

# Trabajo de Fin de Grado.

e- Portafolio de Desarrollo Profesional Docente

Universidad de La Laguna.

---

Facultad de Educación.

Titulación: Grado en Pedagogía

Alumna: Zuleima M<sup>a</sup> Casañas Cabrera

Email: [alu0100697810@ull.edu.es](mailto:alu0100697810@ull.edu.es)

Modalidad 5

Tutora: Olga Cepeda Romero.

Email: [olceper@ull.edu.es](mailto:olceper@ull.edu.es)

Curso académico: 2014- 2015

Convocatoria: Julio

## ÍNDICE.

RESUMEN.....	4
PALABRAS CLAVES. ....	4
ABSTRACT. ....	5
KEY WORDS.....	5
1.  COMPETENCIAS ELEGIDAS. ....	6
2.  REFLEXIÓN EN TORNO AL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS SELECCIONADAS. ....	13
3.  CONCLUSIONES Y VALORACIÓN.....	27
4.  BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DIGITALES. ....	30
5.  ANEXOS. ....	32
ANEXO 1: Concepto de Pedagogía y sus funciones según el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía.....	33
ANEXO 2: Relación de las asignaturas con los números en los cuadros de competencias.....	36
ANEXO 3: Cuadro 1 correspondiente a la CE12.....	38
ANEXO 4: Cuadro 2 correspondiente a la CE13.....	39
ANEXO 5: Cuadro 3 correspondiente a la CE5.....	40
ANEXO 6: Cuadro 4 correspondiente a la CE8.....	41
ANEXO 7: Cuadro 5 correspondiente a la CE9.....	42
ANEXO 8: Cuadro 6 correspondiente a la CE10.....	43
ANEXO 9: Cuadro 7 correspondiente a las competencias generales. ....	44
ANEXO 10: Trabajo de Didáctica General: Enseñanza y Currículum, evidencia para la CE12. ....	45
ANEXO 11: Trabajo de Planes de Formación, evidencia para la CE12.....	126

ANEXO 12: Trabajo de Actividades de Integración III: Procesos y Planes de Formación, evidencia para la C12.....	178
ANEXO 13: Trabajo de Planificación e Intervención Educativa, evidencia para la CE12. ....	208
ANEXO 14: Trabajo de Actividades de integración IV: Proyecto de Promoción de la Salud en la Comunidad Gitana, evidencia para la CE12 y CE5.....	263
ANEXO 15: Trabajo de Micropolítica de las Organizaciones, evidencia para la competencia CE12. ....	287
ANEXO 16. Trabajo de Educación Social Especializada, evidencia para las competencias CE12 y CE5. ....	308
ANEXO 17: Trabajo de Pedagogía Social y Animación Sociocultural, evidencia para la competencia CE12. ....	401
ANEXO 18: Trabajo de Evaluación de Instituciones y Organizaciones Educativas, evidencia para la CE13.....	438
ANEXO 19: Trabajo de Actividades de integración V, evidencia para la CE13. ....	461
ANEXO 20: Trabajo de Actividades de integración I, evidencia para la CE5.....	504
ANEXO 21: Trabajo de Educación Comparada, evidencia para la CE5. ....	533
ANEXO 22: Trabajo de Educación para la Cooperación y el Desarrollo, evidencia para la competencia CE5.....	606
ANEXO 23: Trabajo de Política y Legislación Educativa, evidencia para la CE5.....	661
ANEXO 24: Trabajo de Análisis de Necesidades, evidencia para la CE8.....	686
ANEXO 25: Trabajo de Tecnología Educativa, evidencia para la CE9. ....	792
ANEXO 26. Trabajo de Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo, evidencia para la competencia CE10. ....	830
ANEXO 27: Trabajo de Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No Formales, evidencia para todas las competencias presentadas. ....	899

**RESUMEN.**

Este trabajo se enmarca dentro de la asignatura Trabajo de Fin de Grado, de la Titulación Grado en Pedagogía. De entre las diferentes modalidades a elegir como temática del mismo, me he decantado por la modalidad 5 que consta de un e-Portafolio de Desarrollo Profesional Docente, es decir, un trabajo de selección de las competencias más destacadas en mi opinión, desarrolladas en el Grado y debidamente justificadas con sus correspondientes evidencias, pues me ha resultado interesante poder dedicar tiempo a reflexionar sobre todo lo aprendido en esta trayectoria. Por ello, tras una profunda reflexión, las competencias finalmente elegidas son la CE12 y CE13, del bloque 1, y CE5, CE8, CE9 y CE10, del bloque 2. Cada una de ellas aparecen desarrolladas presentando una relación entre aprendizajes propiamente asignados a cada competencia y asignaturas cursadas a lo largo del grado, y aportando evidencias documentales entre las que destaco los proyectos y trabajos realizados a lo largo de mi recorrido por esta titulación.

Este grado me ha aportado conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el perfil profesional al que me quiero dedicar, y espero tener ocasión de demostrarlo en alguna institución, en un proceso continuo y constante de desarrollo profesional.

**PALABRAS CLAVES.**

Competencias, evidencias, asignaturas, habilidades, aprendizajes, proyectos, pedagogía.

**ABSTRACT.**

This work is part of the subject Work of Fin de Grade, of the Degree in Pedagogy. Among the different modalities to choose like thematic of the same, I have shown preference for the modality 5, that consists of e-Portfolio Educational Professional Development, that is a work of selection of the developed most outstanding competitions in the Degree and properly argued with its corresponding evidences, because it was to me more showy and innovating and it allowed me to reflect mainly what I have learned in this trajectory.

For this reason, after a deep reflection, the competitions finally chosen were the CE12 and CE13, of block 1, and CE5, CE8, CE9 and CE10, of block 2. Each of them appears just presenting a relation between learnings properly assigned to each competition and subjects skilled throughout the degree, and contributing documentary evidences between which I emphasize the projects and works carried out throughout my route by this degree.

This degree has contributed to knowledge, abilities and attitudes to me related to the professional profile to which I am wanted to dedicate, and that although with him I don't try to finalize my formation, I hope to be able to demonstrate it in some institution soon.

**KEY WORDS.**

Competence, evidence, subject, skill, learning, plan, pedagogy.

## **1. COMPETENCIAS ELEGIDAS.**

Antes de enumerar y detallar las competencias del Grado que he seleccionado para la realización de este trabajo, debemos presentar y entender a qué nos referimos con este concepto.

Las primeras apariciones del término de competencias surgen en una serie de cursos de trabajos manuales dirigidos a niños, a finales del siglo XIX en EEUU. Posteriormente, en 1906, en la Universidad de Cincinnati, en Ohio, observaron cómo alumnos de varios ciclos de ingeniería aprendían a proyectar lo aprendido y ponerlo en práctica gracias a convenios con empresas en las que se requerían el desempeño de unos conocimientos y destrezas. De esta manera, ha ido aumentando la importancia del aprendizaje por competencias hasta el hecho de llegar a realizar un estudio orientado para mejorar la selección de personal, detectando las características propias de los niveles de rendimiento de los trabajadores, diferenciando entre ellos los conocimientos y habilidades que poseían y analizando cuáles de ellos podrían aumentar el éxito laboral.

