusión social.

Las personas con bajo nivel formativo sufren con especial virulencia la pobreza y exclusión social, lo cual se explica en buena medida por la relación inversa entre paro y nivel formativo. Además la pobreza y exclusión social infantil ha aumentado significativamente en los hogares con bajo nivel formativo de los progenitores.

El riesgo de pobreza y exclusión social varía notablemente en función de la Comunidad Autónoma o Ciudad, en el caso de Ceuta y Melilla, en la que residen. La probabilidad de encontrarse en situación de pobreza o exclusión de una persona residente en Andalucía o Canarias (las CC.AA. con mayor tasa AROPE) triplica la de un residente en Navarra (menor tasa AROPE de España).

Además, la ruralidad está asociada a un mayor riesgo de pobreza y exclusión social. Las personas que viven en zonas muy poco pobladas tienen una tasa AROPE once puntos porcentuales más elevados que los habitantes de zonas muy pobladas.⁵⁷

Como crítica a este apartado cabe mencionar que, existe el riesgo que en un contexto de crisis económica como el actual, el cumplimiento de los objetivos de reducción de la pobreza y la exclusión social de la Estrategia 2020 queden supeditados al logro de la estabilización económica; sin embargo, este es precisamente el mejor momento de llevar a cabo medidas decisivas en la lucha contra la pobreza y la exclusión social.

Estas medidas tienen además un carácter de urgente: 10.665.615 de ciudadanos padecen los efectos más amargos de la crisis y que los niveles de pobreza y exclusión social se amplifican y profundizan. La desigualdad, la pobreza y la exclusión social deterioran la cohesión social y ponen en cuestión los principios y valores de una sociedad democrática.

Tal como se ha venido insistiendo desde el Tercer Sector de Acción Social, la inclusión social debe estar en el centro de la agenda de nuestro país “son necesarios, por tanto, profundos cambios en nuestro modelo económico y de sociedad, de tal manera que la economía esté al servicio del desarrollo social y del bienestar de las personas, optando así por una manera de crecer más justa y equitativa”⁵⁸.

7. LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN al afrontar la exclusión.

7.1. Importancia de tomar en cuenta los estilos de comunicación al trabajar con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social

Cada persona tiene su propia forma de comunicarse con los demás.

Hay algunos estilos de comunicación que nos proporcionan una mejor forma de comunicarnos y relacionarnos con otras personas y, por otro lado, existen otros estilos de comunicación que nos perjudican a la hora de comunicarnos y establecer un buen vínculo con los demás.

Necesitamos tener un apropiado estilo de comunicación para establecer una forma de entendimiento con la otra persona y así tener una colaboración conjunta y una comunicación adecuada.

¿Cómo nos comunicamos?

- La comunicación Asertiva: Es la que utilizan las personas que poseen una alta autoestima y seguridad. Son personas naturales, claras y directas. Quieren que la comunicación esté basada en cuestiones amenas, agradables para todos sin que haya manipulaciones.
 - Asertivo agresivo: Son las personas que hacen daño con facilidad.
 - Asertivo pasivo: Con nuestra conducta demostramos que los intereses de los demás prevalecen sobre los nuestros
 - Asertivo: Están en un nivel intermedio.
- La comunicación agresiva: Es la que usan las personas que buscan conseguir sus propios intereses y objetivos, sin preocuparles que la otra persona esté bien. Suele utilizar estrategias como el sentimiento de culpabilidad, intimidación o enfado.
- La comunicación pasiva: Es aquella que es utilizada por las personas que no quieren enfrentamientos o confrontaciones y que tampoco les interesa llamar la atención, por esto, se manifiestan de forma pasiva, sin involucrarse en el tema y expresando aprobación con todo lo que se plantee.

Tenemos que tener una capacidad de comunicarnos que sea adecuada al colectivo con el que vamos a trabajar ya que se trata de un colectivo vulnerable y tenemos que tener tacto con él sin intimidarlo y sin que se sienta incómodo, sin coacción y no invadiendo su espacio personal ni comparándolo con otro tipo de personas, ya que, las situaciones por las que pueden pasar no son comparables porque no a todas las personas les pasan los mismos acontecimientos en sus vidas, y, para ello hay que tener en cuenta que existen cuatro estilos de comunicación que son importantes a considerar:

- Las personas que son analíticas: Son aquellas personas que no expresan empatía (ponerse en el lugar de los otros y dar una respuesta a la otra persona) ni asertividad. Son las que le dan vueltas a las cosas y son muy reflexivas y observadoras. Se mantienen a una cierta distancia y son personas que están contenidas emocionalmente. Es la típica persona que es introvertida que no quiere decir lo mismo que tímida.
- Las personas que son enérgicas: Son las que tienen asertividad pero que por el contrario les cuesta comunicar empatía. Son personas autoritarias, directivas, ponen las pautas claras, no conectan fácilmente y reprimen las emociones. Están muy centradas en sí mismas y les cuesta ver el mundo desde la perspectiva de los demás.
- Las personas que son amistosas: Son aquellas que expresan fácilmente empatía (en pequeños grupos), pero no expresan

⁵⁷ Los datos referidos a ruralidad son previos a la revisión hecha por el INE de la Encuesta de Condiciones de Vida.

⁵⁸ Propuestas del Tercer sector de Acción Social para una estrategia de Inclusión Social 2020 en España-EAPN ES, Plataforma de ONG de Acción Social, y Plataforma del Voluntariado de España.

asertividad. Se comunican fácilmente en pequeños grupos y tienden a acercarse y a hablar de una forma más bajita. Su tendencia fundamental es irse a la empatía. Es la típica persona que arregla todos los problemas.

- Las personas que son expresivas a la hora de comunicarse: Son aquellas que expresan asertividad y empatía. Son el alma de la fiesta, canalizan bien sus necesidades y las necesidades de los demás. No son personas autoritarias y conectan con la emoción de la alegría. Son personas que trabajan desde el “nosotros”.⁵⁹

7.2. *Cómo puede verse afectado el trabajo con este tipo de colectivos dependiendo de los diferentes estilos de comunicación social de las personas responsables de los procesos educativos (Merrill y Reid)*

Dependiendo de los diferentes estilos de comunicación hay que destacar que no todas las mujeres maltratadas van a responder de igual forma en relación al contacto con los demás, por ejemplo, si es una persona analítica tenemos que tener en cuenta que estamos tratando con alguien a quien no le gusta que le evadan el espacio personal se mantienen a una cierta distancia y están contenidas emocionalmente, por otro lado si se trata de una persona que tiene un estilo de comunicación enérgico tenemos que tener en cuenta de que no van a conectar fácilmente con las personas ya que reprimen sus emociones. Si se trata de una persona que su estilo de comunicación es amistoso, hay que considerar que su estilo de comunicación es mejor a partir de pequeños grupos, de esto modo se abrirán de una forma mejor si tratan con pocas o con una sola persona y así se comunicaría y se expresará de una mejor forma. Por último si vamos a establecer una comunicación con un colectivo que su estilo de comunicarse es a través de expresarse nos facilitaría la charla o el acercamiento con ese colectivo pues se trata de personas que trabajan desde el nosotros y que conectan a través de la emoción de la alegría.

Pero como son estilos muy diferentes y como estamos hablando de un colectivo que ha pasado por una serie de malos tratos, su comportamiento puede cambiar por todos los acontecimientos ocurridos en sus vidas por esto.

Nuestro trabajo puede verse afectado en el sentido de cómo vayamos a enfocar y establecer una comunicación y un contacto con nuestro colectivo, pues estamos hablando de un colectivo que es vulnerable pues ha pasado por un maltrato físico que le ha podido ser ocasionado bien por daño físico o por enfermedad, por un maltrato psíquico el cual provoca en el colectivo una desvalorización y como consecuencia sufrimiento y en ocasiones por un maltrato sexual coaccionando su libertad sexual.

Todas estas circunstancias por las que ha pasado el colectivo derivan en una serie de actitudes en las mujeres maltratadas y como consecuencia pueden tener una serie de reacciones por todo lo que han pasado.

Estas reacciones son las que pueden hacer más difícil tener una comunicación, ya que, estas víctimas del maltrato tienen sentimientos de terror, angustia, confusión, se encuentran bloqueadas mentalmente, y se sienten indefensas, por otro lado, sufren vergüenza, ira, y humillación. También la conducta de este colectivo se ve influenciada por trastornos de ansiedad, afectivos y psicosomáticos.⁶⁰

Al trabajar con el colectivo de mujeres maltratadas, tenemos que tener en cuenta potenciar y consolidar la asertividad y la autoestima. La asertividad es fundamental para las personas que sufren los malos tratos porque son personas que viven con inseguridad y con miedo y siempre están justificando sus actos y les cuesta decir no.

Dicen sí fácilmente y luego se arrepienten porque anteponen los deseos de los demás a sus propios intereses, con el fin de quedar bien, sentirse aceptadas y no molestar.

Pasan por un proceso en el que se anulan a sí mismas y esto les puede ocasionar insatisfacción, rabia o impotencia.

Por todo ello, es fundamental el trabajo de la asertividad para que así ellas tengan la capacidad de reafirmarse a sí misma y vencer así a la inseguridad, la pasividad, la inhibición y el miedo al ser rechazadas. De este modo, lo reemplazaremos por un mayor respeto a ellas mismas, con una comunicación más sincera y una conducta más activa.

7.3. *Elementos clave a tener en cuenta a la hora de lograr una comunicación eficaz durante el trabajo con este tipo de colectivos.*

- Comunicar desde la empatía: esto es, que debemos ponernos en el lugar de la otra persona, intentando saber lo que siente o lo que puede pensar. De esta manera seríamos capaces de obtener una gran cantidad de información de la otra persona, observando su lenguaje no verbal, sus mensajes, el tono de su voz, la forma en la que se expresa corporalmente, entre otras cosas, con el fin de no cohibirlas y crear un ambiente donde se sientan cómodas.
- Respetar el espacio personal de las mujeres: con esto pretendemos que las mujeres no se sientan incómodas. No podemos violar su espacio personal ya que pueden sentirse frustradas si no respetamos ese espacio. Deben ser ellas mismas las que se manifiesten libremente a la hora de interactuar con nosotras.
- Evadir mensajes directos: debemos intentar hablar de una forma en la que ellas no se sientan juzgadas ya que hay mujeres que se pueden llegar a sentir culpables ante esta situación.
- Eludir la identificación: aquí pretendemos comunicarnos de manera general a todo el colectivo para evitar la exclusión y la identificación de una sola mujer.
- Evitar la coacción: las mujeres no pueden sentirse coaccionadas a la hora de dar a conocer su situación ya que previamente deben entenderla para poder así llegar a mejorarla.
- Crear un ambiente distendido: a la hora de realizar la intervención debemos fomentar un ambiente cálido, agradable, relajado, familiar, de confianza, motivado y comunicativo.

8. PERFIL DEL COLECTIVO: SUS CARACTERÍSTICAS

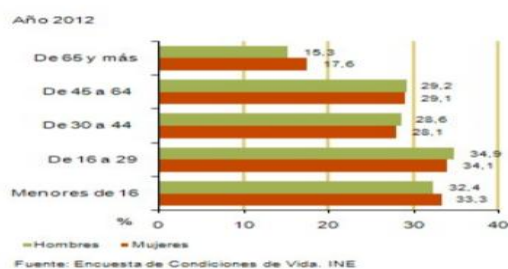
8.1. *Introducción al colectivo en su contexto*

Según la Estrategia Europa 2020 se consideran personas en riesgo de pobreza o exclusión social a la población que se encuentra en alguna de las tres situaciones que se definen a continuación. Personas que viven con bajos ingresos (60% de la mediana del ingreso equivalente o por unidad de consumo), y/o personas que sufren privación material severa (4 de los 9 ítems definidos) y/o personas que viven en hogares con una intensidad de empleo muy bajo (por debajo del 20%). En caso de estar incluidas en dos o tres condiciones, las personas se contabilizan solo una vez.

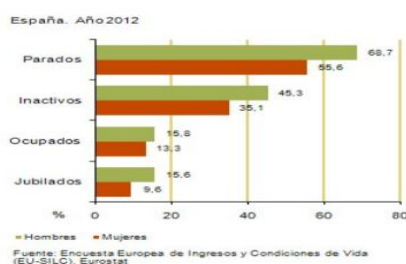
⁵⁹ Toledo Padrón, Z. “Apuntes de la asignatura de cuarto de pedagogía: Educación social especializada”.

⁶⁰ Collazos Soto, M: “Victimología. Víctimas especialmente vulnerables. La mujer maltratada.”

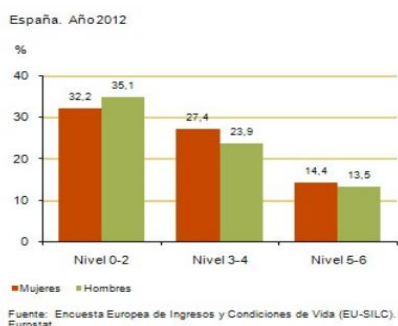
Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020) por grupos de edad nos muestra que en el año 2012 el 28,1% de las mujeres cumplen alguna de las tres situaciones para estar en situación de riesgo de pobreza o exclusión social frente al 28,4% de los hombres. Estos porcentajes son superiores a los del año 2011 (28,0% de mujeres y 27,3% de hombres). En mujeres, por grupos de edad en el año 2012, los porcentajes más altos de riesgo de pobreza o exclusión social corresponden a las mujeres más jóvenes (33,3% en mujeres menores de 16 años y 34,1% en las de 16 a 29 años). El porcentaje más bajo de riesgo corresponde a las mujeres de 65 y más años (17,6%).



Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020) según situación laboral, el porcentaje más alto de mujeres en riesgo de pobreza o exclusión social en el año 2012 corresponde a las mujeres paradas (55,6%) y el segundo lugar a las mujeres inactivas (35,1%).



Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020) según nivel de educación, el porcentaje más alto en mujeres, en el año 2012, corresponde al nivel más bajo de educación (0-2) alcanzando un valor de 32,2%. El porcentaje de mujeres en riesgo de pobreza o exclusión disminuye al aumentar el nivel de educación.



La pobreza y exclusión social son graves situaciones que afectan al bienestar y dignidad de las personas que se ven acentuadas por la discriminación que conllevan. Los recursos europeos deben emplearse para paliar estas situaciones y en la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020. Dado que son múltiples los factores que determinan la pobreza, es necesario desarrollar políticas integradas para apoyar a las personas en riesgo de pobreza, de forma que se integren en el entorno económico y social. El porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión, medido en términos del indicador AROPE podemos decir que España presenta valores entre el 25% y el 35%.

Pero si realizamos un análisis específico de España, el porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión social, medido en términos del indicador AROPE, se situaba en 2012 en el 28,2% frente al 24,9% de la Unión Europea. Esto significa que en España había en ese año 13,09 millones de personas en riesgo de pobreza o exclusión social y que estamos lejos de alcanzar los objetivos definidos en el marco de la Estrategia 2020 (1,4 millones de personas menos en riesgo de pobreza). El aumento de los niveles de pobreza en este país ha sido uno de los efectos más duros de la crisis; simultáneamente se han incrementado los niveles de desigualdad y ha disminuido la renta media equivalente. En 2012, el número de personas en riesgo de pobreza y exclusión social alcanzó los 13,09 millones (tasa AROPE del 28,2%); según los datos del INE (Encuesta de Condiciones de Vida), en 2008 había 11,12 millones de personas (tasa AROPE de 24,5%), es decir, entre 2008 y 2012 ha habido un aumento de 1,96 millones de personas en riesgo de pobreza y exclusión social.

El umbral de la pobreza se ha incrementado a lo largo del periodo 2005-2009, disminuyendo en 2010 y 2011 y manteniéndose constante en 2012. Respecto la tasa de riesgo de pobreza, en comparación con la media de la UE, en España la tasa ha sido entre 4 a 6 puntos porcentuales superiores, llegando a 22,2% en 2012 comparado con un 17,1% en la UE. La reducción del umbral de la pobreza y el aumento del riesgo de pobreza desde 2009 reflejan que los hogares españoles han reducido su nivel de ingresos considerablemente, ya que, incluso habiéndose reducido el valor que determina si un hogar es pobre o no, el porcentaje de hogares en situación de pobreza ha aumentado. En el plano territorial, las comunidades con mayores tasas de riesgo de pobreza en 2012 son las

mismas que suelen disponer de menores ingresos medios, Extremadura, Canarias, Andalucía, Castilla la Mancha, Ceuta y Melilla, con valores por encima del 30%. La tendencia general es hacia el aumento de las tasas de riesgo de pobreza, especialmente en aquellas comunidades autónomas que ya presentaban altas tasas de riesgo de pobreza en 2005 (Andalucía, Canarias y Castilla la Mancha). En relación a las diferencias de género, las mayores diferencias se dan entre los más jóvenes (menores de 24 años) y los más mayores (más de 65), donde en 2012, la tasa de pobreza de las mujeres superó a la de los hombres en 2,5 puntos porcentuales aproximadamente.

Junto a la edad y el sexo, una de las variables más importantes a la hora de analizar el grado de pobreza en España es el nivel de estudios alcanzado, existiendo una relación inversamente proporcional. La probabilidad de estar en riesgo de pobreza también depende de la relación con el mercado laboral: las personas desempleadas son las personas con mayores tasas de riesgo de pobreza. Si comparamos por sexo, las mujeres tienen tasas de riesgo de pobreza más bajas que en el caso de los varones, esta situación se invierte en el caso de la inactividad. Las menores diferencias se dan en el caso de las personas ocupadas, siendo las personas desempleadas en las que mayores diferencias existen.

La pobreza se concentra en personas o grupos de personas que sufren sus consecuencias con mayor intensidad y que, por tanto, son más susceptibles de ser objeto de discriminación. En nuestro caso tenemos que tener en cuenta que se trata de un colectivo con las siguientes características: mujeres maltratadas, en situación de aislamiento, sin ingresos y por lo tanto dependientes económicamente de la pareja y depresión. A continuación, destacaremos algunas de las características que pueden poner a una persona en situación de mayor vulnerabilidad de acuerdo a los datos incluidos en el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016:

- Ser mujer: hasta fechas recientes, las tasas de pobreza y exclusión social de las mujeres en España eran, como en la UE, más elevadas que las de los hombres (en 3 puntos porcentuales en 2008), constatándose la existencia de una brecha de género. Pero el fuerte aumento de la tasa AROPE producido durante la crisis ha afectado a hombres y a mujeres, alcanzándose en 2012 una tasa AROPE incluso inferior en las mujeres (28,1% frente a 28,4% de los hombres). No obstante, existen evidencias de la feminización de la pobreza, reflejada por ejemplo en la tasa de pobreza de los hogares compuestos por un adulto con uno o más niños (familias monoparentales, en su mayoría con progenitoras), que alcanza en 2012 el 36,9%, casi 15 puntos porcentuales más que el total de la población. La brecha salarial por razón de género, la menor tasa de empleo femenina, la mayor inactividad por responsabilidades familiares son realidades que afectan con mayor severidad a las mujeres.
- Estar en situación de desempleo, especialmente de larga duración: las personas desempleadas son un grupo cada vez más vulnerable, que no solamente ha aumentado en número, sino que además ha visto cómo se agrava su situación.
- Tener un bajo nivel formativo o vivir en un hogar con bajo nivel formativo.
- Residir en un territorio con mayores tasas de pobreza y exclusión social: en España se observan diferencias considerables entre los niveles de pobreza y exclusión social de las comunidades y ciudades autónomas. La probabilidad de encontrarse en situación de pobreza o exclusión de una persona residente en Andalucía o Canarias (las comunidades autónomas con mayor tasa AROPE) triplica la de un residente en Navarra (menor tasa AROPE de España). Además, es importante destacar las diferencias que pueden existir entre el ámbito rural y el ámbito urbano. Los datos muestran que la "ruralidad" es una cuestión que está asociada a un mayor riesgo de pobreza y exclusión social.
- Víctimas de violencia, especialmente mujeres y menores: las personas víctimas de violencia son especialmente vulnerables a las situaciones de pobreza y exclusión social. No hay datos concretos pero es un factor de vulnerabilidad muy alto.