A partir de los años 80, la utilización del término se expandió a países como Inglaterra y Australia, quienes lo acogieron con rapidez al observarlo como una herramienta útil con la que se podía optimizar las condiciones de eficacia, pertinencia y calidad de la capacidad laboral.

Éste es un concepto amplio y complicado debido a la multitud de aspectos que se incluyen en él, pero no por ello deja de ser relevante para la sociedad, es más, a lo largo de los años ha aumentado la importancia del término debido sobre todo al mayor nivel de flexibilidad introducido en el sistema educativo, al interés por la modularización de la educación y por el impacto de las nuevas formas de organización del trabajo. (Grootings, 1994).

El aprendizaje basado en competencias en el ámbito académico surge ligado a la formación y al empleo a partir de enfoques de la economía y sociología del trabajo y

de la pedagogía laboral. Se le ha dado gran importancia debido a la necesidad de alternar la teoría y la práctica en la formación profesional y de evaluar las funciones laborales por determinados criterios y no sólo por la posesión de conocimientos, por la flexibilidad que ha ido apareciendo en los procesos formativos o por importancia de la formación continua. (Mertens, 1998).

Por ello, han sido muchas las definiciones de competencia que a lo largo de los años han ido apareciendo, aportadas por diferentes autores y expertos en esta temática.

- ❖ *“Con este término designaremos una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto profesional” (Le Boterf, Barzucchetti y Vicent, 1993, 16).*
- ❖ *“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de trabajo” (Bunk, 1994,9).*
- ❖ *“La competencia es individual, particular al individuo estando íntimamente ligada y siendo estrechamente dependiente del contexto social general en el que el individuo está inmerso, de manera especial en el campo de los oficios, de las profesiones y del sector profesional en el que se desarrolla su actividad cotidiana” (Colardyn, 1996,53-55).*
- ❖ *“Conocimiento, habilidad, capacidad o características asociadas con la buena ejecución de un trabajo, tal como la solución de problemas, el pensamiento analítico o el liderazgo. Algunas definiciones de competencias pueden incluir motivos, creencias y valores” (Mirabile, 1997,75).*

- ❖ *“El conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional” (Tejada, 1999, 27).*

En definitiva, el concepto de competencias del que se parte en este trabajo, se puede definir como el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y actitudes que se van desarrollando y aprendiendo, al mismo tiempo que se integran con las capacidades, valores, aptitudes y rasgos propios de la personalidad, obtenidos en contextos donde prima la importancia de la experiencia personal y profesional, y que nos sirven de gran ayuda para ponerlos en práctica al realizar una tarea en particular, en un momento determinado con condiciones específicas.

Los individuos deben aprender a desarrollar competencias que se ajusten y afronten la diversidad de situaciones caracterizadas por el continuo cambio existente en la sociedad. Muchas de estas competencias, relacionadas principalmente con los saberes y conocimientos, se adquieren mediante las titulaciones académicas que caracterizan la propia formación de las personas. Centrándonos en el Grado en Pedagogía, titulación en la que se enmarca este trabajo, son muchas las competencias que adquirimos al obtener la formación teórica y práctica necesaria para desempeñar adecuadamente el perfil profesional de un pedagogo o pedagoga. (Ver anexo 1).

Se presentan a continuación seis competencias que he seleccionado para la realización de este trabajo, dos de ellas son del bloque uno, en el que se incluyen aquellas que son comunes en todas las titulaciones de la Facultad de Educación de la ULL; y cuatro son del bloque dos, en el que encontramos las competencias específicas del Grado en Pedagogía, y que por tanto, ayudan a perfeccionar ciertos aspectos y funciones que corresponden al perfil pedagógico.

Del bloque 1, destaco la competencia (CE12) *“Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa (planes de formación, procesos de mejora institucional, actuación psicopedagógica, actuación social,...)”* y (CE13) *“Diseñar y*



*desarrollar procesos de evaluación, orientados a la mejora de centros, de instituciones y sistemas educativos, de programas y de profesorado (formadores)”* porque considero que me han aportado muchos contenidos necesarios para perfeccionar mi función en diferentes instituciones, independientemente del contexto en el que se encuentran, como las técnicas de diagnóstico educativo, las fases de un proyecto de intervención y las pautas para la elaboración de un proceso evaluativo, esenciales en la formación de un pedagogo o pedagoga, pues abarca los tres bloques de funciones específicas de este perfil profesional, es decir, la función de análisis, la organizativa y la de desarrollo, presentadas, como ya he comentado con anterioridad, en el anexo 1.

De las competencias que aparecen incluidas en el bloque 2, destaco principalmente la competencia (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”*; la (CE8) *“Diseñar, desarrollar y aplicar instrumentos de diagnóstico y de análisis de necesidades educativas”*; la (CE9) *“Saber integrar las TIC en la educación”*; y la (CE10) *“Formar y asesorar al profesorado así como a los formadores que trabajan fuera del sistema educativo”*, porque entre todas las adquiridas en este grado, las he considerado más cercanas debido a que han sido presentadas por más asignaturas y por tanto, me siento más familiarizada con ellas a la hora de evidenciar mi aprendizaje. Además, son competencias cuyos aprendizajes se complementan con las seleccionadas en el bloque 1, como presentaré a continuación.

- 1. (CE12)** *“Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa (planes de formación, procesos de mejora institucional, actuación psicopedagógica, actuación social,...)”*. Ésta es una de las bases de un pedagogo o pedagoga, pues es lo que le permite cambiar y mejorar las necesidades encontradas en cualquier institución del ámbito formal o no formal. Como muestra, destaco que ha sido una de las funciones más desarrolladas, tanto a nivel teórico en las diferentes asignaturas como a nivel práctico en las asociaciones e instituciones con las que se han colaborado, hecho que

evidenciaré en puntos posteriores mediante la presentación de los trabajos desarrollados en base a estos aprendizajes.

2. **(CE13)** *“Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, orientados a la mejora de centros, de instituciones y sistemas educativos, de programas y de profesorado (formadores)”*. A la hora de realizar nuestras funciones como pedagogos o pedagogas, es necesario conocer los procesos de evaluación y realizarlos correctamente para obtener un análisis adecuado de la institución, de las personas o de los proyectos a estudiar, detectando las lagunas y las necesidades existentes, con el fin de obtener mejores resultados en nuestro trabajo. Además, es una competencia que complementa la CE12, pues descubrir aspectos mejorables mediante el proceso de evaluación, facilita el diseño de planes de intervención, acotando los objetivos a conseguir de manera que atiendan directamente a esas lagunas.
  