Por otra parte, existen una serie de factores que inciden en la pobreza y en la exclusión social:

- El empleo es un pilar central de la inclusión y su opuesto, el desempleo, es uno de los elementos más asociados a la pobreza y exclusión social.
- La educación: por su conexión con el nivel de bienestar y cohesión social alcanzado por un país, la educación y formación de la población constituyen un pilar básico en la construcción y desenvolvimiento de toda sociedad. Además, a título individual, la educación y formación tienen un fuerte impacto sobre el bienestar, pues las personas más formadas son menos proclives a sufrir procesos de pobreza y exclusión social.
- La vivienda es un aspecto esencial en la vida de las personas y familias, indispensable para la inclusión social.
- La salud: las personas desempleadas tienen peor percepción de su estado de salud que las ocupadas, pese a que ambos grupos tienen edades similares, lo cual es posiblemente reflejo del impacto psicosanitario del desempleo sobre las personas que lo sufren.

Según el *Dossier Pobreza de EAPN España (2014)*, La Vulnerabilidad Humana es el grado en que las personas pueden ser susceptibles a las pérdidas, los daños, el sufrimiento y la muerte, en casos de desastre. Se da en función de las condiciones físicas, económicas, sociales, políticas, técnicas, ideológicas, culturales, educativas, ecológicas e institucionales. La vulnerabilidad se relaciona con la capacidad de un individuo o de una comunidad para enfrentar amenazas específicas en un momento dado. Y la Vulnerabilidad Social, según las investigaciones de Cruz Roja Española, tiene dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, grupos, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento natural, económico y social de carácter traumático. Por otra, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, grupos, familias y personas para afrontar sus efectos. La Cruz Roja calcula anualmente el Indicador Global de Vulnerabilidad. Para ello emplea el Cuestionario Social, que se administra a cada persona que acude a los programas de Intervención Social de Cruz Roja.

8.2. Características del colectivo desde su nivel de vulnerabilidad

El colectivo que hemos elegido para realizar este trabajo es "mujeres maltratadas" se trata de un colectivo que es imposible afirmar que haya un perfil definido de la víctima o hay rasgos característicos capaces de identificar o etiquetar a la víctima de violencia psicológica y/o física. Las mujeres maltratadas, no difieren en sus características de la población general. Los rasgos que la mujer presenta tras las agresiones son los que efectivamente dan lugar a cambios importantes en su personalidad.

En la mujer no hay un factor determinante para que se produzca la violencia siendo indiferentes las características de su personalidad; la característica principal de la víctima es sencillamente ser mujer. No es consistente la afirmación de que hay más o menos probabilidad de ser víctima la mujer que, por ejemplo, es ama de casa, o que tiene o no ingresos económicos y un status social determinado, o que es pasiva u hostil, o que ingiere alcohol o emplea violencia con sus hijos, o que tiene un nivel de educación alto o bajo, o que tiene alta o baja auto-estima.

Hay que subrayar que la mujer víctima de agresión desarrolla diversos mecanismos de defensa internos que la llevan a una pasividad, a una especie de estado catatónico permanente, dando la sensación de estar con apatía y desinterés por todo lo que está a su alrededor.

Con lo cual, la personalidad de las mujeres víctimas de violencia se va moldeando y se acaba definiendo con el transcurso del maltrato por algunos rasgos típicos:

- Sometimiento al grupo.
- Un férreo respeto a las normas y a las ideas establecidas.
- Facilidad para acceder y conformarse.
- Sentimiento de culpabilidad.
- Poca fuerza de su yo.
- Baja autoestima.

Las mujeres que experimentan violencia sufren de una variedad de problemas de salud y se disminuye su capacidad para participar en la vida pública. La violencia contra las mujeres afecta a familias y comunidades de todas las generaciones y refuerza otros tipos de violencia prevalecientes en la sociedad.

Los factores de riesgo que generalmente pueden afectar más a las mujeres maltratadas pueden ser los siguientes:

- Depresión
- Dependiente económicamente
- Sin ingresos
- Aislamiento
- Bajo nivel cultural
- Desequilibrio de poder en la pareja
- Consumo de alcohol y drogas

No hay que olvidar sin embargo que dado el bajo índice de detección, probablemente muchas mujeres que no responden a ese perfil son también víctimas de maltrato.

Por otro lado cabe mencionar que la UNICEF señala que, aunque no se les ponga la mano encima, presenciar o escuchar situaciones violentas tiene efectos psicológicos negativos en los hijos. En la mayoría de los casos la violencia se produce en etapas donde los niños maduran su desarrollo psicológico. Las agresiones de una figura primordial de referencia en su desarrollo (el padre) sobre el agente de socialización por excelencia (la madre). Los hijos de un maltratador crecen inmersos en el miedo. Ellos y ellas son candidatos al diagnóstico de toda la variedad de trastornos por estrés traumáticos, depresiones por desesperanza o de posibles trastornos de personalidad. Todo ello sin un solo golpe, sin un maltrato “directo”.

8.3. Explicación de los factores de riesgo

Los factores de riesgo que hemos considerado que tienen una mayor importancia son los que exponemos a continuación:

→Aislamiento (Características)

- Víctimas controladas de manera extrema: actos, movimientos y conversaciones vigiladas.
- Carecen de amistades ya que no tienen amigos/as por miedo a que el maltratador se enfade argumentando que las amistades les meten malas ideas en la cabeza.
- Restricción de las relaciones familiares por el desagrado que eso ocasiona al maltratador.

→Aislamiento (Riesgos)

- Disminución de ayudas y de la implicación en las actividades reforzantes: provocado por la vergüenza social y los límites que el propio maltratador establece evitando contactos con la familia y con los amigos.
- Dependencia de la víctima a la pareja.
- Aumento de control del maltratador hacia la víctima.
- Aumento de la vulnerabilidad ante la sociedad.
- Aumento del miedo a enfrentarse a un futuro que percibe como incierto y “peligroso”.
- Preferencia a la soledad para que nadie sepa que les está pasando realmente.
- Aumento de la posibilidad de poder dominarlas y manipularlas.
- Cuando una persona está aislada es mucho más fácil dominarla y manipularla.

→Sin ingresos (Características)

- Amas de casa.
- Nulos o bajos niveles educativos y de capacitación.
- Carencia de tiempo libre para actividades educativas, de recreación y descanso.
- El hombre es el sustento familiar.
- No reciben ningún tipo de ayuda del Estado.
- Falta de autonomía.

→Sin ingresos (Riesgos)

- Estar sin ingresos.
- Estar sin hogar.

- Baja cualificación.
- Tener estudios primarios incompletos.
- Trabajar sin alta en la Seguridad Social.
- Tener 1 o 2 hijos a su cargo.

Las mujeres siguen siendo el rostro más visible de las situaciones de pobreza y exclusión a través de la demanda de ayuda en Cáritas, jugando un papel crucial en la búsqueda de posibilidades de transformación de su realidad. Además, destaca el elevado número de desempleados que han pasado de ser “recientes” – al inicio de la crisis–, a ser de larga duración en este momento de consolidación de la estructura.

→Dependiente económicamente (Características)

- Son mujeres que se caracterizan por ser sumisas, pasivas y dóciles. Tratan constantemente de agradar al otro para no ser abandonadas. De ahí que la asertividad y la confrontación con el otro están excluidas de su repertorio conductual. Prefieren la armonía en las relaciones, y cuando se producen desacuerdos tienden a disculparse inmediatamente, incluso aunque no haya sido su culpa.
- Sus gestos, voz y amaneramientos ocultan una gran falta de confianza en sí mismas, pueden hablar tan suavemente que ni siquiera se les oiga. A veces incluso se vuelven infantiles para atraer el cuidado de los demás.
- Son mujeres ingenuas, confiadas en los demás, su actitud es muy ingenua a la hora de enfrentarse a las dificultades interpersonales, quitando importancia a los problemas y suavizando las situaciones perturbadoras.
- Exigen activamente que se les acompañe a cualquier sitio al que acuden.
- Reacias a tomar decisiones cotidianas a menos que cuenten con el consejo y apoyo de otras personas. Prefieren que sean los demás los que tomen las decisiones importantes por ellas.
- Suelen estar de acuerdo con todo el mundo, independientemente de lo que ellos opinen. Prefieren estar de acuerdo con los demás, que discrepar para evitar conflictos.
- Se preocupan por los demás en exceso, y anteponen la felicidad de los demás a la suya para evitar perderlos. Siempre están ayudando y dando y se comprometen intensamente en las relaciones con los demás, sobre todo con sus maridos. Viven su vida a través de los demás y para los demás con quienes son cálidas, tiernas y muy consideradas.
- Les cuesta iniciar proyectos o hacer cosas por ellas mismas. Piden consejo continuamente y se unen a personas que percibe como competentes para que le ofrezcan su ayuda y las orienten.
- Muy molestas cuando están solas, así que pasan por situaciones indeseables con tal de tener la compañía del otro.
- Se sienten fácilmente heridas por la crítica y la desaprobación de los demás.
- Si las relaciones amorosas corren peligro, se vuelven muy conciliadoras y se sacrifican en exceso, dando pie a que se abusen de ellas.

→Dependiente económicamente (Riesgos)

- Excesiva y generalizada necesidad de ser cuidada que conduce a una conducta sumisa y dependiente y el miedo a ser abandonada.
- Se perciben así mismas como inadecuadas y desvalidas y por ello, son incapaces de enfrentarse al mundo solas. El mundo para ellas es un lugar frío y solitario donde manejarse una sola es imposible. Es por eso, por lo que reclaman la constante presencia de otras personas.
- Al dejar su vida en manos de sus parejas, pueden abrumar al otro con sus demandas, volviéndose vulnerables al abandono.
- Escasean de autoconfianza, no confían en sus posibilidades a la hora de solucionar problemas.
- Si una relación termina la mujer dependiente se siente desvalida y desesperada y la única alternativa es encontrar a otra persona de la que pueda depender.

→Depresión (Características)

- Sensación persistente de tristeza, ansiedad y vacío.
- Sensación persistente de falta de esperanza y pesimismo.
- Sentirse sin fuerzas.
- Baja autoestima.
- Respuestas emocionales limitadas.
- Sentimientos persistentes de culpa, de falta de valor personal y sensación de desamparo.
- Altos niveles de autocrítica.
- Pérdida de interés o placer en actividades que anteriormente se experimentaban con alegría.
- Estrategias ineficaces para resolver los problemas de la vida diaria.
- Insomnio, despertarse de madrugada de una manera crónica o estar constantemente dormida.
- Falta de apetito o pérdida de peso o por el contrario comer constantemente y ganar peso.
- Descenso de energía, fatiga constante y sensación de estar y sentirse con menos fuerza.
- Pensamientos, planes o intentos de muerte o suicidio.
- Irritabilidad y desasosiego.
- Dificultad para concentrarse, para recordar y para tomar decisiones.

- Síntomas físicos persistentes que no responden al tratamiento, tales como dolores de cabeza, desórdenes digestivos, dolores crónicos, etc.
 - Dificultades para formar y retener relaciones íntimas.
- Depresión (Riesgos)
- Ocultar y negar sus síntomas para no llamar la atención de sus parejas.
 - Riesgo hacia su propia persona por no pedir ayuda externa.
 - Miedo a pedir ayuda externa., ya que puede desencadenar en violencia por parte de su pareja.
 - Automedicación.
 - Utilizar su depresión como fuente de protección.
 - Desarrollar actitudes tales como demostrar una energía excesiva, continua charla, sensaciones y nociones de grandiosidad, engreimiento inapropiado, falta de juicio, actos destructivos como encuentros sexuales impulsivos, gastar dinero sin sentido, sin freno, etc.

8.4. **Conclusión**

Cabe mencionar en este apartado que afortunadamente existen las asociaciones de ayuda a la mujer maltratada, que es un servicio cuya finalidad es la de ofrecer una atención integral a las mujeres víctimas de violencia de género. Su finalidad primordial es la siguiente:

- Una intervención a nivel asistencial, a través de un servicio de atención telefónico gratuito y la atención directa a través de un equipo disciplinar del centro, formado por abogadas, trabajadoras sociales, psicólogas y educadoras sociales.
- Una coordinación institucional, con el sistema público de sanidad y la policía, a través del desarrollo de un protocolo de actuación.
- Tareas de investigación, formación y prevención de las problemáticas.

Las funciones de las asociaciones son:

- Atender de forma integral y continuada la problemática de las mujeres víctimas de agresiones.
- Elaborar informes anuales y estudios específicos promoviendo la investigación sobre cuestiones relacionadas con violencia contra la mujer.
- Elaborar y difundir folletos y publicaciones sobre materias que contribuyan a informar, formar, concienciar y sensibilizar a la opinión pública.
- Realizar jornadas de formación y sensibilización a profesionales de diferentes ámbitos de actuación.
- Constituirse en oficina coordinadora institucional de esta problemática social.

Tipos de atención:

- Atención telefónica.
- Servicio de atención directa.
- Intervención individual e intervención grupal.

Expuesto esto y sabiendo la función que se realiza desde las distintas asociaciones que existen contra el maltrato podemos decir que si no contáramos con este tipo de ayudas claramente los afectados directamente y la sociedad se vería aún más afectada por este grave problema que se lleva sufriendo durante años, no obstante es necesario decir que no es suficiente con la labor que desde las asociaciones se hace, pues hacer mucha falta que se lleven a cabo acciones educativas destinadas no solo para dar a conocer lo que es el maltrato sino destinadas paliar los procesos de exclusión social de este colectivo que son las mujeres maltratadas ya que sin dichas acciones sería muy difícil ayudar a las mujeres a salir adelante después de haber sufrido maltrato ya sea físico o psicológico, lo cual afectaría a la sociedad en general ya que si todos no aportamos o apoyamos algo a esta causa cada vez habrán más personas que lo sufran.

La violencia de género es un tema que tenemos muy presente todos puesto que continuamente se puede ver noticias tanto en la prensa escrita como en la televisión, conocemos a gente que ha pasado por esta mala situación o simplemente nos lo han contado. Directa o indirectamente es un tema del que todos podemos hablar y no solo hablar sino ayudar.

Es alarmante como vemos con mayor frecuencia que las víctimas de violencia de género son personas muy jóvenes incluso adolescentes, sumidas en una relación que les conducen en muchos casos a la muerte. En la sociedad en la que vivimos actualmente rodeados de medios de comunicación, llegándonos continuamente información por todos lados, también resulta no ser suficiente para este tema, a pesar de que se hacen multitud de campañas para concienciar a las personas que cojan las riendas de su vida y no se dejen maltratar. Las relaciones entre jóvenes que se viven hoy en día muchas de ellas no son sanas por no decir la gran mayoría, celos enfermizos que se pueden apreciar una noche de discoteca hasta controlar con quien sales o con quien hablas por la red social o móvil. La familia tiene un papel fundamental puesto que es algo que pueden apreciar los padres y las madres y poner mano de por medio puesto que muchas veces por el hecho de sentirse enamorados no vemos la situación real que se está viviendo y se excusan las mujeres maltratadas psicológicamente, por ejemplo, en frases como: Esos celos es porque me quiere o la falda era demasiado corta, tenía razón. No debemos tener miedo ni dejar pasar situaciones como esta sino dar nuestro apoyo y ayudar a la persona afectada porque si no lo más probable es que vaya a más y se adueñe de los actos de tu pareja hasta controlarla totalmente.

Otros factores que nos parece oportuno nombrar ya que nos parecen también importantes son estos:

→ Embarazo: Las mujeres embarazadas sufren en mayor proporción el riesgo de la violencia. Hay hombres que viven el embarazo como una amenaza para su dominio. De hecho algunos estudios han encontrado una asociación entre la violencia y problemas a lo largo del embarazo entre los que se encuentran retraso en la asistencia, mayor número de abortos, partos prematuros y riesgo de recién nacidos con bajo peso.

→ Vivencia de violencia doméstica en su familia de origen: en algunos de los casos de las mujeres maltratadas, las causas suelen ser que el maltratador haya vivido una situación semejante a la que él realiza con su familia, ya que en su casa veía como se daba el mismo caso. Por tanto, lo ve normal y continúa con la práctica de lo que él ha vivido.

→Baja autoestima: este factor tiene una gran importancia e influencia ya que tiene una repercusión fuerte en el maltrato, pues cuando la víctima carece de este término el maltratador tiene aún más fuerza para hacer daño a la mujer, sobretodo en el aspecto psicológico.

Por último, cabe hablar sobre los prejuicios y estereotipos que se tienen sobre el colectivo que estamos trabajando que suelen ser los siguientes:

A menudo se buscan excusas triviales para no ver la realidad de la violencia de género. Todavía hoy, muchas personas las utilizan, invisibilizando el problema real de quienes sufren esta violencia.

→**Sobre la violencia de género:**

- Es una cuestión privada.
- Es gente enferma.
- La culpa es del alcohol o de las drogas.
- Es gente con poca formación y de escasos recursos económicos.
- No se puede evitar y por tanto se debe asumir.
- Se exagera la realidad.
- Es algo normal en las relaciones amorosas.
- Se da en familias problemáticas.
- Son casos aislados.
- Los hombres son maltratados por sus parejas en la misma medida.
- Con el tiempo se soluciona.
- Amar implica sufrir ("*Quien bien te quiere te hará llorar*").

→**Las mujeres maltratadas:**

- Provocan la violencia porque son masoquistas.
- Dicen "no" cuando quieren decir "sí".
- Tienen que aguantar por los hijos e hijas.
- Son malas y se lo merecen. ("*Algo haría*").
- Están enfermas.
- Son ignorantes e histéricas.

→**Los hombres violentos:**

- Tienen problemas con el alcohol o las drogas.
- Tienen problemas en el trabajo.
- Son impulsivos.
- Están locos o enfermos.
- No son los responsables.
- Todos los hombres son así.

Estos argumentos se utilizan para excusar, minimizar y/o ocultar la existencia de la violencia de género.