3. **(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.”* Es necesario distinguir la multitud de características existentes en la sociedad que podemos encontrar en las instituciones de las que formaremos parte, y saber actuar para evitar situaciones de riesgo de exclusión debidas a esas desigualdades. Al detectar las diferencias sociales podremos realizar un buen análisis que nos permita conocer de manera más específica el colectivo, los factores que lo hacen vulnerable, el riesgo de exclusión y las necesidades que deben ser atendidas, y así, tomar decisiones acerca de qué modelo educativo es más adecuado para cada situación.

Teniendo en cuenta la multiculturalidad que caracteriza a la sociedad del siglo XXI, destaco la importancia que tiene formarse en este tipo de contenidos, conocer los modelos de educación diferenciada, al igual que las ventajas e inconvenientes de cada uno de estos, para poder contribuir en el desarrollo de

estrategias de actuación que opten por la integración, la interculturalidad y la equidad de sexos, entre otros aspectos.

4. **(CE8)** *“Diseñar, desarrollar y aplicar instrumentos de diagnóstico y de análisis de necesidades educativas.”* Un pedagogo o pedagoga debe saber identificar necesidades en un colectivo determinado o utilizar las herramientas adecuadas para realizar este análisis porque así, podrá atender esas necesidades teniendo en cuenta las peculiaridades del colectivo y tomando decisiones a partir de esos resultados previos. Es un contenido complementario al adquirido con la CE12, pues el Análisis de Necesidades es un aspecto fundamental en los proyectos de intervención debido a que ayuda a acotar el objeto de estudio del proyecto en cuestión, y al de la CE5, pues al conocer las características diferenciales de los sujetos por cultura, sexo, aptitudes o intereses, podremos utilizar instrumentos de diagnóstico más personalizados con el fin de realizar un análisis más eficaz que atienda a cada una de esas particularidades.

Asimismo, me ha sido de gran utilidad en las diferentes asignaturas cursadas y en el Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No Formales, ya que, como he comentado, es una temática esencial para la realización de cualquier proyecto educativo.

5. **(CE9)** *“Saber integrar las TIC en la educación.”* La elección de esta competencia es principalmente por el avance que han dado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación. Un avance notable que se puede observar en todos los ámbitos de la sociedad, en donde ya todo se mueve por medio de las TIC. Si nuestra función es principalmente educativa, no podemos formarnos en este tema sin actualizarnos y avanzar con la sociedad, aumentando las opciones de llegar al colectivo con el que trabajamos, y aprovechando las posibilidades metodológicas que nos ofrece, por ser una herramienta que facilita la intervención debido a su gran interés entre los diferentes colectivos, y debe formar parte de la formación y de la cultura

profesional docente. Además, destaco esta competencia por la multitud de instituciones y modalidades no presenciales, que atienden a distintos niveles y ámbitos de formación que encontramos a través de las TIC, entre los que podemos descubrir algunos de los másteres en los que he indagado de cara al futuro, como el Máster en Educación Especial de la Universidad Internacional de Valencia o el Máster en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (MeduTic) de la Universidad de La Laguna.

6. **(CE10)** *“Formar y asesorar al profesorado así como a los formadores que trabajan fueran del sistema educativo.”* Otra de las funciones de un pedagogo o pedagoga es la de ser formador de formadores, es decir, la persona que se encarga de asesorar a los profesionales, dándole pautas necesarias para mejorar sus tareas, orientándoles en la intervención directa con el colectivo en cuestión y ayudándoles a mejorar como docente, aumentando de esta manera las posibilidades de conseguir los objetivos marcados en sus respectivos puestos de trabajo. Aunque este ámbito no es de gran interés personal, he seleccionado esta competencia porque considero que en un contexto determinado no sólo es importante obtener necesidades y desarrollar un proyecto para el colectivo en particular, sino que al destacar esos aspectos, es preciso asesorar a los profesionales sobre herramientas y mecanismos a utilizar para obtener resultados más adecuados en esa mejora y conseguir un proceso continuado, que pueda subsistir a lo largo del tiempo, gracias al aprendizaje ofrecido a esos profesionales.

Para concluir este punto, considero importante comentar la relación directa que tienen las competencias seleccionadas con las funciones específicas de un pedagogo, incluidas en el anexo 1. Por ello, destaco la función de análisis, pues al adquirir las competencias CE15, CE8, CE12 y CE13 y ponerlas en práctica en una determinada institución, ya sea en un contexto formal o no formal, realizamos tareas incluidas en esta función como la de investigación, diagnósticos y planificación; y la función de desarrollo, porque al desempeñar tareas de desarrollo organizativo, orientación,

asesoramiento y de instrucción es necesario dominar competencias como la CE5, CE9, CE10, CE12 y CE13.

## **2. REFLEXIÓN EN TORNO AL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS SELECCIONADAS.**

Como los hechos siempre son más importantes que las palabras, a continuación me dispongo a destacar las evidencias de cada una de las competencias seleccionadas de entre todas las adquiridas a lo largo de estos cuatro años de carrera, información que se amplía con un cuadro incluido en los anexos en el que se detallan qué asignaturas ayudan a la adquisición y desarrollo de cada una de las competencias y los aprendizajes relacionados con éstas, según se muestra en las correspondientes guías docentes.

➤ La primera competencia (CE12) *“Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa (planes de formación, procesos de mejora institucional, actuación psicopedagógica, actuación social, ...)* la he adquirido gracias a asignaturas como Teoría de la educación (1º curso), Didáctica General (2º curso), Planes de información (2º curso), Actividades de integración III (2º curso), Planificación e Intervención educativa (2º curso), Actividades de integración IV (2º curso), Micropolítica de las organizaciones (3º curso), Educación Social Especializada (4º curso) y Pedagogía Social (4º curso), aunque también muchas otras han influido en el aprendizaje de algunos de los aspectos incluidos dentro de esta competencia (Ver Anexo 3).

Dentro de estos aprendizajes, los que más se han desarrollado en las diferentes asignaturas, ya sea mediante trabajos o clases teóricas, han sido *“diseñar recursos y materiales atendiendo a las características de los sujetos según niveles y áreas curriculares”, “diseñar, implementar y evaluar programas educativos adaptados a diferentes sujetos según aptitud, intereses o rendimiento previo” y “conocer técnicas de diagnóstico educativo y de evaluación de necesidades específicas de los sujetos y grupos”*. A continuación, muestro las evidencias de cada una de las materias destacadas.

En la asignatura de **Didáctica General: Enseñanza y Currículum**, en el primer cuatrimestre de primero, curso académico 2012-2013, he realizado trabajos sencillos que me han ayudado a conseguir criterios establecidos considerados esenciales en el diseño y desarrollo de programas de intervención educativa como “la descripción didáctica de un día de clase” y “la iniciación al diseño de una unidad didáctica” en las que he aprendido a obtener un análisis en un determinado contexto, para diseñar una acción formativa cualquiera, atendiendo al colectivo en cuestión (Anexo 10). En **Planes de Formación**, asignatura también del primer curso, mediante prácticas como “análisis del concepto de formación”, “análisis de una estrategia de formación” y “entrevista de formación a un profesional”, he adquirido fundamentos teóricos sobre los diferentes contextos de formación (formal, informal y no formal), los tipos de evidencias que podemos encontrar (textuales, visuales y digitales), a analizar estrategias, entrevistar a diferentes profesionales de un mismo ámbito con el fin de descubrir la importancia de la experiencia en una profesión cualquiera, y saber qué herramientas utilizar en determinados casos para obtener algún tipo específico de información (Ver Anexo 11).