Sin embargo, ninguno de ellos es cierto y la violencia de género debe considerarse como un ejercicio de poder y de control de los hombres contra las mujeres. La violencia de género es un delito y la única persona responsable es el agresor.

Ningún tipo de violencia tiene justificación.

9. PERFIL DEL COLECTIVO: SUS NECESIDADES

9.1. Breve introducción explicativa a la detección de necesidades

El concepto de necesidad depende del campo de actividad en que se utilice (psicología, sociología, educación, trabajo social, economía, medicina...) y así, un mismo hecho social interpretado por profesionales diferentes dará lugar a distintas formulaciones de necesidades. Desde la educación, la necesidad se basa en enseñar métodos para poder mejorar esa carencia o completarla.

Podemos definir la necesidad de varias maneras:

- ❖ La necesidad es la discrepancia entre los resultados actuales y los que podían o deberían haberse obtenido; entre expectativas y realizaciones; entre lo que debía ser y lo que es.
- ❖ La necesidad es la diferencia entre los deseos, las preferencias de los individuos o de los grupos y lo que ocurre en realidad, entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional, económico...etc.
- ❖ La necesidad es la carencia de algo que se considera necesario.

Las necesidades de una población o persona, también dependen de los criterios que se tengan en cuenta para formularlas. Algunos de los criterios que suelen utilizarse para determinar la existencia de necesidades son éstos:

- La referencia a una norma social existente, por ejemplo, la educación sexual de los alumnos de Educación Primaria, prevista en la LOGSE. El grado de cumplimiento de dicha norma servirá de criterio para establecer la existencia de una necesidad respecto a la educación afectivo-sexual de un grupo de escolares. Se trata entonces de necesidades normativas.
- La percepción de los propios sujetos. Ese mismo grupo de escolares pueden tener una percepción o sensación de carencia respecto a lo que debería saber sobre ese tema. Estaríamos en presencia de lo que se denomina una necesidad percibida, o de una necesidad expresada, cuando los propios sujetos verbalizan la misma.
- La comparación con otras situaciones o grupos. Podría igualmente determinarse la existencia de una necesidad comparando el tipo de educación sexual que se oferta a nuestros escolares con el que se lleva a cabo en países con mayores índices de desarrollo social, se trataría entonces de una necesidad comparativa.

- La perspectiva del que la formula. A veces, se distingue en Ciencias Sociales entre necesidades de experto (aquellas que un profesional estima que existen en un grupo social teniendo en cuenta determinadas normas o estándares de bienestar) y necesidades consensuadas o sentidas (las que el propio grupo social considera prioritarias).
- El contexto. En la determinación de necesidades juega un papel muy importante el contexto en el que tienen lugar la vida de las personas o de los grupos, así es posible encontrar situaciones en la que los expertos detectan carencias importantes relacionadas con las necesidades humanas básicas, y, sin embargo, los propios actores de esa situación consideran que son otras sus necesidades, hablaríamos entonces de necesidades contextualizadas o relativas.
- El momento en el que se lleva a cabo la evaluación determina también la existencia de una necesidad, de forma que se habla de necesidades actuales y necesidades prospectivas o futuras.
- La importancia de las necesidades en relación con el orden de prioridad atribuido por acuerdo social al conjunto de las necesidades humanas, necesidades primarias y necesidades secundarias son algunos de los términos empleados para resaltar la prioridad de las mismas.
- Los binomios organización-individuo y colectividad individuo. Cuando consideramos las carencias de las personas aisladamente estamos en presencia de necesidades individuales, sin embargo, un conjunto de personas coordinadas funcionalmente en un espacio físico y dedicadas a la consecución de los fines de una organización (empresa, equipo deportivo, etc.) presentan un conjunto de necesidades de naturaleza diferente que se conocen como necesidades organizativas. Lo mismo ocurre cuando consideramos a los individuos en grupo y manteniendo determinados niveles de relación entre ellos, se generan entonces las llamadas necesidades comunitarias, necesidades colectivas o necesidades sociales.⁶¹

9.2. *Explicación del proceso de detección de necesidades*

Para determinar las necesidades del colectivo hemos realizado una detección basada en un Role-playing⁶², constituido por familiares de mujeres maltratadas y mujeres que han sido maltratadas. Mediante esta técnica hemos extraído una serie de necesidades:

- Aprender a comunicarse con los demás.
- Falta de autoestima.
- Salir de la depresión a la que están sometidas.
- Incertidumbre de las familias a la hora de ayudarlas.
- Miedo a la pareja.
- Alto grado de manipulación.
- Sentimiento de culpabilidad.
- Falta de comunicación con la familia.
- Falta de información sobre centros que se ocupen de esta situación.
- Anulada psicológicamente.
- Miedo al rechazo social.
- Ignorancia ante la situación que viven.
- Temor al sufrimiento de la familia.
- Asumir la situación.
- Realizar un oficio que no sea ama de casa.

Como equipo técnico, y tras evaluar las necesidades obtenidas en el Role-playing hemos establecido las siguientes necesidades:

- Apoyo psicológico, a nivel individual y/o grupal.
- Asesoramiento social sobre los recursos más adecuados a la situación.
- Asesoramiento jurídico acerca de todo lo relacionado con la situación de maltrato.
- Trabajar la autoestima.
- Aprender a ser autosuficiente.
- Conocer instituciones destinadas a mejorar su situación.
- Habilidades comunicativas.
- Capacidad para desenvolverse por sí mismas.
- Acabar con la desmotivación que surge de la ausencia de esperanza.
- Aprender a solucionar la carencia del poder real para solucionar los problemas.
- Capacidad de defenderse.

9.3. *Listado de necesidades priorizadas*

A la hora de llevar a cabo una priorización de las necesidades obtenidas mediante el proceso anteriormente mencionado, debemos considerar nuestras competencias a la hora de realizar cualquier actividad formativa, puesto que no tenemos conocimientos en el campo de la psicología y nuestra labor es únicamente formativa. De esta manera, las necesidades finalmente priorizadas son las siguientes:

- Autoestima

⁶¹ Álvarez Rojo, Miguel. "La determinación de las necesidades de los destinatarios del Programa". EOS. 2002.

⁶² Ver ficha del Role- playing en Anexo 1

- Emociones
- Recursos jurídicos y sociales

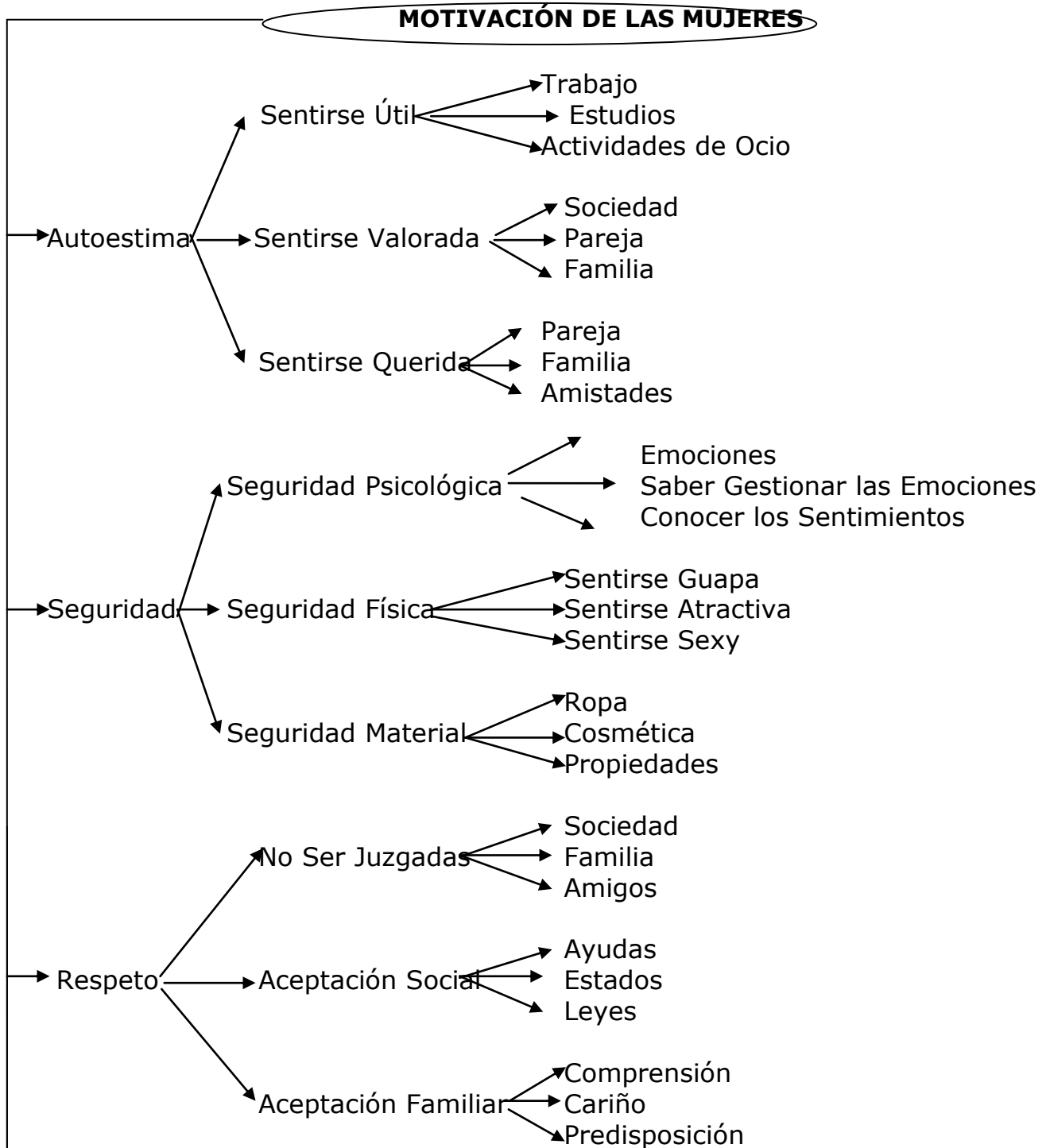
9.4. Objetivos derivados de necesidades

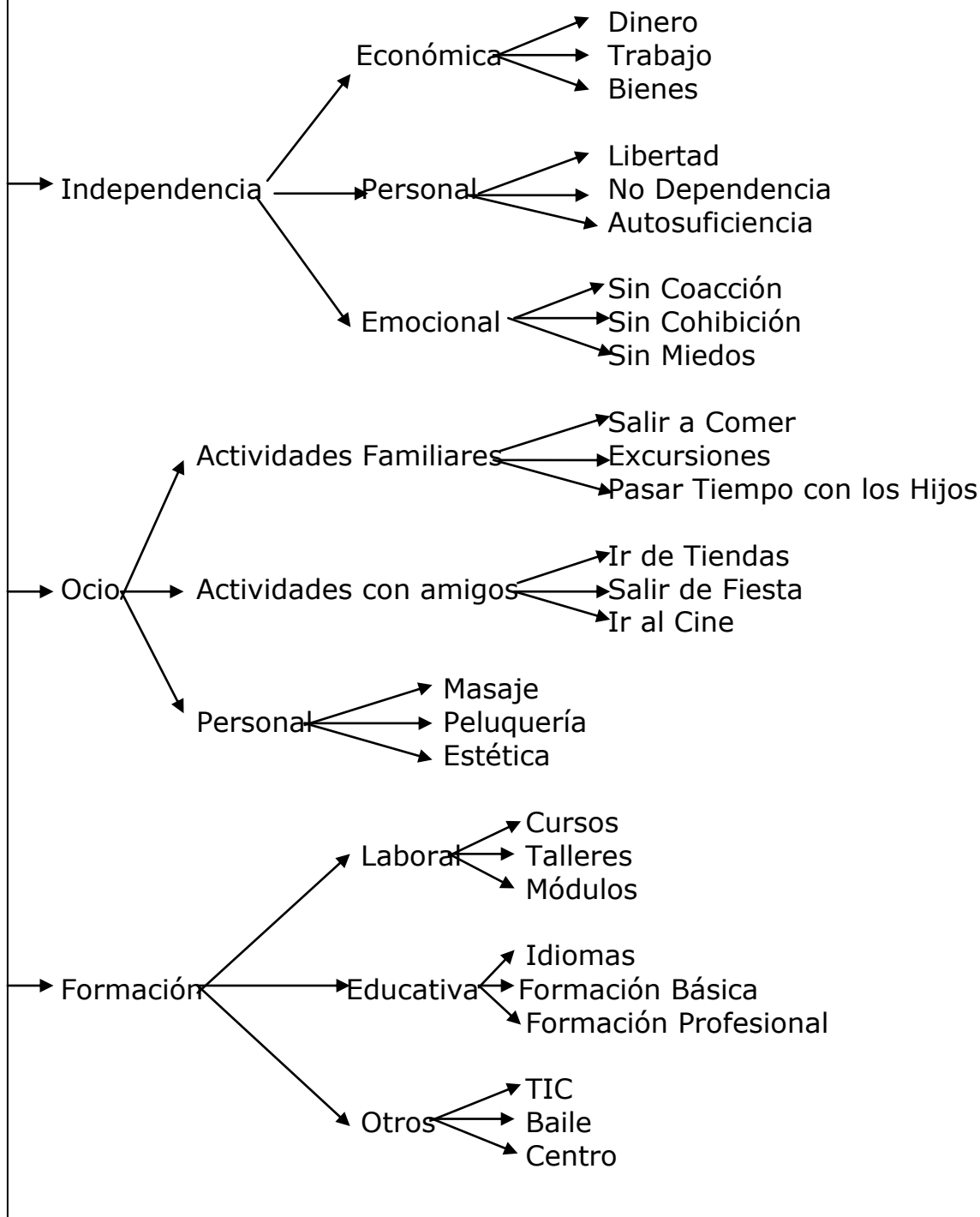
Basándonos en las características del colectivo y a razón de las necesidades obtenidas en el Role-playing debidamente priorizadas hemos establecido los siguientes objetivos:

- Proporcionar pautas para que aprendan a cómo desarrollar la autoestima.
- Facilitar las ideas básicas sobre las emociones.
- Suministrar recursos jurídicos y sociales de ayuda.

10. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

10.1. Presentación del mapa mental





10.2. Presentación de posibles estrategias derivadas del mapa mental

Después del pertinente análisis realizado tras la presentación del mapa mental y de la obtención de las posibles estrategias derivadas del mismo, hemos determinado una estrategia acorde al colectivo y a su nivel de vulnerabilidad relacionada con la imagen que a nuestro parecer les puede resultar atractiva ya que a través de nuestra imagen podemos conocernos mejor a nosotras mismas y podemos subir nuestro nivel de autoestima. Nuestra imagen exterior influye de manera indirecta en nuestro día a día y en nuestras relaciones sociales, porque ésta conecta, ahora sí directamente con la autoestima siendo fundamental para estar mejor interiormente. Por todo ello, nos hemos decantado por una estrategia que trata de mejorar la imagen del colectivo a través de diferentes actividades o talleres, todos ellos relacionados con la belleza.

10.3. Explicación de la estrategia

a) **Denominación:** "PLAN Beautiful"

b) **Descripción:** Nuestra estrategia se basa en un sistema de talleres relacionados con la imagen, con las emociones y con los recursos jurídicos y sociales donde por una lado se realizarán actividades relacionadas con la imagen y, por otro, charlas informativas donde el colectivo descubrirán una serie de conceptos que les ayudarán a conocerse tanto interior como

exteriormente. En el taller relacionado con la imagen ofreceremos cursos de peluquería y estética para fomentar la autoestima del colectivo, al mismo tiempo que les enseñamos la importancia de ésta a través de charlas a cargo de mujeres que han aumentado su autoestima para que comprenda la necesidad de esto para mejorar ámbitos familiares, laborales y de pareja. Con respecto a las emociones procederemos a realizar una serie de charlas donde se explicará que son las emociones y sus tipos y una obra de teatro relacionada con un role-playing para que las mujeres aprendan a distinguirlas y ponerse en el lugar de los demás.

Por último mostraremos los recursos jurídicos y sociales de los que disponen las mujeres a través de una serie de charlas informativas y, por otro lado, les enseñaremos como encontrar estos recursos a través de las TIC.

c) **Presentación al colectivo:** la propuesta pensada para llevar a cabo esta estrategia se basará principalmente en la presentación de la misma en instituciones en las cuales se trate el tema de la violencia de género, de la misma manera que con el apoyo de una página web destinada para tal fin y otros medios de comunicación como la radio.

d) **Duración:** 40 horas para el primer objetivo, 30 horas para el segundo objetivo y 10 para el último objetivo.

e) **Número mínimo y máximo de asistentes:** un mínimo de 15 y un máximo de 30 para tener una mayor implicación por parte de las participantes y para que el equipo técnico pueda dedicar más tiempo a cada una de las implicadas.

f) **Presupuesto:** 3.400 €

11. VALORACIÓN

Con el desarrollo del mapa mental hemos extraído una serie de ideas para desarrollar nuestra estrategia de acción y las actividades a desarrollar por el colectivo elegido, en este caso mujeres víctimas del maltrato de género.

El mapa mental nos ha servido para descubrir las necesidades y las preferencias de este colectivo así como sus intereses a la hora de sentirse motivadas en su día a día para mejorar tanto a nivel personal como profesional.

A través de ciertos criterios que consideramos importantes para este colectivo, tales como, la autoestima, la seguridad, el ocio, la formación, el respeto y la independencia, desarrollamos una serie de elementos de relevancia para las mujeres con el fin de seleccionar la estrategia definitiva explicada anteriormente.

12. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Objetivos Generales	Contenido	Objetivos Específicos	Acción Formativa	Metas				Actividades
Proporcionar pautas para que aprendan a cómo desarrollar la autoestima	Concepto de la Autoestima	Familiarizarse con el concepto de Autoestima	Taller de imagen donde se realizarán una serie de actividades donde las mujeres se valorarán y se puntuarán para que logren entender que es la autoestima.	Que el colectivo maneje el concepto de la Autoestima	Que el colectivo aprenda a valorarse	Que el colectivo aprenda a sentirse útil	Que el colectivo aprenda a ser auto-suficiente	En el taller de imagen las mujeres se miraran en un espejo y se puntuarán en función de cómo se ven en función de su nivel de autoestima. Esta valoración se puntuará del 1(poco atractiva) al 10(muy atractiva). (2 horas). Posteriormente se hará una puesta en común entre todas para debatir el por qué de esa puntuación, dando propuestas de mejora y explicando la importancia de verse mejor para aumentar su autoestima. (4 horas) Otras de las actividades que vamos a desarrollar y para mejorar la autoestima de estas mujeres serán talleres de peluquería (13horas) y estética (13 horas)para que aprendan a
	Dimensiones de la Autoestima	Identificar las dimensiones de la Autoestima tales como físicas, afectivas y sociales.		Que el colectivo identifique las dimensiones de la autoestima	Que el colectivo aprenda a sentirse atractivo	Que el colectivo aprenda a conocer su personalidad.	Que el colectivo conozca el valor de sentirse aceptado.	

								mejorar su imagen y sean autosuficientes. Una vez finalizados estos talleres volveremos a realizar la prueba del espejo. (2 horas)
	Importancia de la Autoestima	Descubrir la importancia de la Autoestima	Charlas con mujeres que han aumentado su autoestima, donde las mujeres verán la importancia de ésta.	Que el colectivo conozca la importancia de tener una autoestima elevada	Que el colectivo descubra la importancia de la autoestima en las relaciones familiares	Que el colectivo comprenda la importancia de la autoestima en las relaciones laborales	Que el colectivo comprenda la importancia que tiene la autoestima en las relaciones de pareja.	Se realizarán una serie de charlas (6 horas) con sus posteriores debates y/o grupos de discusión con mujeres que han aumentado su autoestima para que el colectivo comprenda la importancia de la autoestima en diferentes ámbitos (laboral, familiar y en pareja).
Facilitar las ideas básicas sobre las emociones	Definición de Emoción	Conocer varias definiciones de emoción	Charla por parte de expertos de la definición y tipos de emociones	Que el colectivo se familiarice con la definición de la emoción	Que el colectivo aprenda varias definiciones sobre la emoción	Que el colectivo establezca una definición propia de emoción	Que el colectivo aprenda a expresar sus emociones	En primer lugar haremos una puesta en común con el colectivo sobre sus propias definiciones de la emoción y los tipos (8 horas) y, en segundo lugar, realizaremos una serie de charlas donde se explicará el concepto de emoción y los tipos de emociones existentes. (7 horas)
	Tipos de Emociones	Identificar tipos de emociones		Que el colectivo distinga las emociones fundamentales	Que el colectivo sepa dar ejemplos de emoción	Que el colectivo distinga las emociones en los demás	Que el colectivo aprenda a relacionar las emociones	
	Representación de emociones	Aproximarse a diversas emociones	Obra de teatro donde se representen tipos de emociones	Que el colectivo explore las diversas emociones	Que el colectivo aprenda a equilibrar sus emociones	Que el colectivo distinga sus propias emociones	Que el colectivo aprenda a ser positivo emocionalmente	La obra de teatro se basará en representar diversas emociones tipo Role-Playing para que aprendan a distinguirlas y ponerse en el lugar de los demás. (15 horas)
Suministrar recursos jurídicos y sociales de ayuda	Tipos de recursos jurídicos	Conocer los recursos jurídicos	Taller de conocimiento de recursos	Que el colectivo maneje los recursos jurídicos	Que el colectivo identifique las leyes que las avalan	Que el colectivo aprenda a buscar recursos jurídicos	Que el colectivo aprenda a buscar recursos sociales	En el siguiente taller se les realizarán, en primer lugar, una serie de charlas donde se les mostrarán los tipos de recursos jurídicos (3 horas) y sociales (2 horas) existentes y, en segundo lugar se les enseñará a buscar los mismos a través de las TIC.(5 horas).
	Tipos de recursos sociales	Conocer los recursos sociales		Que el colectivo maneje los recursos sociales	Que el colectivo conozca asociaciones que las ayuden			

13. CONCLUSIÓN FINAL

Con respecto a la viabilidad de la propuesta, y a la eficacia potencial relacionada con el logro de los objetivos y teniendo en cuenta que nuestros objetivos son:

- Proporcionar pautas para que aprendan a cómo desarrollar la autoestima.
- Facilitar las ideas básicas sobre las emociones.
- Suministrar recursos jurídicos y sociales de ayuda.

Consideramos que a través de este proyecto si se pueden alcanzar estos objetivos porque las actividades a desempeñar por este colectivo son motivadoras y están estrictamente relacionadas con tales objetivos, ya que el objetivo fundamental es el aumento de la autoestima y está comprobado gracias a la realización del mapa mental que muestra las prioridades y necesidades de las mujeres en tales circunstancias.

Con respecto al desarrollo de la planificación con el presupuesto asignado a este proyecto creemos que debido a la movilidad que requiere por parte de los profesionales y de los destinatarios, al igual que el tiempo de dedicación y materiales adicionales, el presupuesto es insuficiente para todos estos gastos.

Con la realización de este proyecto creemos que la autoestima de las mujeres, un aspecto clave que no debe faltar en su día a día, aumentará favorablemente, lo que otorga de muchos beneficios a este colectivo como a su entorno ya que mejoramos su aspecto físico y psicológico para una mejora personal y social.

✓ Reflexión final del grupo

Este proyecto de la asignatura de educación social especializada nos ha servido para darnos cuenta que a través de la detección de necesidades de los colectivos vulnerables, al igual que el conocimiento de sus emociones y sus estilos de comunicación son estrategias básicas para poder intervenir con cualquier colectivo que se encuentre en una situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, hemos adquirido una serie de conocimientos básicos para el desarrollo de nuestro trabajo a través de ciertas actividades como el Role-playing o el mapa mental, dos elementos vitales para la elaboración y desarrollo de nuestro plan de intervención socioeducativo.

Por último, cabe destacar que con el desarrollo de este trabajo hemos estado más cerca de la situación en la que viven las mujeres víctimas de la violencia de género, comprendiendo las circunstancias por las que están pasando y ayudándolas a buscar solución y a ver el mundo con otros ojos a través de la educación y mediante la mejora de su autoestima.

BIBLIOGRAFÍA

- Casado, M.; Tobal, J.: "Emoción". Edición Pirámide.
- Revista Española del Tercer Sector / nº5, enero-abril 2007
- Brugué, Q., Gomà, R. y Subirats, J. (2002) "De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas" en Revista Internacional de Sociología, 33, 7-45.
- Comisión Europea (1993) Libro Verde. Política social europea. Opciones para la Unión. Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos sociales, Bruselas, OOPEC-COM(93) 551.
- Gaviria, M., Laparra, M. y Aguilar, M. (1995) "Aproximación teórica al concepto de exclusión. En F. Álvarez Uría y Otros. Desigualdad y pobreza hoy, Madrid, Talasa.
- Renes, V. (coord.) (2008) VI Informe sobre exclusión social y desarrollo social en España, Madrid, Cáritas-Fundación FOESSA.
- Subirats, J. (dir.) (2004) Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea en Colección Estudios sociales nº 16, Barcelona, Fundación La Caixa.
- Malgesini, G., González, N.: "Estrategia Europea de Inclusión Social". Fundación Luis Vives, 2005.
- Goleman, D.: "La práctica de la Inteligencia Emocional". Kairós, S.A. Barcelona, 1998.
- Bisquerra, R.: "Las emociones según Salovey y Mayer". Orientación psicopedagógica. 2014.
- "Gestión de las emociones". Universidad Autónoma de Barcelona.
- Russek, S.: "Crecimiento y Bienestar Emocional". 2007.
- Joan Subirats i Humet, Ricard Goma Carmona y Joaquim Brugué Torruella. "Análisis de los factores de exclusión social". Generalitat de Catalunya. 2005.
- Álvarez Rojo, Miguel. "La determinación de las necesidades de los destinatarios del Programa". EOS. 2002.
- Omar Darío Cardona, A. "La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo". CEDERI.
- Cardona, Omar. "Una crítica y una revisión necesaria para la gestión".
- Meneces Falcón, C. "Pobreza y exclusión social: buenas prácticas para la inclusión". Madrid (España), 2011.
- Laparra, M y VVAA: "Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas."
- Subirats i Humet, J.; Gomà Carmona, R; Brugué Torruella J: "Análisis de los factores de exclusión social".
- Collazos Soto, M: "Victimología. Víctimas especialmente vulnerables. La mujer maltratada."
- Toledo Padrón, Z. "Apuntes de la asignatura de cuarto de pedagogía: Educación social especializada".
- "VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social" (2013), Equipo de ESTUDIOS, Cáritas Española, pág. 18
- Paloma Gascón, Artículo "Depresión en las mujeres maltratadas", 2014.
- Bernard, J. (1991). *Fostering Resiliency in Kids*. Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities. Portland
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Granica, Barcelona.

- Fonagy, P.; Steele, M.; Steele, H.; Higgitt, A. y Target M.(1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n. 2, pp. 231-258.
- Guidano, V. y Quiñones, A. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista: hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Desclée, Bilbao.
- McNameen, S y Gergen, K. (1996). *La terapia como construcción social*. Paidós, Barcelona
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, pp. 316-331.
- Seligman, M. E. P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, N. y Thornton, K. M. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science*, 1, 143-146.
- Wener, E. (1993). Protective factors and individual resilience. En: *Handbook of early childhood intervention* (1993) Meisels, Samuel J. Y Shonkoff, Jack P. (Eds.). Cambridge University Press. Nueva York, E.E.U.U.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- WOLIN, S. y WOLIN, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books. Nueva York, E.E.U.U.
- Laparra M. y VVAA, Una propuesta de consejo sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas, *Revista Española del Tercer Sector / n°5*, enero-abril 2007.
- INDICADOR AROPE (at risk of poverty and/or exclusion) DE LA UE. EXPLICACIÓN, documento del Aula Virtual.
- Elementos para la elaboración del Acuerdo de Asociación de España 2014-2020, documento del Aula Virtual.
- Malgesini G. y Candalija J., *Dossier Pobreza de EAPN España: 10 años de nuestro compromiso (2004-2014)*, EAPN España, documento del Aula Virtual.

Anexo 8

**DISEÑO DE DESARROLLO DE UN
PLAN DE FORMACIÓN Y
EVALUACIÓN DEL MISMO: APANATE**

Actividades de Integración: Procesos y Planes de la Formación

**CARLA GONZÁLEZ AFONSO
RAQUEL LEMUS VARGAS
ELSA MARTÍNEZ ACOSTA
DAIDA RODRÍGUEZ ARMAS**

0. Introducción.

El presente proyecto consiste en la elección de un contexto educativo no formal en el que se incluye el diseño y desarrollo de un plan de formación y la evaluación del mismo. Para ello, se ha decidido situar esta propuesta en el centro APANATE, una Asociación sin ánimo de lucro que comenzó a desempeñar su labor en 1995 con el fin de promover el bienestar y la calidad de vida de las personas con autismo y la de sus familias, ofreciéndoles de este modo tratamientos específicos de acuerdo a sus características.

Diversos han sido los motivos que, conjuntamente nos han llevado a realizar esta labor en APANATE, sin embargo, es importante considerar que cada una de las componentes de este equipo posee unos objetivos personales y profesionales diferentes.

Ahora bien, *“creemos que el poder abordar el tema de la formación del voluntariado, es un reto que no puede esperar ya que es ésta una de las garantías de la calidad de la tarea voluntaria que, gracias a la intuición que despierta la solidaridad, viene desarrollándose con tanto entusiasmo desinteresado. Pero será a través de la formación, uno de los instrumentos aunque no el único, como el voluntario irá adquiriendo cada vez más fuerza social, ahorrando esfuerzos y rentabilizando su entrega gratuita”*.¹

Pues el espíritu solidario, la ayuda y la colaboración entre los seres humanos es consustancial a la historia de la comunidad humana. El voluntariado como expresión organizada y coordinada de esta solidaridad tampoco es un fenómeno reciente, sino que se puede encontrar prácticamente en todas las culturas y civilizaciones.

Por último, cabe señalar que la asignatura de Actividades de Integración y las diversas asignaturas que el Grado de Pedagogía contiene, ayudan a que el perfil del pedagogo/a pueda no solo conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos que existan actualmente en la Unión Europea, sino que se trata además de ayudar a establecer el propio perfil profesional de estos/as futuros profesionales que puedan convertirse en: formadores y asesores pedagógicos, orientadores, coordinadores/especialistas de aulas hospitalarias, asesores en gabinetes especializados, diseñadores de materiales educativos, especialista en atención educativa a la diversidad diseñador y evaluador de recursos didácticos y tecnológicos (NTIC) y multimedia, entre otras muchas competencias de carácter general.

1. Contextualización y justificación.

1.1 El centro/institución

Como se ha mencionado anteriormente, el centro donde se elaborará este proyecto será en la institución llamada APANATE una Asociación sin ánimo de lucro que comenzó a desempeñar su labor en 1995 con el fin de promover el bienestar y la calidad de vida de las personas con autismo y la de sus familias, ofreciéndoles de este modo tratamientos específicos de acuerdo a sus características.

El objetivo general de dicha Asociación es la creación, desarrollo y optimización de los servicios necesarios para dar respuesta a las necesidades de las personas con autismo y a sus familias, en la isla de Tenerife, sin embargo, si profundizamos nuestra visión hacia el campo del voluntariado podemos observar que sus objetivos se centran en:

- La captación del voluntariado.
- El acogimiento de todas las personas voluntarias.
- La formación de las personas voluntarias.
- El conocimiento de los recursos materiales más significativos para la mejora de la calidad de las personas con autismo.
- La orientación de los/as voluntarios/as.
- La realización de un seguimiento continuo de los voluntarios/as.
- Un reconocimiento de la labor de los voluntarios/as.
- La participación en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas y actividades.
- El ser un agente de difusión, concienciación de la discapacidad intelectual ante la sociedad.

Sus principios de actuación se basan en considerar que la educación, aplicada en todos los campos de la vida, es el mejor instrumento para ayudar a las personas con este trastorno, potenciando al máximo sus capacidades de desarrollo personal y de participación social.

Asimismo, el referente de esta asociación corresponde a la misión que consiste en *“mejorar la calidad de vida de las personas con autismo y las de su familia”*.

¹ *La Formación del Voluntariado Social*. [En línea] [Fecha de consulta: 17 de Octubre de 2011] Disponible en Internet: <http://www.documentacion.edex.es/docs/1706ALFfor.pdf>

1.2 Plan de formación del centro/institución X:

En cuanto al Plan de Formación hablaremos sobre: **Educación no formal: Atención a la Diversidad.**

1.2.1 Atención a la Diversidad.

Podemos definir la “Atención a la Diversidad” como *el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado de un centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de comprensión lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo o de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje.*

Puesto que la diversidad es una característica de la conducta y la condición humana, esta se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de las personas, así como en sus modos y maneras de pensar. Este suceso se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones, aun sin dejar de tener presente que cada individuo presente una estabilidad en su conducta, que le da coherencia a su actuación personal a nivel de actuaciones externas y de desarrollo interno personal.

Ante este tipo de acciones existen diversos tipos de respuesta empezando por un nivel de centro en donde las medidas referidas al centro poseen progresivos niveles de concreción del currículum a través de la elaboración de los diversos instrumentos que concretizan dicho currículum, tales como el Proyecto de Centro con los documentos que integran y que son: las Finalidades Educativas, la Programación de Aula, etc., y que sirven de marco de referencia y guía de trabajo para los educadores del centro.

El siguiente nivel se corresponde con el aula, concretamente con la realización de la programación del aula, lo cual supone una nueva concreción curricular. En dicha programación el educador deberá de:

- ❖ Conocer los objetivos de los servicios.
- ❖ La organización y secuencia de los contenidos de los servicios.
- ❖ El establecimiento de los criterios de evaluación a utilizar.

Asimismo, el último nivel que encontramos es el alumnado/a en donde además de respuestas de carácter general que dan a los educadores, también se dan una serie de medidas que se exponen a continuación:

- a) El **refuerzo educativo**, es una estrategia que se da de modo puntual y esporádico a los/as alumnos/as en su proceso de aprendizaje.
- b) Las **adaptaciones curriculares**, consisten en un proceso de toma de decisiones sobre los elementos curriculares, que busca respuestas educativas a las necesidades educativas de los/as alumnos/as.
- c) La **diversificación curricular**, consiste en una adaptación curricular extrema para aquellos alumnos/as con déficits graves y permanentes, que están destinadas a alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje generalizadas.
- d) La **optatividad** es concebida como un mecanismo de refuerzo con aquellos alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje en relación con capacidades que se consideran básicas.

1.2.2. Discapacidad Intelectual.

Deficiencia mental, discapacidad intelectual, realmente ¿qué significan esos términos? ¿Qué conceptos teóricos y, sobre todo, qué aptitudes vitales se esconden detrás de esas palabras? Aunque repetimos una y otra vez que el coeficiente intelectual **no puede definir a una persona** con discapacidad, ¿cuál o cuáles son entonces los elementos que la definen?

La discapacidad intelectual de un individuo no es una existencia fija e intercambiable, pues va siendo modificada por el crecimiento y desarrollo biológico del propio individuo y por la disponibilidad y calidad de los apoyos que recibe, en una interacción constante y permanente entre el sujeto y su ambiente.

Actualmente se ha avanzado en la terminología de esta realidad, pues ya no se acepta el concepto de “retraso mental” porque posee un carácter peyorativo que subraya lo negativo. Es por ello que el término ha sido sustituido por el de “discapacidad intelectual”, **que no define ni condena a la persona, sino que nos alerta de una situación o estado especial evolucionable, cargado de luces y sombras, que exige, eso sí, una atención también especial para limitar problemas y potenciar capacidades.**

Es preciso, que interpretemos de forma adecuada los contenidos que encierra el término de discapacidad intelectual, tal y como lo han ido definiendo recientemente las organizaciones especializadas tras mucha reflexión y debate, porque esos contenidos ayudan a adoptar una posición decidida y positiva hacia la persona, ayudando no sólo a definir un diagnóstico sino, sobre todo, a establecer una evaluación global de toda la riqueza que adorna una persona, a promover soluciones concretas en cada área o dimensión y a realizar un seguimiento permanente para controlar los resultados de nuestra intervención.

Finalmente hay que decir que la discapacidad intelectual no puede ser definida como un único elemento, pues esta comprende un conjunto de condiciones que la van conformando hasta expresarse en un individuo determinado. Algunas de estas condiciones son inseparables a la persona, son sus puntos fuertes y sus puntos débiles que es preciso descubrir, pero otras son inherentes a su entorno y a los recursos de que dispone o deja de disponer.

1.2.3. Contexto socioeducativo: ¿Qué es el autismo?

El autismo es un trastorno complejo del desarrollo que implica anomalías y deficiencias en la interacción social, el lenguaje y en una serie de capacidades emocionales, cognitivas, motoras y sensoriales. Existen ciertos comportamientos que son prototípicos de este trastorno.

El lenguaje, la cognición y las competencias sociales para un niño con autismo o con trastorno del espectro autista (TEA) varían. Hoy en día, aún sabemos poco acerca de elementos básicos del trastorno, como son las causas o las tasas de prevalencia. La mayoría de investigadores sugieren que ha habido un incremento espectacular durante la última década, mientras que algunos estudios justifican la causa de este incremento debido a la mejora de la detección y diagnóstico de este trastorno.

La causa del origen del autismo en general es desconocida, aunque muchos estudios respaldan la tesis del origen genético. Históricamente, se ha creído que estas influencias genéticas tendían a producir un conjunto de síntomas asociados al autismo y a los TEA, sin embargo, no hay una causa determinante que produzca el trastorno.

En el marco de la redefinición del autismo y los TEA, también debemos aclarar los mitos que rodean a estos trastornos, pues estos mitos han conducido a malas interpretaciones sobre la eficacia de ciertos tratamientos.