En **Actividades de Integración III: Procesos y Planes de Formación**, también en el mismo año que las anteriores, realizamos una acción formativa a una institución en concreto, APANATE Norte, diseñando un plan educativo empezando por la presentación de un contexto tanto del centro como del colectivo en cuestión, por los objetivos a conseguir, los contenidos, la metodología y la evaluación de esa misma acción. Esta fue la primera vez que realizábamos y se nos permitía desarrollar un proyecto educativo como tal dirigido a niños con autismo en el que introducíamos actividades de innovación con materiales musicales y de arte, y que presentaban gran interés para cada uno de los usuarios (Ver Anexo 12).

El trabajo desarrollado en **Planificación e Intervención Educativa**, asignatura del segundo cuatrimestre del primer curso, en los años 2012-2013, me ayudó a aprender a desarrollar un proyecto de intervención, por grupos de trabajo y desde cero, teniendo en cuenta todas sus partes, sobre un colectivo elegido por nosotros, personas con

Síndrome de Down, en el que éramos protagonistas en todo momento de lo que se iba desarrollando (Ver Anexo 13).

La diferencia principal que tiene este trabajo en comparación al realizado en Actividades de Integración III, nombrado con anterioridad, es que en Planificación e Intervención Educativa aprendimos a realizar un análisis DAFO, obteniendo diferentes líneas de intervención que una vez priorizadas, nos facilitó la formulación de cuáles serían los objetivos tanto generales y específicos como operativos que pretendíamos conseguir, para los que diseñamos actividades y una evaluación concreta de las mismas. Además, aprendimos la importancia que tiene una estrategia a la hora de desarrollar un proyecto, pues con ella se consigue que sea llamativo y que logre un mayor número de participantes, obteniendo mejor porcentaje de viabilidad con el proyecto. Mientras que en Actividades de Integración III, materia caracterizada por optar por el aprendizaje basado en proyectos a partir del cual el alumnado debe diseñar, desarrollar, evaluar y comunicar un plan de formación para un contexto y unos agentes determinados, desarrollamos una acción formativa relacionando los diferentes contenidos y aprendizajes adquiridos en cada una de las materias cursadas.

En **Actividades de Integración IV: Proyecto de Promoción de la Salud en la Comunidad Gitana**, en este mismo año, analizamos un proyecto realizado por la Fundación Ebro-Puleva, que como bien presenta el título de la asignatura, estaba dirigido a la Comunidad Gitana, y en el que teníamos que analizar cada una de las partes que presentaba el trabajo (justificación, fines y objetivos, metodología, evaluación e innovación) de manera que dejáramos constancia de la descripción, el análisis y valoración o propuesta de mejora de cada uno de ellos. En este caso, la dificultad estaba en que no creábamos de cero un proyecto como hasta habíamos elaborado hasta ese momento, sino que debíamos utilizar las herramientas y contenidos adquiridos para realizar una corrección y análisis de un proyecto ya creado (Ver Anexo 14).

En **Micropolítica de las Organizaciones**, cursada en el primer cuatrimestre de tercero, año académico 2013-2014, analizamos diferentes instituciones centrándonos en un mismo colectivo, personas con Autismo, y utilizando varias herramientas colaborativas como Google Drive, desarrollamos un informe acerca de este tema, al que le dimos el nombre de “Diversidad centrada en el Autismo”. (Ver Anexo 15)

En la asignatura de **Educación Social Especializada**, cursada en el último año del Grado, curso 2014-2015, presentamos el “Plan para un Buen Presente”, un proyecto dirigido a un colectivo vulnerable y en riesgo de exclusión, como son los jóvenes en centro de acogida, y para el que fue necesario aprender y comprender nuevos términos, útiles para desarrollar proyectos más personalizados que atendiesen directamente las necesidades del colectivo elegido en cada caso. Para ello, no sólo presentamos un marco teórico de los contenidos esenciales, sino que comentamos el perfil del colectivo teniendo en cuenta tanto las características como las necesidades, diseñamos una estrategia de intervención y un programa acotando los objetivos generales y específicos, contenidos, metas, acciones formativas y actividades a desarrollar en el mismo (Ver Anexo 16).

Por último, entre las asignaturas que incluyen en su Guía Docente la competencia de “*diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa*”, encontramos la de **Pedagogía Social y Animación Socio-Cultural**, también en el último año del grado, 2014-2015, en la que elaboramos un proyecto de ocio, elegido y diseñado por nosotros, donde mostramos no sólo lo aprendido a la hora de realizar proyectos, sino la importancia que tenía la Animación Sociocultural en la sociedad actual. Además, guarda una importante relación con el proyecto de Planificación e Intervención Educativa, realizado en el segundo curso, no sólo por habernos apoyado en muchos de los contenidos que aparecen en este trabajo, sino porque a la hora de diseñar el proyecto de Pedagogía Social, utilizamos como base muchos aspectos del otro, adaptándolos a los criterios que se solicitaban en este momento, evaluando cada uno de los apartados y mejorándolo gracias a las herramientas y técnicas aprendidas a lo largo de los años (Ver Anexo 17).



➤ La segunda competencia (CE13) *“Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, orientados a la mejora de centros, de instituciones y sistemas educativos, de programas y de profesorado”* la he adquirido con la ayuda directa de asignaturas como Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación (1º curso), Iniciación a la Economía de la Educación (1º curso), Educación Comparada (1º), Planes de Formación (2º curso), Estadística e Intervención Educativa (2º curso), Análisis de Necesidades (2º curso), Evaluación de las Instituciones y Organizaciones Educativas (3º curso), Micropolítica de las organizaciones (3º curso), Equidad y Educación (3º curso), y Actividades de Integración III (1º curso), V (3º curso) y VII (4º curso) (Ver Anexo 4).

Todas las asignaturas nombradas anteriormente, ya sea por algunos temas impartidos, por trabajos diseñados o por investigaciones realizadas, intervienen en el aprendizaje de esta competencia y de los aspectos que incluye, destacando *“definir el objeto de evaluación y las fuentes de información”, “definir los agentes que efectuarán la evaluación y establecer la temporalización de la acción evaluativa”, “analizar e interpretar los elementos que configuran un informe de evaluación respondiendo a criterios de utilidad, precisión y ética aplicados a la educación”, “conocer y saber utilizar adecuadamente los instrumentos para la evaluación de recursos didácticos y planes de formación” y “saber comunicar el proceso y los resultados de los estudios evaluativos a las distintas audiencias”*. Aunque sólo en unas pocas se incluyen de manera directa la evaluación, enseñando los contenidos, tipos, autores conocidos, programas y partes del proceso de evaluación.