Uno de los mitos más extendidos y que se mantiene es que los niños con TEA son incapaces de amar o de entablar relaciones amorosas. Otro mito recurrente es aquel que asegura que los niños con TEA no pueden aprender las claves fundamentales de la comunicación y el pensamiento y que lo mejor que podemos esperar de ellos es que cambien su comportamiento y memoricen escritos.

Otro falso mito conocido es el que propugna que los niños con TEA no pueden desarrollar un pensamiento abstracto ni hacer deducciones. Otra afirmación recurrente que se sostiene es que los niños con TEA no pueden interpretar las emociones de los demás niños o de los adultos.

Actualmente, las causas del autismo siguen rodeadas de una gran confusión, sobre todo con el incremento de niños diagnosticados en las últimas décadas. Mientras que muchos atribuyen este incremento a la mejora en los sistemas de diagnóstico, categorías diagnósticas más amplias y el progreso en la detección precoz, otros creen que el aumento de casos se debe a reacciones del sistema inmunitario ante agentes del entorno que hoy proliferan en mayor cantidad; la exposición excesiva a la televisión, los ordenadores y otros sistemas tecnológicos durante las primeras etapas evolutivas, etc.

Según este modelo, hay muchos senderos que llevan a los TEA, y cada uno de estos caminos presenta factores asociados que llevan a un riesgo acumulativo. Podemos pensar que una gran variedad de anomalías genéticas y biológicas interactúan, creando diferentes tipos de vulnerabilidad, pero lo más importante es considerar las posibles causas desde una perspectiva dinámica del desarrollo.

1.2.4. Autores relevantes entorno al Autismo.

Entre los autores más destacados sobre el autismo podemos destacar a Ángel Rivière (1949 – 1999) ha sido uno de los psicólogos españoles especializados en autismo más destacados a nivel internacional. Su legado comprende numerosos estudios y publicaciones acerca de los TEA.

Fue en el año 1997 cuando Ángel Rivière describe las **doce dimensiones del desarrollo** que consideraba siempre alteradas en los TEA, a partir de la conocida *triada de Wing* (1988). Esta aplicación se efectúa cuando hay sospechas evidentes de la presencia de un Trastorno del Espectro (TEA).

Otro autor destacado es el psicólogo Javier Tamarit quien en la actualidad es el responsable de la *Calidad de Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual* (FEAPS) el cual, no obstante más adelante se le dedicará un apartado con más profundidad.

Por último, cabe señalar a Pedro Jiménez quien es licenciado en Pedagogía, especialista en TEA, director técnico de las Asociaciones de Autismo Sevilla y APANATE, siendo este último el centro donde se llevará a cabo dicho proyecto, desde 1998 hasta 2008.

1.2.5. Intervención Social.

Ahora bien, la formación del voluntariado *es un proceso constante de transformación*, donde el voluntario, con su grupo de acción, va dialogando con la realidad, va aprendiendo de ella, y va sistematizando sus conocimientos, sus hábitos de trabajo y sus habilidades. La formación es el espacio para que las motivaciones iniciales vayan creciendo hacia un modo de ser, una manera diferente de ver la vida, hacia una búsqueda de mejorar la calidad de vida, de una transformación de la sociedad.

A los voluntarios no se les impone la formación sino, más bien, se les ofrece y se les acrecenta el deseo de elegirla y asimilarla. El voluntariado hoy en día es uno de los movimientos sociales con más fuerza en nuestra región en la lucha por la justicia y la transformación social. Este en sí, es entendido como la voluntad de ayudar a los demás basándose en una actitud loable, pero puede tener efectos secundarios si no se desarrolla con la preparación necesaria.

Por ello, las personas voluntarias requieren de una formación adecuada para el correcto desempeño de las tareas. También hay decir que los voluntarios participarán en todo aquello donde sienta que pueda estar implicado y comprendido, cuando se sienta integrado y vea que su aportación por muy pequeña que sea, es importante.

1.2.6. Concepto de Voluntariado.

El primer problema al que nos enfrentamos al adentrarnos en el mundo del voluntariado, es encontrar alguna definición que exponga con claridad sus características generales que nos ayude a identificar su labor. Debemos partir de la premisa de que no hay una definición exacta o concepto cerrado, especialmente cuando nos movemos en el campo de lo social.

Es cierto que la Real Academia Española define al voluntariado como *“persona que, entre varias obligadas por turno o designación a ejecutar algún trabajo o servicio, se presta a hacerlo por propia voluntad, sin esperar a que le toque su vez”*.

Sin embargo, una definición que consideramos muy acertada y que nos acerca al concepto de voluntaria/o y es la que nos ofrece Luciano Tavazza, director del instituto italiano de Voluntariado. El voluntario/a es quien *“además de sus propios deberes profesionales y de estatus, de modo continuo, desinteresado y responsable, dedica parte de su tiempo a actividades no en favor de sí mismo ni de los asociados, sino en favor de los demás o de intereses sociales colectivos, según un proyecto que no se agota en la intervención misma, sino que tiende a erradicar o modificar las causas de la necesidad o marginación social”* (Luciano Tavazza).

Y es que, antes de ser voluntarios/as, es necesario saber que es lo que queremos transformar o contribuir a la sociedad en la que vivimos, interviniendo en aquellas áreas donde la presencia de los poderes públicos y privados no es suficiente para aminorar situaciones de marginación o necesidad social o evitar la degradación del interés general.

También es conveniente ver que tipo de habilidades poseemos y a qué campos podemos aplicarlas, así como las actividades para las que nos consideramos más capacitados. Una vez que hemos decidido ser voluntarias/os, es necesario informarnos sobre lo que queremos hacer y acudir a las organizaciones que consideremos más convenientes para poder realizar determinadas actividades.

Tanto a las voluntarias y voluntarios como a las Entidades de Voluntariado les amparan una serie de derechos y deberes.

- **Derechos de las voluntarias y voluntarios y Deberes de las voluntarias y voluntarios.** (Véase en el anexo)
- **Derechos de las organizaciones del voluntariado.**

Entre los derechos de las organizaciones de las voluntaria/os, estas deben respetar los compromisos suscritos con la organización responsable de las actividades.

- **Deberes de las organizaciones de voluntariado**
 - Cumplir los compromisos adquiridos con las voluntarias y voluntarios.
 - Asegurar y acreditar a las voluntarias y voluntarios.
 - Dotar para realizar su actividad de manera adecuada, así como cubrir los gastos que de estas actividades se deriven.
 - Formar e informar a los/as voluntarios/as correctamente para el desempeño de su labor.
 - Garantizar a los/as voluntarios/as la realización de sus actividades en adecuadas condiciones de seguridad e higiene.
 - Expedir un certificado que acredite los servicios prestados por las voluntarias y voluntarios.
 - Llevar un registro de altas y bajas del personal voluntario.

El campo de actuación en el que se desarrolla la acción de un voluntario, se ha consolidado como un fenómeno social, es por ello que el voluntario puede realizar innumerables actividades y estas se amplían día a día. De todas formas, puede hacerse una clasificación de estas actuaciones en torno a cinco grandes campos que son:

- **Solidaridad:** La acción solidaria va dirigida hacia aquellas personas o grupos de personas con problemas específicos que limitan su desarrollo personal o colectivo.

Acciones concretas: ayuda a domicilio; servicios sociales en hospitales; relacionar a personas en situación de necesidad urgente con los servicios comunitarios o con otro tipo de recursos; programar actividades y servicios que promuevan la participación; acogida de personas afectadas por situaciones especiales; información y asesoramiento; etc.

- **Prevención:** El voluntariado con su actuación, no trata sólo de paliar situaciones injustas o marginales, sino que intenta prevenir aquellas causas que las generan, anticipándose a los problemas.

Acciones concretas: ofrecer alternativas laborales y de tiempo libre; promover recursos y potencialidades de los individuos y los grupos; despertar motivaciones e inquietudes; concienciar a los poderes públicos sobre la problemática de diversos colectivos; eliminar cualquier tipo de discriminación; etc.

- **Reinserción:** Las voluntarias y voluntarios, con su dedicación y esfuerzo, representan una alternativa para aquellas personas que, estando inmersas en situaciones de severa marginación, no disponen de otros referentes, únicamente aquél en el que viven.

Acciones concretas: crear grupos de ayuda mutua; programas personales de inserción; facilitar las gestiones y tramitación de ayudas; programas educativos y culturales; colaboración en la búsqueda de puestos de trabajo; etc.

- **Desarrollo social:** Supone promover la participación y dinamización de la comunidad en la que vivimos, abordando la resolución de sus problemas y contribuyendo a desarrollar los servicios necesarios para un mejor funcionamiento y un mayor bienestar.

Acciones concretas: sensibilizar a la comunidad sobre su propia problemática; fomentar el asociacionismo; hacer de mediador entre las Administraciones y la iniciativa privada; promover la comunicación a través de actividades recreativas y culturales; potenciar el carácter reivindicativo de las asociaciones; etc.

- **Sensibilización y denuncia social:** El voluntariado representa un modo de vida más humano y supone, por parte de las voluntarias y voluntarios, una mayor cercanía al resto de individuos y a las condiciones en las que viven. Evidencia y denuncia las situaciones de injusticia y marginalidad generadas por la sociedad y que, como un miembro más, ha contribuido a crear. El voluntario o voluntaria opta por transformar esta sociedad.

Acciones concretas: favorecer la toma de conciencia de la sociedad sobre los problemas; colaborar en aquellas campañas y acciones que promuevan la educación en la solidaridad; controlar las acciones de los poderes públicos y entidades sociales para que no sean ineficaces; etc.

A su vez, estos cinco campos se desarrollan en las siguientes áreas de intervención: voluntariado socioasistencial, voluntariado medioambiental, cultural, de cooperación al desarrollo, de defensa de los derechos humanos, de protección civil, etc. denominar “área de intervención” o “campo de actuación” es un convenio al que hemos llegado después de reflexionar sobre el voluntariado, pero no es algo definitivo ni universal. Somos conscientes de que la organización de la realidad es algo arbitrario y depende de los actores que la organizan.

1.2.7. ¿Dónde se puede realizar el voluntariado?

El voluntariado como indica la Ley Estatal del Voluntariado ha de ser desarrollado en “organizaciones legalmente constituidas, dotadas de entidad jurídica propia, carecer de ánimo de lucro y desarrollar programas en el marco de las actividades de interés general”. Estas entidades pueden ser:

- **Entidades de voluntariado:** Se considera entidad de voluntariado, cualquier organización libremente constituida con el fin de desarrollar las actividades contempladas en la ley de voluntariado y que se sirva fundamentalmente del trabajo de voluntarios, siempre que se adecuen a los principios básicos del voluntariado.
- **ENL/ONL:** Entidades/Organizaciones no lucrativas. Aquellas entidades que sin afán de lucro se organizan para la consecución de fines en bien de la propia sociedad, por ejemplo las **ONG:** Organizaciones No Gubernamentales.
- **Asociaciones:** Son organizaciones sin ánimo de lucro con capacidad jurídica plena y capacidad de obrar. No todas las asociaciones son de voluntariado, algunas persiguen como fin el exclusivo beneficio de sus asociados, sin que necesariamente desarrollen actividades de interés general. También es bastante frecuente que muchas asociaciones sean entidad de voluntariado y sus socios no sean conscientes de ello.
- **Agrupaciones de protección Civil:** La protección civil es un servicio público en cuya organización, funcionamiento y ejecución participan las diferentes Administraciones Públicas, así como los ciudadanos mediante el cumplimiento de los correspondientes deberes y la prestación de su colaboración voluntaria. Las agrupaciones de voluntarios de protección civil tienen la misma consideración que las entidades de voluntariado arriba definidas.
- **Fundaciones:** Organizaciones constituidas sin fin de lucro que por voluntad de los creadores tienen afectado de modo duradero su patrimonio a la realización de fines de interés general.
- **Administraciones públicas:** Las administraciones públicas pueden impulsar proyectos de voluntariado vinculados a sus políticas sociales, culturales, medioambientales, etc. La constitución española en su artículo 9.2 establece como obligación para los poderes promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas.

1.3. Justificación teórica del Plan.

Después de haber analizado las actividades del plan de formación y tras haber analizado, valorado y discutido aquellas posibilidades que se podían tener en cuenta para cada una de las actividades del centro, hemos llegado a tales conclusiones como las que se exponen en el siguiente análisis DAFO.

1.3.1 Análisis y Valoración del Plan de Formación.

	DEBILIDADES	AMENAZAS	FORTALEZA	OPORTUNIDADES
Ocio y Respiro familiar	Es limitado en cuanto al tiempo ya que solo se realiza en los periodos vacacionales.	Al salir a las actividades pueden surgir inconvenientes, situaciones a las que el voluntariado no está acostumbrado/a.	El voluntariado posee un Protocolo de Emergencia que debe seguir ante las situaciones de crisis	Se les ofrece al voluntariado mucha autonomía, es decir, pueden actuar de forma independiente ante distintas situaciones.

Gabinete	El voluntario/a se puede sentir confuso/a ante los diversos comportamientos de los niños/as.	Puede que algunos voluntarios/as no posean la paciencia que se considera necesaria para esta labor.	Al poder estar interactuando continuamente con los niños/as los voluntarios/as obtienen una mayor experiencia con ellos/as.	Según se van realizando las actividades el voluntario/a va viendo como los niños/as evolucionan día a día.
Taller de tránsito a la vida adulta	Solo hay cuatro profesionales para una alta demanda de adolescentes.	Cada niño/a posee diversos comportamientos por lo que los profesionales pueden verse con dificultades para saber sobrellevarlos solos.	Al haber estado más tiempo en el centro, la mayoría de estos niños/as han desarrollado de una forma más precisa el sistema comunicativo PECS.	El/la voluntario/a crece como persona al ver el esfuerzo requerido por los/as niños/as
Centro de día	Debido a que los adultos son un poco más complejos, este taller suelen acceder aquellos voluntarios/as con un poco más de destreza.	Al ser personas adultas el voluntariado se puede sentir más confuso de lo normal porque al tratar con ellas es una situación un poco más compleja.	Al pasar por las edades comprendidas entre niños, adolescentes y trabajar con los adultos, se deja atrás ese mito de que solamente existen “niños autistas”.	El voluntario/a puede ver la formación de un individuo, desde que empieza como niño y hasta su etapa adulta.
Taller de habilidades sociales	Al estar todos/as juntos/as independientemente de las edades, pueden surgir conflictos entre los niños/as.	No se pueden desenvolver correctamente y comunicar con la sociedad.	Los niños/as se puedan comunicar con todo tipo de personas incluyendo los voluntarios /as.	El voluntario/a puede adquirir experiencia al estar tratando con diferentes ámbitos.
General	Los voluntarios/as prestan menos atención a esta actividad que a las anteriores, debido a que esta categoría no entra dentro de sus intereses.	El centro no posee las suficientes personas como para mantenerlo.	Hay un cierto porcentaje de personas que se prestan a realizar estas tareas en el centro.	Al estar trabajando juntos se puede crear un estrecho vínculo entre voluntarios/as y el personal del centro.

Una vez establecidas las **Debilidades, Amenazas, Fortalezas, y Oportunidades**, resulta interesante clasificar la situación de la empresa respecto de las mismas. Para ello seguimos los pasos que se indican a continuación:

1. Listamos por separado los ítems de cada categoría
2. Asignamos a cada ítem una puntuación de 1 al 10 de acuerdo a su relevancia
3. Sumamos las puntuaciones de los ítems de cada categoría.
4. Calculamos la diferencia entre Oportunidades y Amenazas
5. Calculamos la diferencia entre Fortalezas y Debilidades
6. Al resultado de 4 lo consideramos la componente según el eje x de un vector
7. Al resultado de 5 lo consideramos la componente según el eje y de un vector

8. Graficamos ese vector y el mismo nos representará la situación de la empresa.

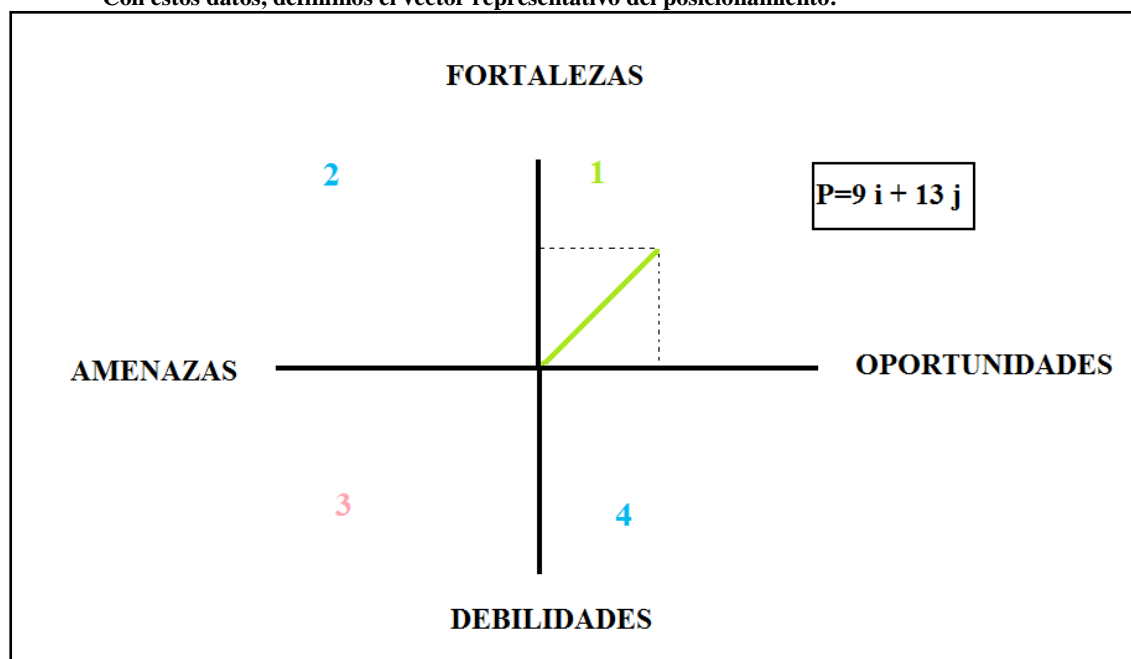
DEBILIDADES		AMENAZAS		FORTALEZAS		OPORTUNIDADES	
Debilidad 1	3	Amenaza 1	5	Fortalezas 1	8	Oportunidades 1	7
Debilidad 2	7	Amenaza 2	6	Fortalezas 2	7	Oportunidades 2	7
Debilidad 3	8	Amenaza 3	7	Fortalezas 3	9	Oportunidades 3	8
Debilidad 4	5	Amenaza 4	6	Fortalezas 4	6	Oportunidades 4	8
Debilidad 5	6	Amenaza 5	7	Fortalezas 5	9	Oportunidades 5	7
Debilidad 6	3	Amenaza 6	4	Fortalezas 6	6	Oportunidades 6	7
Total D	32	Total A	35	Total F	45	Total O	44

Entonces:

$$\Sigma (\text{Oportunidades} - \text{Amenazas}) = 44 - 35 = 9$$

$$\Sigma (\text{Fortalezas} - \text{Debilidades}) = 45 - 32 = 13$$

Con estos datos, definimos el vector representativo del posicionamiento:



2. Diseño del Plan de Formación.

2.1. Objetivos y competencias del Plan.

Antes de poder hablar plenamente sobre el Plan de Formación de APANATE, convendría que iniciáramos este apartado con una breve descripción sobre las instituciones por las cuales APANATE se guía para realizar su propio plan de formación sino también medios por los cuales consigue la participación de personas voluntarias.