Entre estas materias encontramos la de **Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación**, cursada en el primer cuatrimestre de primero, en el curso académico 2011-2012, y con la que, a pesar de no haber realizado ningún proyecto que pueda demostrar lo aprendido, pude adquirir bases teóricas y diferentes tipos de evaluación, elementos a tener en cuenta en los proyectos evaluativos y técnicas e instrumentos de evaluación, que me ayudarían a lo largo del Grado en Pedagogía y de mi futuro como pedagoga.

También, destaco **Evaluación de Instituciones y Organizaciones Educativas**, cursada en el primer cuatrimestre del año académico 2013-2014, en el tercer curso de la carrera, en la que no sólo recibí conocimientos sobre la evaluación educativa (bases teóricas, tipos, elementos del proyecto y técnicas), sino que también pude proyectarlos en un trabajo cuyo nombre asignado era “Proyecto de Evaluación para el Centro Rural Agrupado (CRA)” (Ver Anexo 18). Este mismo año, cursé **Actividades de Integración V**, que tenía como objetivo la creación de un proyecto de mejora sobre un caso dado, mismo caso que en la asignatura anterior, por lo que eran trabajos complementarios. Mi trabajo recibía el nombre de “Proyecto de mejora: participa y descubre”, para el que se nos exigía realizar previamente una evaluación, teniendo en cuenta las dimensiones, subdimensiones, criterios e indicadores (Ver Anexo 19).

En el resto de asignaturas no he aprendido datos teóricos acerca de esta temática, ni he creado concretamente un proyecto de evaluación, pero he podido poner en práctica estos conocimientos en alguno de los apartados de los diferentes trabajos que he ido realizando, como es el caso de Educación para la Cooperación y el Desarrollo (Ver Anexo 22), Actividades de Integración IV (Ver Anexo 14) o Planificación e Intervención Educativa (Ver Anexo 13), en los que se puede encontrar un apartado dirigido exclusivamente a la evaluación del proyecto, de la institución o de las actividades propuestas.

➤ En la obtención de la competencia (CE5) *“Conocer las diferencias y desigualdades sociales (Clases 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”* han participado asignaturas como Sociología (1º curso), Sociología de la Educación (1º curso), Política y Legislación Educativa (1º curso), Iniciación a la Economía de la Educación (1º curso), Educación Comparada (1º curso), Didáctica General (2º curso), Planificación e intervención educativa (2º curso), Organización de las instituciones educativas (2º curso), Equidad y Educación (3º curso), Educación para la Cooperación y el Desarrollo (4º curso), Educación Social Especializada (4º curso), Educación y Sociedad en Canarias (4º curso), Pedagogía Social

(4º curso) y Actividades de Integración I (1º curso), IV (2º curso), V (3º curso) y VII (4º curso) (Ver Anexo 5), destacando principalmente aprendizajes como *“características diferenciales de los sujetos por cultura, sexo, aptitudes e intereses que justifican una intervención educativa diferenciada”*, *“contribuir al establecimiento de políticas o estrategias de actuación para la integración, la interculturalidad y la equidad de sexos”* y *“tomar decisiones acerca de qué modelo educativo es más adecuado en cada situación”*.

Principalmente, destacamos trabajos como el realizado en la asignatura de **Actividades de Integración I**, cursada en el primer cuatrimestre de primero, año académico 2011-2012, realizamos un análisis sobre Educación y Multiculturalidad, desde el punto de vista económico, sociológico y pedagógico (Ver Anexo 20).

**Educación Comparada** con los estudios comparativos de la Educación Secundaria en Portugal e Italia también ha participado en la consecución de esta competencia. Esta asignatura la desarrollé en el segundo cuatrimestre de primero, año 2011-2012, en la que aprendimos a analizar dos contextos totalmente diferentes, sacando hipótesis previas con el fin de afirmarlas o refutarlas tras una investigación profunda de cada país a estudiar, comparándolos posteriormente entre ellos y descubriendo las desigualdades y diferencias sociales existentes en cada uno (Ver Anexo 21).

En el año académico 2014-2015, correspondiente con cuarto curso, obtuvimos la materia de **Educación para la Cooperación y el Desarrollo**, en la que creamos un proyecto de mejora para personas con discapacidad en un municipio determinado de México, Iztapalapa, estudiando su contexto, sus antecedentes y la institución que colaboraría con nosotros en ese lugar, si se diese el caso. Además de estudiar las normativas internacionales y nacionales, los derechos humanos y las políticas de cooperación internacional, este proyecto tenía como fin promover la educación a los niños con discapacidad así como promover su protección respecto a la discriminación y la exclusión (Ver Anexo 22). Estas asignaturas guardan relación en cuanto a que la temática y el colectivo protagonista de los correspondientes trabajos, son en países

diferentes a este, como es el caso de Italia, Portugal y México, y por tanto, se ofrece la posibilidad de descubrir y analizar contextos educativos diferenciados.

Con la asignatura de primero de **Política y Legislación Educativa**, estudié las diferentes leyes que se han aprobado en España en los últimos años, por grupos, analizando cada uno de los apartados, centrándonos en aquellos que hacen referencia a la intervención educativa diferenciada. Mi trabajo se basó en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y los apartados estudiados fueron Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Alumnos con NEE (Ver Anexo 23).

En **Actividades de Integración IV: Proyecto de Promoción de la Salud en la Comunidad Gitana**, nombrada anteriormente como evidencia de otras de las competencias, es rescatada en este punto por la relación que tiene con términos como multiculturalidad, etnias o clases sociales, mostrándonos al analizar el proyecto las diferencias que tienen, dándonos la oportunidad de descubrir los diferentes modelos de intervención educativa existentes (Ver Anexo 14).

En la asignatura **Educación y Sociedad en Canarias**, cursada en el primer cuatrimestre del último año, curso 2014-2015, mediante las clases teóricas, se analizó el desarrollo y crecimiento económico y la estructura social existente en Canarias, con el objetivo de aprender las diferentes clases sociales y como intervenir educativamente con cada uno.

También, encontramos **Educación Social Especializada**, que como ya he nombrado anteriormente, me ha permitido aprender y comprender términos como vulnerabilidad y riesgo de exclusión que pueden tener los diferentes colectivos según la etnia, cultura y clase social que tenga (Ver Anexo 16), y las asignaturas de primero, **Sociología y Sociología de la Educación**, cursadas en el primer cuatrimestre del curso 2011-2012, en las que a pesar de no haber realizado ningún proyecto como tal, me ha ayudado a entender el aula como sistema social, la igualdad de oportunidades dentro de la misma, así como, ser consciente de la lucha de clases, las relaciones de poder y

las teorías de la reproducción y de la resistencia que podemos encontrar en la sociedad.

➤ En cuanto a la competencia de (CE8) *“Diseñar, desarrollar y aplicar instrumentos de diagnóstico y de análisis de necesidades educativas”*, destaco la involucración directa que han tenido asignaturas como Iniciación a la Economía de la Educación (1º curso), Estadística e Investigación Educativa (3º curso), Análisis de Necesidades (3º curso) y Actividades de integración VII (4º curso), aunque otras muchas también han ayudado en algún sentido a adquirir esta competencia (Ver Anexo 6).

Entre todos los aprendizajes incluidos en esta competencia, los que más se han tenido en cuenta en las diferentes asignaturas que desarrollan esta competencia son los de *“realizar diagnósticos de necesidades formativas”*, *“conocer y desarrollar los procesos para llevar a cabo el Análisis de Necesidades”* y *“ser capaz de tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en el Análisis de Necesidades”*.

Destaco sobre todo la asignatura de **Análisis de Necesidades**, impartida en el segundo cuatrimestre del segundo curso académico correspondiente con los años 2012-2013, cuyos contenidos están directamente relacionados con los tipos de necesidades y el análisis de las mismas, teniendo en cuenta las finalidades, los procesos y la toma de decisiones, las diferentes técnicas y herramientas de recogida de información. Gracias a estos aprendizajes, no sólo he podido adquirir esta competencia, sino que además me ha servido para todos los trabajos realizados a partir de ese curso, para utilizar esos conocimientos integrándolos en diferentes asignaturas y perfeccionando los proyectos realizados, obteniendo de esa manera los objetivos establecidos en cada uno de ellos. Para prueba, el dossier de prácticas de esta asignatura, en el que aparecen todas las actividades elaboradas, y en el que se muestra el avance realizado con las mismas (Ver Anexo 24).

➤ Por otra parte, considero que a lo largo de este grado también he adquirido la competencia de (CE9) *“Saber integrar las TIC en la educación”*, para la que he contado con la ayuda directa de la asignatura de Tecnología Educativa (4º curso), y con una ligera participación, sobre todo teórica, de Teoría de la Educación (1º curso) y Didáctica en General (1º curso) (Ver Anexo 7).

En la asignatura del segundo cuatrimestre de tercero, **Tecnología Educativa**, adquirí conocimientos teóricos y procedimentales propios de la tecnología, desarrollé habilidades para la planificación, uso y evaluación de tecnologías digitales y utilicé esos conocimientos para crear y manejar los medios didácticos y recursos de internet en diferentes ámbitos educativos. Como se puede observar en el cuadro 5 correspondiente a este punto, esta es la única asignatura que atiende a cada uno de los aprendizajes de esta competencia, pues a pesar de que son varias las que incluyen en sus temáticas alguno de estos contenidos, suelen ser aprendizajes generalizados como *“conocer el impacto socioeducativo de las TIC en la sociedad y cultura del siglo XXI”* o *“motivación para animar a la acción”*.

En Tecnología Educativa, estos aprendizajes no sólo los adquirí de manera teórica, para la que tuvimos que presentar una serie de esquemas correspondientes a cada tema utilizando herramientas virtuales específicas, sino que también lo pude poner en práctica mediante un informe de evaluación de las webs educativas, un blog, una empresa virtual y la creación de un PLE (Ver Anexo 25).

En el informe de evaluación de las webs educativas se seleccionaron 15 páginas web haciendo de cada una de ellas, una pequeña descripción para compartirla con el resto de compañeros. Luego, se eligieron 20, de todas las webs añadidas por otros grupos, para valorar tanto aspectos positivos como negativos que encontrábamos en ellas.

Además, de entre todos los ámbitos que se podía basar el blog, mi grupo eligió la alimentación pues consideramos que era un tema que estaba a la orden del día, sobre

todo entre adolescentes, y darnos la oportunidad de utilizar este medio para transmitir una educación y hábitos alimentarios sanos. Esta herramienta sigue en funcionamiento a pesar de no haber continuado actualizando las entradas con información nueva, pero está disponible para todos aquellos que quieran acceder a ella, mediante el siguiente link: <http://7alimenta-t.blogspot.com.es/>

Por otra parte, sólo puedo añadir que *“si tu hijo presenta algún problema de conducta o en el ámbito escolar, ‘SOS Patric’ te da la solución, sólo tienes que clicar aquí → <http://alu0100697810.wix.com/tecno>”*. Esta fue la idea de mi empresa virtual que surgió por el desconocimiento de las familias frente a situaciones donde los más pequeños presentan problemas de conducta. Con ella, se pretende que las familias tengan a su disposición una serie de pautas, recomendaciones y ayudas necesarias para tratar de manera específica y adecuada a las dificultades de sus hijos/as. La creación de esta empresa fue muy gratificante ya que aprendí a utilizar herramientas muy útiles en el mundo virtual, desconocidas para mí hasta el momento. Además, ésta ha sido una de las empresas convocadas para la II Feria del Talento Emprendedor de la Universidad de La Laguna.

Y por último, destaco el PLE (Personal Learning Environment) que es una técnica de aprendizaje de gran utilidad que te facilita el acceso a todas las páginas y recursos de internet a los que se accede con frecuencia, que puedes organizar según los gustos personales de cada uno. Pueden observar el mío propio, visitando el siguiente enlace: <http://www.symbaloo.com/mix/zuleimacasananas>

Además, he de destacar que en la adquisición de esta competencia también han colaborado todas las demás materias que he cursado en estos cuatro años del Grado en Pedagogía, pues en cada una de ellas me ha sido imprescindible la utilización de un aula virtual, en la que podía encontrar los contenidos de todas las asignaturas y que funcionaba de medio de interacción tanto con mis compañeros de clase, para resolvernos mutuamente dudas o consultas; como con mis profesores para

informarnos de fechas de entrega, de nuevos trabajos o alguna novedad que fuese necesaria comentar.

➤ Por último, considero que también he aprendido a (CE10) *“Formar y asesorar al profesorado, así como a los formadores que trabajan fuera del sistema educativo”* (Ver Anexo 8), en la que se incluyen diversos contenidos entre los que destaco *“la profesión docente”, “enfoques y modelos de formación del profesorado” y “concepto de formación del profesorado, bases disciplinares y fundamentación teórica”*.

Según las guías docente de las asignaturas cursadas en estos años, Iniciación a la Economía de la Educación (1º curso), Planes de Formación (2º curso), Actividades de Integración III (2º curso) y Micropolítica de las Organizaciones (3º curso), son las materias que más me han debido de ayudar con esta competencia, pero considero de suma importancia nombrar otras como Teoría de la Educación (1º curso), Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación (1º curso), Equidad y Educación (3º curso), por aportar conocimientos sobre esos aprendizajes, pero sobre todo, Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo (3º curso), pues como bien dice el nombre, su objetivo fue enseñar el arte de asesorar, para poder llevarlo a cabo en todo tipo de contextos educativos y a diferentes profesionales de este ámbito. Con estas materias no sólo he aumentado mis conocimientos acerca del papel del docente en sí, sino que también enfoques de la formación del profesorado, el concepto del profesor, las bases y la fundamentación teórica, y la evaluación del mismo.