Ahora bien, como hemos mencionando en las líneas anteriores APANATE, al igual que las otras asociaciones sin ánimo de lucro, posee un plan de formación para el voluntariado el cual se basa en las líneas generales en la **Federación Regional Canaria de Organizaciones en Favor de Personas con Discapacidad Intelectual**, también conocido como FEAPS.

El FEAPS, es un *movimiento asociativo abierto a la ciudadanía que defiende los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y de sus familias*. Esta organización se encuentra desarrollada desde un nivel Estatal y hasta un nivel Autonómico, siendo este último por el cual se pone a disposición el centro a estudiar.

En ambos niveles, la misión del movimiento FEAPS *es contribuir, desde su compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y su familia puedan desarrollar su proyecto de calidad de vida, así como a promover su inclusión como ciudadana de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria*.

Sin embargo, el FEAPS Canarias sintetiza su misión en: promover y facilitar las condiciones para que las entidades miembros estén en la mejor disposición para cumplir nuestra razón de ser; *mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias*.

Por otro lado, APANATE también se apoya en los servicios de la **Oficina del Centro del Voluntariado del Cabildo del Tenerife**. Este Programa Tenerife Solidario, también conocido como IASS, es un Organismo Autónomo creado por el Cabildo de la isla de Tenerife no hace muchos años y su labor de trabajo se reparte por toda la isla de Tenerife y por una parte ofrecen servicios de apoyo en las distintas partes de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Una vez que las asociaciones de las islas están inscritas legalmente dentro del registro del Gobierno de Canarias contactan con el IASS.

Ahora bien, dentro de la amplitud del servicio que el IASS posee (*ver tríptico anexo*) podemos observar *todos los servicios que prestan, en especial el servicio de **Información y Orientación para el Voluntariado***.

En este espacio se recogen por una parte las necesidades y las solicitudes del voluntariado que piden las asociaciones y por otra parte las personas que están interesadas en la información para el voluntariado. A partir de ahí, el IASS realiza un proceso de “**puente – información**” en el que primeramente la persona interesada rellenará una ficha con sus preferencias entre el colectivo, el horario de disponibilidad, etc. Tras ello, la persona tiene una entrevista con uno/a de los responsables del IASS y una vez realizada dicha labor, se le amplía la información sobre el ámbito que ha escogido.

Por otra parte, cuando la persona ha seleccionado la asociación se le envía a esta última un correo con los datos de la persona interesada en dicha asociación, para saber si el perfil de las personas es compatible con el perfil que buscan las asociaciones. Y es que el IASS es una entidad que aunque solo está en contacto con la gente que realizan actos sociales y sanitarios, muchas veces la gente acaba conociéndola a través de Internet debido a algunas páginas, o por boca de otras personas.

Por último con respecto al **Plan de Formación del Voluntariado de APANATE**, nuestros objetivos se centran en:

✚ **Objetivo General:**

Que el grupo de voluntarios/as se encuentre capacitado mediante el proceso de formación teórico – práctica para que de esta manera puedan ofrecer una respuesta a las necesidades detectadas.

✚ **Objetivos Específicos:**

Que los voluntarios/as del centro adquieran:

- Un **conocimiento** autónomo de la realidad que les rodea, así de como una **concienciación** sobre el ámbito en donde desean intervenir, además de un **acercamiento** a las diversas realidades sobre la discapacidad intelectual.
- Una **reflexión** sobre los criterios de actuación sobre la realidad.
- Un **conocimiento** sobre los recursos existentes.
- Un **programa y evaluación** de sus propias iniciativas.
- **Proyectos** de acción para actuar con mayor eficacia.
- **Vínculos** con otros/as voluntarios/as para que de esta forma compartan lo que son y lo que poseen con los demás miembros del grupo.
- **Motivaciones y valores.**
- Una actitud de **análisis crítico** de la realidad.
- Una mayor **creatividad** a la hora de ofrecer alternativas para el centro.

2.2. Contenidos del Plan.

A continuación, presentaremos una serie de contenidos que irán en la presente unidad didáctica la cual se encuentra adjuntada en el anexo del proyecto.

1. APANATE.
2. ¿Qué es el autismo?
3. ¿Qué le pasa a una persona con autismo?
4. ¿Qué señales manifiesta una persona con autismo?
5. Algunos mitos sobre el autismo
6. ¿Qué es el voluntariado?
7. Formación del voluntariado.
8. Plan de evaluación.
9. Mejora de APANATE.
10. Finalidad de la evaluación.

11. Obstáculos en la realización del proyecto.

2.3. Metodología del Plan.

A continuación para presentar un poco la metodología del centro hemos realizado una encuesta al coordinador del centro, encuesta que se anexará al final del proyecto. (*Ver anexo*)

La figura del coordinador.

Las personas voluntarias que colaboran en las entidades, forman parte de un equipo dirigido por un profesional contratado por la entidad que ha de aglutinar, coordinar, distribuir al voluntariado; marcar objetivos y hacer que se cumplan.

Este profesional es el que conocemos hoy en día como “Coordinador de Voluntariado”, entendiéndolo esta figura como el referente que tiene el grupo de personas voluntarias para llevar a cabo su trabajo en concordancia con los valores de la organización.

El coordinador del voluntariado debe tener un buen conocimiento en de animación, gestión y planificación de programas y una sólida formación para poder adaptarse a nuevos ámbitos y formas de intervención, por lo cual debe conocer la legislación vigente en materia de voluntariado.

Las funciones del coordinador son variadas, pero a la vez concretas y claras. A él le llega, bien directamente o a través del director del centro, la atención, información y cita de toda persona que esté interesada en cooperar como voluntario. El coordinador siempre está en contacto con los voluntarios, para seguir su evolución en su voluntariado, escuchar sus necesidades, oír como se sienten, etc.

También es labor del coordinador, buscar temas de formación tanto general como específica, así como buscar los profesionales más idóneos para impartir dicha formación. Otra función es organizar convivencias, excursiones, entre los voluntarios a la que pueden asistir los miembros de su familia que lo deseen para un conocimiento más profundo entre los voluntarios de distintas fases y también para un intercambio de experiencias.

Lógicamente si el coordinador escucha la demanda de los voluntarios, también escucha la de él directo del centro y la de los directores de fases en el sentido de demanda de voluntario o algún nuevo sentido en la acción del voluntario promovido por las edades más tempranas.

La figura del coordinador es fundamental porque:

- Es la persona encargada de acompañar, formar y motivar a las personas voluntarias. Su labor requiere compromiso y responsabilidad, dando ejemplo con sus acciones, inculcando al voluntario los valores y actitudes necesarios para desempeñar correctamente las labores asignadas.
- Tiene que estar dispuesto/a a dedicar tiempo y espacio a las personas voluntarias, no sólo en espacios formales, sino también de manera espontánea, creando conciencia colectiva, discutiendo, reflexionando y consensuando todas las acciones programadas con su grupo. Ha de conseguir una línea de trabajo común con los objetivos de la entidad e incluso con otros profesionales de la entidad.

2.4. Evaluación didáctica de cada una de las actividades formativas del Plan.

Nuestra unidad didáctica (*ver anexo*) creemos que le ha servido a APANATE para la formación de los futuros voluntarios, ya que, con la síntesis que hemos propuesto se explica de forma clara lo esencial que un voluntario ha de saber para introducirse al mundo del autismo y para conocer a estas personas con TEA.

En cuanto a la evaluación impartida por el profesorado, creemos que ha sido positiva.

3. Desarrollo del Plan de Formación

3.1 Aspecto concreto del plan que has aplicado.

Con el fin de elaborar una unidad didáctica que sea más amena a la hora de exponer nuestros conocimientos, se ha elaborado un power point que estará anexado al final del proyecto. (*Ver anexo*).

En ella se observa una pequeña descripción del centro a estudiar.

Asimismo, al tratarse de unidad didáctica para la formación del voluntariado en ella se aborda el tema del autismo de forma concreta, detallada y sencilla, además de una breve descripción sobre qué es el voluntariado y la formación de estos.

De la misma forma, también se ha incluido el plan de evaluación de dicho proyecto así como las mejoras que como evaluadoras hemos creído convenientes.

Por último, para finalizar esta unidad didáctica hablaremos de la finalidad propia de la evaluación, así como aquellos obstáculos que hemos tenido a lo largo de la realización del proyecto.

4. Evaluación del Plan de Formación.

4.1 Resultados de la evaluación:

- **Dimensiones en indicadores del objeto de evaluación.**

En este apartado, nos disponemos a exponer una lista con las diferentes dimensiones que vamos a evaluar. También señalamos que no hemos aplicado todos los indicadores ni todas las preguntas para las dimensiones, pues hemos considerado que algunos aspectos no son relevantes para el fin de nuestro proyecto.

4. Organización del centro.

- a. Empleados

- i. Educadores.

- 1. Coordinación entre los mismos.
 - 2. Actuación y formación permanente.
 - 3. Tareas

- ii. Coordinador.

- 1. Relación con los voluntarios/as y las familias.
 - 2. Orientación a las familias
 - 3. Tareas

- iii. Voluntarios

- 1. Relación entre los voluntarios/as.
 - 2. Relación con el personal del centro.
 - 3. Relación con las familias del centro.
 - 4. Relación con los niños/as.
 - 5. Formación de los voluntarios

5. Instalaciones.

- a. Servicios.
- b. Material del centro.
- c. Recursos Informáticos.
- d. Instalaciones de ocio.
- e. Gestión de recursos.

6. Contexto.

- a. Familia

- i. Participación de las familias
 - ii. Niños, adolescentes y adultos

- **Indicadores para las dimensiones del objeto a evaluar.**

A continuación, pasaremos a exponer los siguientes indicadores con las preguntas para aquellas dimensiones que hemos considerado más importantes.

1. Organización del centro.

Relaciones del coordinador con el voluntariado y las familias: Vínculo entre el coordinador de APANATE y los voluntarios/as y las familias de los niños/as del centro.

- ¿Qué tipo de interacción posee el coordinador con los voluntarios/as del centro?
- ¿En coordinador cumple con su función en el centro?
- ¿Se cumple con la jerarquía establecida?
- ¿Los coordinadores asumen las funciones de otros/as compañeros/as cuando estos/as se encuentran ausentes?

- ¿El coordinador le proporciona información actualizada al voluntariado? ¿Y la familia?

Relaciones entre los voluntarios/as: Vínculo entre APANATE y los voluntarios/as que conforman el proyecto.

- ¿Qué tipo de interacción poseen los voluntarios/as entre sí?
- ¿Qué relación establecen los voluntarios/as con las familias del centro? ¿Y con la entidad?
- ¿Cuál es el trato de los voluntarios/as hacia los autistas?
- ¿Qué información previa conocen los voluntario/as?
- ¿Todos los voluntarios/as aplican este procedimiento?
- ¿Cada voluntario/a cumple con su función en el centro?
- ¿Los voluntarios cumplen con los protocolos establecidos?

2. Instalaciones

Material del centro: Recursos con los que los voluntarios y los educadores trabajan para dar un soporte a los niños autistas.

- ¿Cómo son los materiales?
- ¿Para qué nivel están destinados los materiales?
- ¿Con qué dinero están financiados los materiales?
- ¿Los materiales proporcionan satisfacción a las personas autistas?
- ¿Los materiales se utilizan por periodos de tiempo o frecuentemente?
- ¿Todas las personas autistas pueden acceder a ellos?
- ¿Son suficientes los materiales con los que el centro cuentan?

Servicios: Es la diversidad de actividades que el personal del centro realiza para cubrir las necesidades de las familias y de los autistas.

- ¿Los servicios que ofrecen son adecuados a las características de los autistas?
- ¿El centro tiene buenas instalaciones para dar cabida a los servicios?
- ¿Son suficientes las actividades para la prestación de los servicios?
- ¿Hay una alta demanda en algún sector de los servicios? ¿Cuál?
- ¿Los voluntarios pueden participar en todos los servicios o están limitados?

3. Contexto

Relación de las familias: Son aquellas relaciones establecidas por los padres, madres, hermanos, abuelos, etc., de los niños autistas con el centro, el personal y los voluntarios.

- ¿Las familias participan en aquellas actividades propuestas por la entidad?
- ¿Las familias reconocen la labor tanto de los voluntarios como de los profesionales?
- ¿Las familias colaboran con la mejora del centro?
- ¿Están conforme las familias con la ayuda que prestan los voluntarios?
- ¿De qué manera conocieron el centro? ¿Por qué lo eligieron?
-

4.2 Conclusiones de la evaluación:

Mediante la realización de encuestas, los documentos oficiales y las visitas al centro, hemos comprobado que varios de estos objetivos cumplen con la mayoría de las expectativas, así como, de las necesidades e intereses del propio plan de formación del centro.

4.3 Propuestas para la mejora:

Cabe destacar como mejora una intervención más dinámica entre las familias, el centro y los voluntarios. En cuanto a los servicios, cabe mejorar, las instalaciones del centro para que se pueda desarrollar una labor más equitativa.

En cuanto a lo que se refiere la formación de los voluntarios, cabe destacar que su método didáctico es bastante complejo ya que es muy extenso, puesto que se podría sintetizar un poco más, destacando aquellas ideas que el voluntario debe saber. En la captación del voluntariado, su método de captación es bastante bueno, pero creemos que este método también debería de extenderse a toda la isla, no únicamente en la parte norte de la misma.

Por último, cuando un voluntario acude por primera vez a la entidad y se ve cara a cara con el responsable del voluntariado vemos que debido a su horario y al ser únicamente una única persona responsable del centro es un poco difícil contactar con él por lo que sería bastante conveniente que para esta función se encargaran al menos dos personas.

5. Conclusiones generales

Para finalizar este trabajo en cual hemos investigado sobre el plan de formación de los voluntarios/as en aquellos ámbitos formales y para el cuál hemos invertido cada minuto a valorar en gran medida cada uno de los objetivos, tanto específicos como generales, que la entidad APANATE posee.

Del mismo modo y a medida que hemos ido redactado este proyecto han ido surgiendo muchas ideas a favor y otras en contra para estos objetivos propuestos, los cuales como se ha citado anteriormente, la generalidad de ellos han cumplido con la mayoría de las expectativas previstas.

Asimismo, en cuestiones relacionadas con la asignatura de Actividades de Integración hemos comprobado que al estar unidas todas las asignaturas que completan este semestre en una misma materia, y por todo ello nos ha ayudado en la realización de no solo un simple plan de formación, sino que adquirimos nuevas enseñanzas para poder llevar a la práctica dichos conocimientos en un futuro.

Finalmente, gracias a la elaboración de este trabajo, en este caso en APANATE hemos visto nuevas formas de aplicar la educación no solo en el ámbito de la enseñanza docente sino también en los ámbitos no formales, caminos que son usualmente desconocidos por la mayoría de las personas.

6. Referencias Bibliográficas

- *Formación del voluntariado social* [En línea] [Fecha de consulta: 08 de octubre de 2011] Disponible en Internet: <http://www.donbosco.es/especiales/voluntariado/recursos/La%20formaci%C3%B3n%20del%20Voluntario%20Social.pdf>
- *La Formación del Voluntariado Social.* [En línea] [Fecha de consulta: 17 de Octubre de 2011] Disponible en Internet: <http://www.documentacion.edex.es/docs/1706ALFfor.pdf>
- *Coordinación del Voluntariado* [En línea] [Fecha de consulta: 29 de Octubre de 2011] Disponible en Internet: http://www.proyectohombrehuelva.es/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=20
- Greenspan I. Stanley / Wieder Serena. *Comprender el Autismo* RBA Libros, S.A. Barcelona, editorial AutoAyuda, 2008.
- APANATE [En línea] [Fechas de consulta: 12 de octubre, 09, 10 y 23 de noviembre y 19 de diciembre de 2011] Disponible en Internet: <http://www.apanate.org/>
- *Real Academia Española* [En línea] [Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011] Disponible de Internet: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=voluntario
- *FEAPS Canarias.* [En línea] [Fecha de consulta: 06 de Noviembre de 2011] Disponible en Internet: http://www.feapscanarias.org/index.php?option=com_remository&Itemid=54&func=select&id=13
- *FEAPS:* [En línea] [Fecha de consulta: 06 de Noviembre de 2011] Disponible en Internet: <http://www.feaps.org>
- *Orientared – Atención a la diversidad.* [En línea] [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2011] Disponible en Internet: <http://www.orientared.com/atendiv.php>
- *Concepto de Atención a la Diveridad:* [En línea] [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2011] Disponible en Internet: [http://www.educantabria.es/atencion a la diversidad/atencion a la diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad](http://www.educantabria.es/atencion%20a%20la%20diversidad/atencion%20a%20la%20diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad)
- *Discapacidad Intelectual: ¿qué es?, ¿qué define?, ¿qué pretende?* [En línea] [Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2011] Disponible en Internet: <http://feyamorfudla.galeon.com/aficiones823761.html>

Anexo 9

EL CONFLICTO ESCOLAR

IES ALARNES

IES VÍRGEN DE LA CANDELARIA

ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN: Análisis y Mejora de Las Instituciones Educativas

3º Pedagogía

Grupo B

Carla González Afonso

Desirée Grisalvo Castro

Raquel Lemus Vargas

Elsa Martínez Acosta

Mónica Oyarzo Rodríguez

Daida Rodríguez Armas

ÍNDICE

Introducción	3
1ª Fase: Presentación del caso	
➤ Resumen del caso elegido	4
➤ Análisis del caso	5
➤ Entrevista exploratoria según nuestra experiencia	6
2ª Fase: Plan de análisis o evaluación del caso	
➤ Contexto	11
➤ Marco teórico	12
➤ Objetivo General	14
➤ Objetivos Específicos	14
➤ Dimensiones en las que se centrará el análisis/evaluación	15
➤ Diseño del análisis/evaluación	
• <i>Finalidad</i>	15
• <i>Papel de los evaluadores o evaluadoras</i>	16
• <i>Características del modelo de análisis/evaluación que se propone</i>	16
• <i>Criterios de evaluación que podemos elaborar antes de la recolección de datos y los que elaboraremos a posteriori</i>	16
• Dimensiones (y subdimensiones)-indicadores-técnicas de recolección de datos-fuentes de información	16
• <i>Metodología</i>	19
• <i>Presupuesto</i>	20
3ª Fase: Plan o propuesta de mejora de la institución educativa.	
➤ Líneas de mejora	20
➤ Cronograma del Plan	21
Conclusiones	24
Bibliografía	25

INTRODUCCIÓN

Este proyecto tiene como finalidad acabar con el conflicto escolar existente en el Instituto de Alarnes, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar. Este proyecto se ha llevado a cabo a través de una organización estructurada por fases, dentro de cada una de ellas se desarrollaran sus apartados correspondientes:

1ª Fase: Presentación del caso:

- Resumen del Caso Elegido: En el que se destacan los aspectos más interesantes y característicos del caso.
- Análisis del caso: En este apartado analizamos la Institución Educativa y consta de una serie de sub-apartados (análisis del caso elegido, la visita al centro y las dimensiones en las que se centrará el análisis/evaluación).
- Entrevista exploratoria según nuestra experiencia: donde analizaremos una serie de preguntas, según nuestra experiencia vivida en los centros.

2ª Fase: Plan de análisis o evaluación del caso

- Contexto: En este apartado hemos descrito el centro y vamos a analizar las situaciones de conflicto en el IES Alarnes.
- Marco Teórico: hemos establecido las diversas opiniones de algunos autores sobre el conflicto escolar.
- Objetivo general: en este apartado nos basaremos en detectar que tipos de conflictos aparecen en el aula.
- Objetivo específico: donde investigaremos y averiguaremos sobre los tipos de conflictos que se pueden dar en el aula: de género, sobre el absentismo y sobre los inmigrantes.
- Dimensiones en las que se centrará el análisis/evaluación: aquí explicaremos las dimensiones en las que nos vamos a centrar: género, clase social y etnia.
- Diseño del análisis/evaluación: donde explicaremos la finalidad de análisis, el papel de los evaluadores o evaluadoras, las características del modelo de análisis que se propone, los criterios de evaluación, las dimensiones y sub-dimensiones, las estrategias de evaluación y los medios y recursos utilizados.

3ª Fase: Plan o propuesta de mejora de la institución educativa.

- Líneas de mejora: en este apartado hemos establecido una serie de mejoras para acabar con esta situación de conflicto escolar.
- Cronograma del plan: en este apartado estableceremos una serie de actividades para la puesta en práctica de nuestro proyecto.
- Conclusiones: aquí destacaremos aquellas cuestiones que nos han llamado más la atención del caso.
- Bibliografía.

1ª FASE: PRESENTACIÓN DEL CASO

RESUMEN DEL CASO ELEGIDO

Este proyecto trata de cómo podemos mejorar la convivencia y la disciplina en el IES Alarnes, es un Instituto de Formación Profesional y en el curso (1995-1996) se convirtió en Instituto de Educación Secundaria.

A partir de las nuevas enseñanzas de la LOGSE, se detectan problemas importantes relacionados con la convivencia y la disciplina. En el tercer trimestre, surgió la iniciativa de crear una comisión de trabajo dedicada a la mejora de la convivencia escolar en el centro por parte del equipo directivo y el Consejo Escolar.

Se comenzó analizando los problemas de convivencia en aulas y en el centro en general y se llegó a la conclusión de que había que trabajar en la mejora de la organización, formación y curriculares y contar con la participación del profesorado, alumnado y familias.

En el proceso de diseño se reflejan las fases generales de la metodología y la participación de los tres grupos de trabajo y también los objetivos de cada fase y las actividades realizadas.

Objetivos del plan para la mejora de la convivencia:

1. Implicar al profesorado, alumnado y familias en la creación y funcionamiento del grupo de mediación y de convivencia.
2. Realizar asambleas de clase dentro de las sesiones de tutoría en la ESO para mejorar la participación y convivencia en el aula y en el centro.
3. Aumentar la acción tutorial en relación con la convivencia y la figura del tutor/a.
4. Consensuar a las clases de ESO y su junta de profesores unas normas de convivencia para favorecer la educación integral.

5. Afrontar los casos de los alumnos/as con conductas muy conflictivas, dándoles respuestas personalizadas y educativas.
6. Mejorar el clima escolar con la presencia de profesores/as en los pasillos durante los cambios de clase.

Los grupos de trabajo (profesorado, alumnado, padres y madres) valoraron positivamente el procedimiento, destacando el alto grado de participación, y algunas dificultades como:

- ✓ Exceso de responsabilidades del coordinador.
- ✓ Más tiempo dedicado a las actividades que al diseño del plan y poca participación de los padres en el mismo.

Los principales resultados positivos y más relevantes, obtenidos en la evaluación final del plan, son los siguientes:

- ✓ Aumento de la participación del alumnado; en el aula, con asambleas de tutorías y el consenso de normas, en el centro, con la elaboración de la revista del instituto.
- ✓ Mejora en el nivel de aceptación y cumplimiento de normas educativas básicas; puntualidad, respeto a los turnos de palabra.
- ✓ Disminución del número de expulsiones.
- ✓ Seguimiento más individualizado de los alumnos/as con conductas más problemáticas.
- ✓ Mejora en las relaciones interpersonales; entre alumnado y profesorado y entre profesorado y familias.

Una vez analizados los resultados se plantearon las siguientes propuestas para el futuro:

- Abordar en profundidad el tema de la motivación y el aprendizaje del alumnado.
- Fomentar la formación y la participación de las familias en la vida del instituto.
- Conseguir una mayor y mejor integración del alumnado inmigrante.
- Aumentar la formación del alumnado en habilidades sociales y de resolución de conflictos.

ANÁLISIS DEL CASO

Estamos ante un caso de colaboración para la mejora de la convivencia y la disciplina. El proyecto se realizó en el IES Alarnes, se encuentra en el barrio de San Isidro de Getafe (Madrid). Los participantes que han desarrollado dicho proyecto son los siguientes: asesor externo del proyecto, profesora de la Universidad de Alcalá de Henares, y jefe de Departamento de Orientación de la Comunidad de Madrid, coordinador integro del proyecto, profesor de Física y Química de Secundaria y el profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Director del Programa de Formación del Profesorado de la UNED.

➤ **Identificación de lo más sobresaliente del caso:**

Lo que nos ha resultado más sobresaliente del caso es la gran implicación de los padres y madres; alumnos y alumnas y del profesorado, ya que, tratan de informar y motivar a todos los sectores de la Comunidad Educativa y de constituir grupos con el alumnado y padres y madres; aumentar la acción tutorial en relación con la convivencia y la figura del tutor/a; consensuar a las clases de ESO y su junta de profesores unas normas de convivencia para favorecer la educación integral; afrontar los casos de los alumnos/as con conductas muy conflictivas, dándoles respuestas personalizadas y educativas; mejorar el clima escolar con la presencia de profesores/as en los pasillos durante los cambios de clase.

Al involucrar a todos los hace partícipe en él y eso es bueno para lograr un proyecto con éxito.

➤ **Análisis de los aspectos organizativos del caso:**

Los elementos claves para la comprensión del caso, entre otros es el concepto de colaboración, que pretende incidir en las múltiples dimensiones que componen el funcionamiento de una organización educativa.

En este caso, se pretende analizar la formación y asesoramiento externo de los participantes, los recursos económicos y otras actividades de ocio y tiempo libre para el alumnado, ofertados desde la Dirección en General de Juventud de la Comunidad de Madrid. Les exigía también la elaboración de un plan interno para la mejora de la convivencia. Su objetivo principal es el desarrollo y la mejora de la convivencia en los centros educativos de la provincia, promovido por varias instituciones y entidades.

Consideramos como pistas, el empuje y entusiasmo inicial, ayudando a que pronto se logrará el resultado satisfactorio con los objetivos. Los objetivos marcados por el proyecto son: definir la metodología y organización, con los tres grupos de trabajo; asesor externo, grupo interno y coordinador del proyecto, otro de los objetivos es preparar recursos de formación y por último realizar actividades de mejora del clima del centro.

En la evaluación destacaron especialmente el alto grado de participación, mostrando satisfacción por el producto final. Se tomaron medidas como: las actuaciones llevadas a cabo por los grupos de convivencia de profesorado y alumnado y las propuestas elaboradas en ellos y los nuevos contenidos introducidos en el PAT.

Para finalizar, cabe mencionar, que una vez analizados los resultados se propondrá para el futuro abordar en profundidad el tema de la motivación y el aprendizaje del alumnado; fomentar la formación y la participación de las familias en la vida del instituto; conseguir una mayor y mejor integración del alumnado inmigrante; aumentar la formación del alumnado en habilidades sociales y de resolución de conflictos.

➤ **Esbozo de lo que pretenden con el caso:**

En cuanto a la mejora de la convivencia, se pusieron en práctica los siguientes objetivos:

- Implicación del profesorado, alumnado y familias.
- Realización, con sistematización y periodicidad de asambleas de clase.
- Potenciar la acción tutorial en relación con la convivencia.
- Conservar una serie de normas de convivencia.
- Abordar de forma coordinada los pasos del alumnado con conductas conflictivas.
- Mejora del clima del centro.

En cuanto a la evaluación, lo que pretende es el aumento de la participación del alumnado, la mejora del nivel de aceptación y cumplimiento de normas y la disminución de expulsiones del centro.

ENTREVISTA EXPLORATORIA SEGÚN NUESTRA EXPERIENCIA

ALUMNO

- 1) ¿Qué entiendes por conflicto?
- 2) ¿Qué consideras una falta de respeto?
- 3) ¿Crees que existen faltas de respeto entre tus compañeros?
- 4) ¿Consideras que se da algún tipo de conflicto en el aula?
- 5) ¿Te has sentido atacado por algunos de tus compañeros?
- 6) ¿Dónde crees que se dan más conflicto entre chicas o entre chicos?
- 7) ¿Hay discriminación hacia los inmigrantes? (evalúa del 1 al 10)
- 8) ¿Has presenciado algún tipo de conflicto entre el profesorado?
- 9) ¿Cómo se resuelven los conflictos que puedan surgir?
- 10) ¿Qué medidas tomarías tú?

PROFESOR

- 1) ¿Crees que en general el alumnado cuida el material del centro?
- 2) ¿Consideras que se da algún tipo de conflicto en el aula?
- 3) ¿Y entre el profesorado?
- 4) ¿Te has sentido atacado por algún otro profesor?
- 5) ¿Dónde crees que se dan más conflicto entre chicas o entre chicos?
- 6) ¿Hay discriminación hacia los inmigrantes? (evalúa del 1 al 10)
- 7) ¿Has presenciado algún tipo de conflicto entre el alumnado?
- 8) ¿Cómo se resuelven los conflictos que puedan surgir?
- 9) ¿Qué medidas tomaría el profesorado para mejorar los conflictos?
- 10) En el caso de originarse algún que otro conflicto ¿Es debido a la zona donde se sitúa?

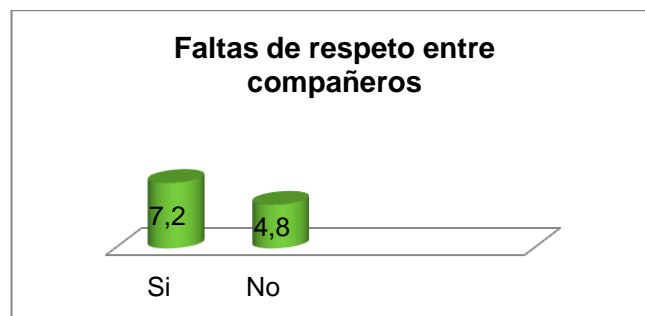
Según nuestra experiencia vamos a exponer los siguientes datos de la entrevista y tras la información recopilada creemos oportuno mencionar los más relevantes.

En cuanto a la pregunta ¿Qué consideras una falta de respeto? Hemos realizado un grafico que reflejara las respuestas a esta pregunta.



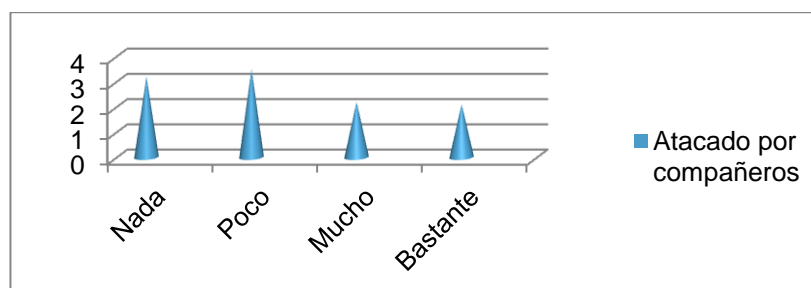
Como podemos observar la respuesta que más destaca entre los alumnos son los insultos, siguiéndole así las discusiones verbales lo cual implica conversaciones subidas de tono pero sin llegar a las manos y por último la agresión física.

Atendiendo a la pregunta ¿Crees que existen faltas de respeto entre tus compañeros? Cabe mencionar que la mayoría del alumnado a respondido que sí continuación mostramos un gráfico con los porcentajes.

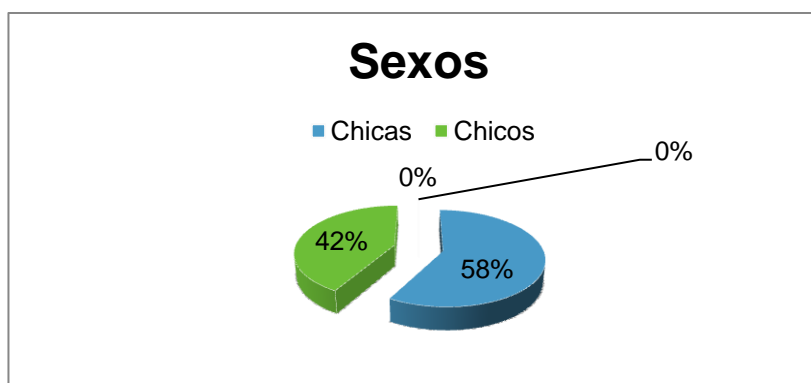


Con respecto a la pregunta ¿Consideras que se da algún tipo de conflicto en el aula? Consideramos que no es necesario volver a realizar una grafica ya que se trata de otra respuesta simple, en la cual el 68% del alumnado ha contestado que si se da conflicto y el 32% restante piensa que no se da.

Ante la pregunta ¿Te has sentido atacado por algunos de tus compañeros? y mediante los indicadores: nada, poco, mucho y bastante expondremos la siguiente grafica.

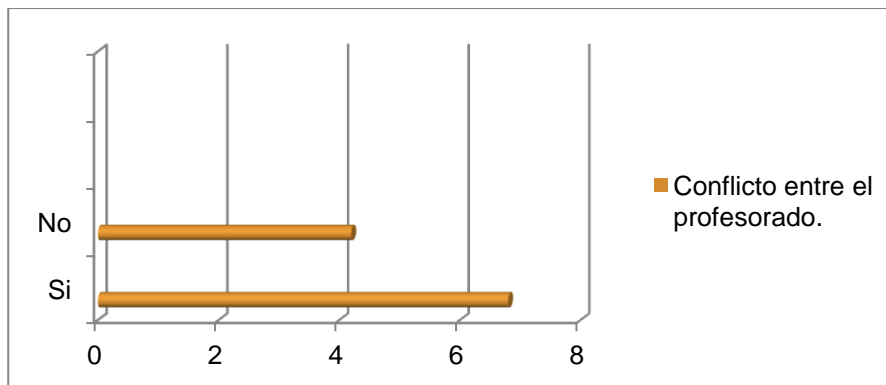


A la pregunta ¿Dónde crees que se dan más conflicto entre chicas o entre chicos? Podemos apreciar en la siguiente grafica que el nivel de conflicto entre las chicas es mayor que el de los chicos.



Tras el recuento de las respuestas de la pregunta ¿Hay discriminación hacia los inmigrantes? (evalúa del 1 al 10) hemos de decir que hay un importante nivel de discriminación hacia los inmigrantes.

En cuanto a la pregunta ¿Has presenciado algún tipo de conflicto entre el profesorado? la mayor parte del alumnado ha contestado que en alguna ocasión si ha percibido conflictos entre el profesorado.



Al preguntarle a los alumnos y alumnas ¿Cómo se resuelven los conflictos que puedan surgir? Y ¿Qué medidas tomarías tú? y al haber examinado sus respuestas hemos llegado a la conclusión de que ellos no se ven capacitados para llevar a cabo esta labor, puesto que sus respuestas no nos han sido relevantes, dado a que ellos no ven que esa sea una labor que les compete.

Con respecto a las preguntas del profesor y tras nuestro punto de vista creemos oportuno mencionar las respuestas más relevantes.

¿Crees que en general el alumnado cuida el material del centro?

- No, en general el alumnado hace un uso inapropiado del material del centro. Habiendo siempre alguna excepción.

¿Consideras que se da algún tipo de conflicto en el aula?

- Si, a menudo surgen conflictos por diversos motivos tales como diferencias de género, de raza, de status, etc.

¿Y entre el profesorado?

- Entre el profesorado también pueden surgir conflictos ya no por diferencias de género, raza, status, etc. Sino por motivos de horarios, organización de las clases, etc.

¿Te has sentido atacado por algún otro profesor?

- No.

¿Dónde crees que se dan más conflicto entre chicas o entre chicos?

- Desde mi punto de vista creo que el conflicto se da por igual en ambos sexos.

¿Hay discriminación hacia los inmigrantes?

- Si, los alumnos/as en general suelen ser muy crueles con las personas que vienen de fuera, ya que no comparten las mismas tradiciones, culturas, etc.

¿Has presenciado algún tipo de conflicto entre el alumnado?

- Si, a menudo en las clases se suelen dar discusiones de tipo verbal pero nunca he presenciado agresiones físicas dentro del aula.

¿Cómo se resuelven los conflictos que puedan surgir?

- Hablando tanto con los padres como con los tutores y el orientador para así dar a conocer el conflicto y así mismo encontrar soluciones para ello.

¿Qué medidas tomaría el profesorado para mejorar los conflictos?

- La expulsión de clase y si el conflicto llega a ser más grave del centro.

En el caso de originarse algún que otro conflicto ¿Es debido a la zona donde se sitúa?

- Por un lado, esta zona tiene bastante repercusión en lo que a los conflictos se refiere, aunque esto no siempre tiene que ver, ya que hay diversidad de alumnos/as en cuanto a clase social, cultura, etc. Se refiere.

2ª FASE: PLAN DE ANÁLISIS O EVALUACIÓN DEL CASO

CONTEXTO

En este proyecto, con el objetivo de mejorar el conflicto existente en los centros educativos, vamos a analizar las situaciones de conflicto en el IES Alarnes situado en San Isidro de Getafe, un barrio de Madrid.

El IES Alarnes se inauguró en 1976 como Instituto de Formación Profesional, allí se imparten las enseñanzas profesionales de Administrativo, Automoción, Metal y Delineación. En los años 1995 y 1996 se convirtió en Instituto de Educación Secundaria. Se compone de 91 profesores, más de la mitad de ellos realizan su labor en el turno de mañana y el resto en el turno de la tarde y cuentan también con un total de 1.190 alumnos y alumnas matriculados en ambos turnos agrupados en 44 grupos de clase.

El instituto desde siempre ha acogido a alumnos y alumnas de bajo nivel económico procedentes de barrios obreros de San Isidro y la Alhóndiga que presentaban poca motivación por los estudios.