Como se puede observar en el anexo 1, una de las funciones principales que debe desarrollar un pedagogo o pedagoga es la de asesoramiento. Esto implica realizar un diagnóstico de la situación presente en la institución en cuestión, detectando los logros y los aspectos a mejorar, seguido de una priorización de esas necesidades con el fin de delimitar los objetivos del plan de acción y una puesta en práctica del mismo en el centro para la consecución de esos objetivos. Por ello, puedo destacar que la competencia CE10 guarda relación directa con otras ya nombradas, como la CE8, pues para realizar correctamente el diagnóstico necesario en este proceso es imprescindible



dominar aprendizajes relacionados con el Análisis de Necesidades; la CE5, que nos ayuda a identificar problemas en las instituciones debido a las diferencias y desigualdades sociales; y la CE12, pues con toda la información obtenida en los pasos anteriores y para formar al profesorado y asesorarlo adecuadamente, es importante diseñar un plan que abarque todos esos aspectos que deben ser modificados.

La asignatura de **Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo** cursada en el primer cuatrimestre del año académico 2013-2014, correspondiente al tercer curso, ha influido notablemente en la adquisición de algunos de esos contenidos, pues he aprendido lo que es un asesoramiento institucional, los enfoques, modelos, estrategias y procedimientos del mismo, y lo he empleado en la realización de siete prácticas, cinco realizadas por grupos y dos ensayos individuales, en las que muestro los pasos que he ido dando en este ámbito, introduciéndome lenta pero eficazmente en el proceso de asesorar (Ver Anexo 26).

➤ Una vez presentadas todas las competencias con sus correspondientes evidencias, paso a comentar la asignatura del **Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No Formales**, impartida en el año 2014-2015, que responde a las seis competencias elegidas por mí para desarrollar este discurso. Por ello, destaco que el paso que he tenido por esta asignatura me ha ayudado a aumentar mis aptitudes sobre cada una de esas competencias, ha incrementado el autoconocimiento que tenía sobre mí misma y me ha aportado autoestima profesional al verme capaz de realizar funciones pedagógicas en un centro como el que elegí para realizar mis prácticas, Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF), que además se me presentaba con el handicap de no tener ningún profesional que ejerciera este perfil, dificultándome el aprendizaje por imitación de otra persona con experiencia pedagógica.

A pesar de ello, diseñé, junto a mi grupo de prácticas, un proyecto (CE12), para el que realicé un análisis de necesidades al colectivo, a la institución y a los profesionales de la misma (CE8), evalué tanto la memoria del centro realizada por la coordinadora

del mismo, como cada paso que iba dando, detectando los posibles aspectos a mejorar (CE13), observé y conocí las diferencias y desigualdades de cada individuo que forma parte de ese contexto (CE5), y asesoré, en la medida de lo posible, al profesional del centro, orientándoles y facilitándoles temáticas y actividades innovadoras, que atendían directamente a las necesidades encontradas y los intereses de los colectivos (CE10), y utilizando para ello, recursos tecnológicos e integrando las TIC (CE9).

En esta asignatura, se nos exigía poner en práctica el perfil profesional en el que nos habíamos formado, demostrando su aprendizaje mediante el día a día en el centro, la realización del proyecto que mencionamos con anterioridad, un informe acerca de la institución para que nuestra tutora pudiese conocer las características y la indagación que habíamos realizado de la misma, y un análisis individual expresando cómo nos habíamos sentido, las conclusiones sobre esa experiencia y la reflexión sobre las habilidades socio-personales que habíamos trabajado (Ver Anexo 27).

Este último aspecto me ha resultado muy gratificante, pues a lo largo de la carrera siempre se le ha dado mayor importancia a los contenidos teóricos y relacionados con el conocimiento, que a las habilidades socio-personales y actitudes que caracterizan a los profesionales. Por ello, considero de suma importancia dedicarle un espacio a otro tipo de aprendizajes dentro de este proyecto, porque no creo que sea correcto defender lo que he aprendido a lo largo de la Titulación de Grado en Pedagogía, sin nombrar otras competencias generales que he adquirido, las cuales podemos encontrar en las guías docentes de las materias cursadas, y que considero fundamentales por su aportación no sólo a nivel académico, sino también individualmente (Ver Anexo 9).

Además, a pesar de no haberse trabajado de manera directa en todas las asignaturas y de no haberles dado la importancia que les corresponde, considero que me han ayudado a elaborar más profesionalmente la multitud de trabajos que he ido realizando y me han hecho consciente de muchos aspectos que desconocía al observar una nueva realidad como la de CEAF, durante mi periodo de prácticas, intentando dar

solución a las posibles necesidades detectadas y permitiendo mi desarrollo profesional y personal.

Hay que destacar no sólo la capacidad de análisis y crítica, que me han ayudado a elaborar una tarea más perfeccionada en cada materia, sino la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, la de toma de decisiones o resolución de conflictos, pues al finalizar la educación secundaria comienzas a convertirte en una persona adulta, que aprende a estar y a encontrarse en diversas circunstancias en las que es necesario tomar decisiones autónomas y propias para solucionar ciertas necesidades encontradas.

También destacamos el compromiso ético con la profesión, la preocupación por la calidad y la motivación por el logro, porque al incluir estos contenidos en cualquier proyecto o trabajo realizado, hace que lo que elaboremos sea más profesional, aunque considero que estas tienen que ver más con la personalidad de cada individuo que con otros aspectos formativos.

Por último, y de lo más importante, no puedo acabar este apartado sin nombrar el trabajo en equipo, que ha sido un aspecto fundamental a lo largo de mi vida académica, debido a que desde pequeña, he sido partícipe de multitud de grupos y equipos con los que me he tenido que adaptar, organizar y coordinar con el fin de obtener un trabajo en buenas condiciones. Esto se puede observar sobre todo en la universidad, en el que se prima el trabajo en equipo, debido entre otras cosas, a que se trata de una carrera social en la que es necesario saber convivir y trabajar con otras personas, respetando las diferencias de cada una pero luchando juntos por un proyecto común.

### **3. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN.**

Cuando entré en la carrera, no sabía muy bien qué era lo que hacía aquí ni qué significaba e incluía este grado, pues llegué a Pedagogía un poco como de rebote. Desde segundo de la ESO hasta la PAU, mi sueño siempre fue entrar en medicina y

especializarme en neumología, ¿por qué?, no sé bien, sólo puedo achacarlo a traumas de infancia que te hacen aferrarte a una idea un poco sin sentido sin observar las consecuencias ni nada más allá. Pero, fuese por eso o no, este sueño había sido tan grande que incluso había realizado junto a mis padres, una investigación de universidades españolas en las que podría entrar con la nota media que esperaba tener, aunque fuese en enfermería, que al ser una carrera de la rama sanitaria, igual que medicina, entraba en mis planes. Así hasta que llegó la hora de poner la preinscripción: enfermería en primer lugar, tanto en El Hospital Universitario como en La Candelaria, por la mera curiosidad de saber en qué puesto quedaba (el cuatrocientos y pico creo que fue), psicología en segundo porque era algo que siempre me había llamado la atención (puesto cuarenta y poco) y Pedagogía como tercera opción, en la que entré a la primera.