A partir de la entrada en vigor de la LOGSE, se detectaron sobretodo en la ESO problemas importantes de convivencia y disciplina como: altos niveles de disrupción en las aulas, abundantes casos de indisciplina (absentismo, impuntualidad, etc.), actos de agresión al material y a las instalaciones y conductas intimidatorias de carácter grave por parte del alumnado. Otra posible fuente de problemas de convivencia es la integración de alumnos y alumnas inmigrantes.

Tenemos que tener en cuenta que el instituto se sitúa en el barrio de Getafe donde la oferta educativa pública cuenta con seis colegios de educación infantil, 23 colegios de enseñanza infantil y primaria y catorce institutos de educación secundaria. Por otro lado, las escuelas concertadas no son muy numerosas. Getafe también cuenta con varios centros de formación profesional de primer y segundo ciclo y con un centro de educación de adultos.

El porcentaje de personas mayores de 16 años con título universitario es del 14 % y la tasa de analfabetismo es del 12%.

MARCO TEÓRICO

Para empezar a hablar del conflicto escolar, a continuación vamos a hacer mención de algunos autores que definen el concepto de “conflicto”, para así dar una pequeña introducción de cómo entenderlo.

Según Vinyamata (2001: 129) el conflicto es definido como “lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes. El conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentra en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos (...)”.

Entelman (2002: 173) “el conflicto es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian las percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas sobre el uso de los recursos que integran su poder y, a menudo, llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos”.

Ciertamente, para entender la naturaleza de los conflictos en la escuela es preciso definir qué es un conflicto, determinar su origen y evaluar sus posibles consecuencias funcionales y disfuncionales.

Para Deutsch, M. (1969) existe un conflicto cada vez que se asignan actividades incompatibles. Cuando una acción incompatible interfiere en otra o la obstruye hace que sea menos eficaz. Pueden ser conflictos:

- Intrapersonales, si se originan en una persona.
- Intragrupales, si se originan en un grupo.
- Interpersonales, se originan en dos o más personas.
- Intergrupales, se originan en dos o más grupos.

Es importante dejar claro que, el conflicto surge cuando las acciones de una de las partes afectan a la otra, sino estamos en presencia de diferencias de motivos, de intereses, de valores de metas etc. Entre grupos, personas, instituciones, y no un conflicto (Puad, Ch, 2002).

El origen de los conflictos surgen por:

1. Diferencias de saber, creencias, valores, intereses o deseos.
2. Escasez de recursos (dinero, poder, tiempo, espacio o posición)
3. Rivalidad, personas o grupos compiten entre sí. (Deutsch, 1974).

El conflicto es inevitable en los grupos humanos y los intentos de evadirlos han tenido efectos contrarios, agravándose. Los conflictos escolares no son una excepción. Asimismo poseen un potencial constructivo y destructivo, en dependencia de la manera de enfrentarlos y resolverlos constructivamente. “Es verdad que a menudo el conflicto crea tensión, ansiedad y molestia, pero como el enfado, estos sentimientos en sí mismo no son siempre malos. Pueden proporcionar el tiro y afloja necesario para el desarrollo y el crecimiento... Creemos que el conflicto en el aula puede proporcionar una tensión creativa que sirva para inspirar la solución de

problemas y para motivar la mejora del rendimiento individual o grupal... Constituye un paso necesario hacia el aprendizaje personal y hacia el proceso de cambio (Schmuck y Schmuck, 1983, p.274) en Ovejero, 1989.)

En esta misma dirección afirma Johnson (1978, p. 301) en Ovejero, 1989 que el conflicto escolar no solo es inevitable sino que incluso es necesario para combatir la rutina escolar y así facilitar el progreso en la escuela.

Peiró añade en esta línea, el conflicto posee tantos aspectos funcionales como disfuncionales, "en realidad la funcionalidad o disfuncionalidad de una determinada conducta depende siempre de los criterios adoptados y de la perspectiva considerada. Algo funcional para la organización puede ser disfuncional para algunos miembros y viceversa". (Peiró, 1985, vol II, p.481) en Ovejero, 1989.

El tema del conflicto hay sido estudiado desde tres grandes perspectivas (Touzard, 1981) en Ovejero, 1989.

1. Psicológica: Lo ubica en las motivaciones y en las reacciones individuales.
2. Sociológica: Lo ubica en las estructuras sociales y en las entidades sociales conflictivas.
3. Psicosocial: Lo ubica en la interacción de los individuos entre sí o de los individuos con el sistema social.

La comprensión del conflicto desde una perspectiva psicosocial conduce a estudiar al conflicto en sí mismo, su origen y etapas, así como tener en cuenta el grupo y la organización en que tiene lugar. "Los estudios revisados muestran que las características estructurales de una organización son elementos importantes a la hora de explicar la frecuencia, tipo o intensidad de los conflictos organizacionales". (Peiró, 1985, vol. II, p. 498) en Ovejero, 1989.

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de nuestro plan de mejora, es detectar que tipos de conflictos se dan en el aula para así buscar soluciones al respecto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Averiguar donde se dan más conflictos, si entre el género masculino o el género femenino.
- Investigar si hay más absentismo en los niños/as de clase alta o de clase baja.
- Estudiar si sufren más violencia escolar los inmigrantes o los nativos.
- Saber si los inmigrantes o los nativos son los causantes de los conflictos en el aula.

DIMENSIONES EN LAS QUE SE CENTRARÁ EL ANÁLISIS/EVALUACIÓN

Las dimensiones en las que nos vamos a centrar son:

- Género: existe una relación de conflictividad entre las conductas violentas y el género, de modo que los alumnos que suelen pelearse, amenazar a otros, robar cosas, poner motes, insultar, acosar sexualmente, etc. son de sexo masculino, tan sólo en un tipo concreto de conductas violentas sobresalen las chicas y es en la forma de excluir a los otros difundiendo rumores inciertos, hablando mal de otros, ignorando, etc. Por lo tanto, las formas de agresión directa suelen ser típicas de los chicos, mientras que las formas de agresiones indirectas y psicológicas suelen ser más común en las chicas.
- Clase Social: hay que considerar que el instituto Alarnes, está situado en un barrio llamado San Isidro de Getafe donde la mayoría de alumnos y alumnas proceden de padres obreros con un bajo nivel económico, lo que puede ser un impedimento a la hora de continuar con los estudios porque necesitan ayudar económicamente a sus familias.
- Etnia: actualmente en el centro Alarnes, hay una nueva fuente de problemas para la convivencia, la integración de alumnos y alumnas inmigrantes procedentes sobretodo del Magreb, Sudamérica y los países del este de Europa que se incorporaban a los cursos de la ESO.

DISEÑO DEL ANÁLISIS/EVALUACIÓN

- **Finalidad**

La finalidad principal de nuestro proyecto es mejorar las situaciones de conflicto existentes en el Instituto Alarnes de Getafe, así como, servir de soporte de ayuda para poder mejorar la igualdad de oportunidades en la escuela de todo el alumnado independientemente de su sexo, clase social o raza.

A través de las dimensiones establecidas anteriormente, podemos evaluar los conflictos y, nuestro proyecto irá dirigido a todos los miembros de la Comunidad Educativa, porque acabar con estas situaciones beneficia tanto a los alumnos y las alumnas, como a los profesores/as y como a los padres y madres y, en definitiva, a todos los miembros de la institución.

- **Papel del evaluador**

Nuestro papel como evaluadoras es saber el nivel de conflictividad que existe en el centro y, para ello realizaremos una entrevista para cada dimensión y, una vez hechas estas entrevistas, realizaremos una serie de actividades para poder mejorar la convivencia o acabar con el conflicto.

- **Características del modelo de análisis/evaluación que se propone**

Las características de nuestro modelo de análisis son:

- Toma de contacto con la conflictividad escolar.
- Realización de una serie de entrevistas para cada una de las dimensiones.
- Propuesta de mejora.

- **Criterios de evaluación que podemos elaborar antes de la recolección de datos y los que elaboraremos a posteriori:**

- Búsqueda de información sobre el conflicto escolar
- Observación de los conflictos existentes en el IES Alarnes
- Elaboración de una entrevista para alumnos/as y profesores/as
- Detectar los conflictos más sobresalientes
- Obtener información sobre esos conflictos
- Hacer una serie de actividades con el fin de acabar con esos conflictos

- **Dimensiones (y subdimensiones)-indicadores-técnicas de recolección de datos-fuentes de información**

- Género
- Clase Social
- Étnia

- **Metodología**

Para elaborar nuestro análisis sobre el conflicto escolar existente en el IES Alarnes hemos decidido, con el fin de obtener una información directa sobre el tema señalado, realizar entrevistas tanto a los alumnos y alumnas como al profesorado.

Creemos que la entrevista es un método adecuado para poder analizar el contexto porque estamos entablando una conversación con los profesores/as y los alumnos/as, con el propósito de obtener información inmediata sobre el conflicto, cosa que no se podría hacer por ejemplo con un cuestionario, porque tardaríamos más tiempo. En este caso, nuestra entrevista está centrada en las tres dimensiones que hemos elegido: sexo, clase social y etnia.

Nuestro guion de la entrevista por dimensiones sería el siguiente:

***Entrevistas al alumnado según la dimensión:**

- **Género:**

- ¿En tu clase entre quien existen mas enfrentamientos entre las niñas o los niños?
- ¿De que tipo suelen ser los conflictos entres tus compañeros?
- ¿Existen agresiones verbales en el horario de clase? ¿Por parte de quién se suele producir más?
- ¿Qué suele hacer tu profesor o profesora cuando hay conflictos en el aula?
- ¿Has tenido algún enfrentamiento con algún compañero o compañera? ¿De qué tipo?

- **Clase Social:**

- ¿En general, los padres y madres de tus compañeros/as tienen trabajo o están en paro? ¿Si están en paro, esto ocasionaría un problema en la vida escolar de sus hijos para llevarse bien con tus compañeros/as?
- ¿Se forman pandillas o grupos según la clase social de cada uno?
- ¿Marginan a los chicos/as que sus padres no tengan un poder adquisitivo bueno? (por vestimenta, alimentos, higiene, etc.)
- ¿Los profesores tratan de distinta manera a tus compañeros/as de clase que tengan una buena economía de los que no?
- ¿Crees que la educación, el respeto y los buenos modales influyen en familias que tengan un estatus social alto o crees que una cosa no tiene que ver con la otra?

- **Etnia:**
- ¿Crees que entre tus compañeros existe discriminación hacia los inmigrantes?
- Al igual que muchos alumnos autóctonos, piensas que los inmigrantes tienen prejuicios sobre la gente de aquí?
- Desde tu punto de vista, ¿qué debería hacer un inmigrante para no ser rechazado?
- Piensas que los inmigrantes, ¿deberían tener los mismos derechos que tú?
- Si estuviera a tu alcance hacer algo para que los inmigrantes no se sientan desplazados, ¿qué harías?

***Entrevista al profesorado según la dimensión:**

- **Género:**
- ¿Ves en tus clases o en las horas de recreo más conflictos entre los niños o entre las niñas?
- ¿Crees que los niños se sienten superiores a las niñas?
- ¿Manifiestan más conflictos los niños contra las niñas o viceversa?
- ¿Crees que son las niñas las protagonistas de los conflictos tipo psicológico como por ejemplo insultar y los niños los protagonistas de conflictos físicos como por ejemplo pegar a otro compañero? Si es así, ¿crees que se debe a que supuestamente son los hombres los más fuertes ya que la sociedad hace que piensen de esta manera?
- Desde tu punto de vista, ¿cómo crees que podríamos acabar con el conflicto relacionado con el género?
- **Clase Social:**
- ¿El absentismo en sus aulas se practica de igual forma entre sus alumnos de clase baja o media?
- ¿Se dan situaciones de conflicto entre los alumnos de clase baja con los de clase media o viceversa?
- ¿Suelen desarrollarse habitualmente problemas en el aula debido a las diferentes clases sociales que tienen los alumnos?
- ¿Los alumnos de clase media excluyen o aíslan a los alumnos que pertenecen a una clase baja?
- ¿Por su experiencia, considera que una clase social es más conflictiva que otra? ¿Cuál y por qué?
- **Etnia:**
- En su opinión, ¿son discriminados los inmigrantes?
- ¿Cree que los inmigrantes tienen prejuicios raciales?
- ¿Piensa que la integración especial del inmigrante depende de ellos mismos?
- Usted como profesor, ¿cree que puede llevar a cabo programas de mejora con respecto a la integración del alumnado inmigrante?
- ¿Cómo cree usted que se cultivan los prejuicios racistas hoy en día?

○ **Presupuesto**

Partiendo de la base de que el centro nos abonara 300€ para realizar nuestro plan de mejora, destinaremos este presupuesto, según las fases de nuestro proyecto, de la siguiente manera:

1ª Fase: Toma de contacto con la conflictividad	Actividad 1: Charla	Se necesitará de un psicopedagogo encargado de dar la charla	150€
	Actividad 2: Grupo de discusión	Se necesitará de un pedagogo para que dirija el grupo de discusión	100€
2ª Fase:		Se necesitarán	

Implicación por parte del alumnado y el profesorado	Actividad 1: Entrevistas al alumnado	fotocopias de las entrevistas y bolígrafos	1,50€
	Actividad 2: Entrevistas al profesorado	Se necesitarán fotocopias de las entrevistas y bolígrafos	1'50€
3ª Fase: Actividades	Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Actividad 4	Se necesitarán folios y bolígrafos	30€
TOTAL			300€ aprox.

3ª Fase: Plan o propuesta de mejora de la institución educativa.

LÍNEAS DE MEJORA

Entre las líneas de mejora para prevenir la violencia escolar podemos destacar:

- Favorecer la identificación de los alumnos con el centro, así como su grado de participación en la toma de decisiones de forma democrática.
- Crear un clima adecuado escolar en el centro y que este sea un lugar acogedor donde alumnos y alumnas se sientan aceptados como persona y tengan modelos positivos del papel del adulto.
- Educar en valores y actividades para el desempeño de habilidades sociales y personales desde un debate democrático y participativo.
- Concretar un sistema de normas referido a las conductas y que tenga sentido para los alumnos y alumnas.
- Adjudicar más responsabilidades a los alumnos para la resolución de conflictos.
- Implicar a los alumnos en actividades cooperativas y de resolución conjunta de conflictos fomentando la no violencia.
- Recapacitar sobre el concepto de convivencia.
- Describir las necesidades de convivencia del centro.
- Fomentar hábitos de limpieza y respeto.
- Adquirir fórmulas sociales básicas de interacción y comunicación.
- Implicar al alumnado en la elaboración de normas de convivencia.

Para que las líneas de mejora se lleven a la práctica y así acabar con las situaciones de conflicto nos basaremos exclusivamente en las actividades que hemos desarrollado anteriormente, que deberá desempeñar el alumnado con la previa información por parte del tutor o por una de las integrantes del proyecto de mejora del conflicto de lo beneficioso que es la convivencia para todos los alumnos y alumnas en su desarrollo de aprendizaje.

CRONOGRAMA DEL PLAN

Fases	Actividades	Duración	Recursos
1ª Fase: Toma de contacto con la conflictividad	Actividad 1: Charlas sobre el conflicto escolar y la convivencia para que los alumnos se familiaricen con el tema.	90 minutos	Ordenadores, cañón para diapositivas.
	Actividad 2: Grupo de discusión entre el alumnado para que debatan sobre los conflictos que sobresalgan más en el aula.	60 minutos	Aula, mesas, sillas.
2ª Fase: Implicación por parte del alumnado y el profesorado	Actividad 1: Realizaremos una serie de entrevistas al alumnado según las dimensiones elegidas: Género, Clase Social y Etnia. *(Entrevistas en los anexos)	60 minutos	Fotocopias de la entrevista y bolígrafos.
	Actividad 2: Realizaremos una serie de entrevistas al profesorado según las dimensiones elegidas: Género, Clase Social y Etnia. *(Entrevistas en los anexos)	60 minutos	Fotocopias de la entrevista y bolígrafos.
3ª Fase: Puesta en práctica de las actividades para	Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3	5 horas	Aula amplia, folios, bolígrafos

mejorar la convivencia	Actividad 4 * (Actividades explicadas en el cuadro siguiente).		
4ª Fase: Evaluación	En esta fase evaluaremos si las actividades han servido para la mejora de la convivencia escolar.		

Actividades	Desarrollo	Finalidad	Tiempo
Actividad 1: Juego del foco	A cada persona se le reparte un papel. En cada grupo un miembro ha de ser protagonista durante dos o tres minutos, situándose en el centro el resto de las personas del grupo escriben en el papel una cualidad positiva de la persona.	Conocer las cualidades positivas de los compañeros y compañeras de grupo	60 minutos
Actividad 2: Heridas de la autoestima	Comentar en grupo la actitud y modo que adoptamos cuando queremos regañar a alguien porque ha hecho algo que no nos ha gustado.	Reflexionar sobre la importancia que tiene el como decimos las cosas.	90 minutos
Actividad 3: Eliminar la violencia	La clase se dividirá en grupos de 5 o 6 alumnos y elaborarán una lista de acciones o recomendaciones para acabar con la violencia y el abuso entre compañeros.	Fomentar el respeto entre los compañeros independientemente de su sexo, raza o condición personal.	60 minutos
Actividad 4: Rebelión en las aulas	Los alumnos harán grupos de 5 o 6 y deberán describir 3 situaciones donde se manifieste una falta de respeto, la causa o causas de esos comportamientos y argumentos para acabar con ellos. Posteriormente se hará un debate entre toda la clase.	Los alumnos reflexionarán sobre la importancia que tiene respetar a sus compañeros como iguales.	90 minutos

CONCLUSIONES

Este caso nos ha llamado la atención porque la convivencia escolar y la disciplina es factor fundamental para fomentar un buen clima escolar en el instituto y para evitar el absentismo, la impuntualidad, actos de agresión al material y a las instalaciones y, faltas de respeto entre alumnos, profesores o el personal del centro.

El clima escolar es un componente necesario para el desarrollo intelectual de los alumnos y para la eficacia de una escuela, convirtiéndose en un factor de desarrollo tanto para los alumnos como para los profesores del centro.

En cuanto a la información que nos ofrece el proyecto creemos que está completo porque explica diversos elementos como la metodología utilizada, también describe el centro (nº de alumnos, nº de profesores), la planificación de éste como sus objetivos y por describe la evaluación y los resultados del mismo y cuanta con anexos que nos pueden servir de ayuda a la hora de analizar este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.alarnes.getafe>
- http://www.iesvirgendelacandelaria.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=79
- http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/conflictos_escolares.shtml
- Johnson, D. (1972) Psicología social de la educación, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Martínez Otero, U. (2001) Conflictos escolares y vías de solución. En Educación y futuro, no 5, pp 23 – 31.
- Ovejero, A. (1989) Psicología social de la educación, Editorial Herde, Barcelona.
- Picand, Ch. (2002) la mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos. Centro Félix Varela, Ciudad de la Habana.