Soy una persona que a la que le gusta dejarse llevar por las sensaciones que tiene en cada momento aunque no sepa muy bien qué es lo que sucederá, si considero que algo puede salir bien, lo suelo intentar, y eso me sucedió con mi entrada a la universidad, sabiendo que en las segundas o terceras listas entraría en psicología sin dificultad, decidí matricularme directamente en Pedagogía, sin esperar más y sin tener claro qué me iba a deparar esta curiosa y desconocida carrera.

Ahora, he aprendido que la Pedagogía es más que algo relacionado con niños, que era lo único que conocía al comenzar esta etapa, ahora sé que es una Ciencia Social, que se desarrolla dentro del ámbito educativo, en contextos tanto formales como no formales, con el objetivo de servir al colectivo correspondiente a cada uno de esos ámbitos, atendiendo a sus necesidades y ofreciéndoles soluciones para su correcto desarrollo.

Dentro de este ámbito, ha habido algo que siempre he tenido claro, y es mi preferencia hacia el contexto no formal, más concretamente en espacios e instituciones relacionadas con la discapacidad, por ello, al mismo tiempo que realizaba esta carrera, he aumentado mi formación por medio de cursos complementarios, de

entre los que destaco el curso de Atención Psicoeducativa a la Discapacidad y el de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ambos organizados por la Fundación General Universitaria de La Laguna (FGULL), y uno de Iniciación a la Lengua de Signos, realizado por medio de la Asociación de Padres y Madres de Niños Sordos (APANISTE). Además, he participado en unas Jornadas de Formación en Autismo para el Voluntariado, organizado por la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife (APANATE) en el año 2012, año desde el cual soy voluntaria habitual en la misma, por lo que conozco a muchos de los niños que realizan allí sus terapias, descubriendo diferentes perfiles dentro del mismo trastorno y aprendiendo formas de actuar con cada uno.

También, destaco que dándome a conocer de esta manera en la asociación, he conseguido junto a otras dos compañeras, desarrollar un proyecto de verano en el que acogemos a un grupo limitado de entre 5 y 10 niños con autismo, ofreciéndoles actividades alternativas a un verano sin clase. Éste será el tercer año consecutivo en el que realizamos esta especie de campamento del que no sólo hemos adquirido formación, experiencia y la confianza de las familias, sino también autonomía y autoestima profesional al observar que somos capaces de realizar este tipo de tareas.

Por último, teniendo en cuenta mi futuro profesional, quiero involucrarme con asociaciones como ASINLADI, que atiende a jóvenes con discapacidad intelectual una vez finalizada su escolarización; Down Tenerife, asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 que trabaja para la mejora de las condiciones de vida de las personas con síndrome de Down; o Fundación Adecco, que apuesta por la inserción laboral de las personas con dificultades para encontrar empleos, como lo son hombres y mujeres mayores de 45 años, personas con discapacidad, madres solteras o mujeres víctimas de violencia de género. Asimismo, tengo en mente un Máster en Educación Especial, para seguir complementando mi profesión, aumentando la formación en el ámbito de la discapacidad al que me quiero dedicar.

#### 4. **BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DIGITALES.**

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1.* Madrid. Recuperado en mayo 2015, de aneca, sitio web: [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- BERRUEZO CASTILLO, Jesús. (2008). *La formación por competencias. En Estrategias de formación para el cambio organizacional.* (109 - 111). Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- GUERRERO SERÓN, Antonio. (1999). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo.* Recuperado en junio 2015, de Revista Complutense de Educación, sitio web: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/18144-18220-1-PB.PDF>
- LARRAÍN U., Ana María y GONZÁLEZ F., Luis Eduardo (2007). *Formación universitaria por competencias.* Recuperado en mayo 2015, de ResearchGate, sitio web: [http://www.researchgate.net/profile/Luis\\_Gonzalez\\_Fiegehen/publication/275275474\\_Formacin\\_universitaria\\_por\\_competencias\\_2007\\_-\\_16/links/5536da4b0cf268fd0018773a.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Luis_Gonzalez_Fiegehen/publication/275275474_Formacin_universitaria_por_competencias_2007_-_16/links/5536da4b0cf268fd0018773a.pdf)
- MARTÍN, Elena y MORENO, Amparo. (2007). *Competencia para aprender a aprender.* Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- NAVÍO GÁMEZ, Antonio (2005). *Las competencias profesionales del formador.* Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José y RUIZ BUENO, Carmen. (2013). *Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales.* Recuperado en junio 2015, de Revista de currículum y formación del profesorado, Sitio web: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART5.pdf>

# ANEXOS.

e-Portafolio de Desarrollo Profesional  
Docente.

Facultad de Educación.

---

Universidad de La Laguna

Alumna: Zuleima M<sup>a</sup> Casañas Cabrera

Trabajo Fin de Grado

Modalidad 5

Tutora: Olga Cepeda Romero.

Curso académico: 2014- 2015

Convocatoria: Julio

## 5. ANEXOS.

A continuación, presento de manera ordenada cada uno de los anexos que complementan la coherencia y desarrollo de este trabajo. Los muestro facilitando en la medida de lo posible el acceso a cada uno de ellos y la relación con los puntos que forman el cuerpo del e-Portafolio, estructurados de la siguiente forma:

El anexo 1 corresponde con la explicación del concepto de Pedagogía y las funciones fundamentales de este perfil profesional, presentadas en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía.

En el anexo 2 presento la relación de las asignaturas con los números que aparecen en los cuadros de los aprendizajes adquiridos en las diferentes competencias seleccionadas, los cuales aparecen en los anexos 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

Y por último, a partir del anexo 10, añado las evidencias en forma de trabajos y proyectos realizados en cada una de las asignaturas con las que he argumentado mi discurso sobre la adquisición de las competencias.



## ANEXO 1: Concepto de Pedagogía y sus funciones según el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía.

En el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía aparece adecuadamente detallado el concepto de pedagogo, definiéndolo como *un experto en sistemas y procesos educativos cuya formación le capacita para analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos, para diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a diferentes contextos previamente analizados y para realizar un seguimiento y una evaluación de programas, acciones y proyectos diseñados e implementados en cada uno de los contextos educativos.*

Todas las competencias que se pueden adquirir dentro de este grado, independientemente del momento en el que se pongan en práctica, ayudan y complementan el desarrollo de cada una de estas tareas, quedando incluidas dentro de alguno de los tres bloques de funciones específicas de un pedagogo: función de análisis, organizativa y de desarrollo.

La **función de análisis** es aquella en la que se incluyen tareas de investigación, propias de su estatus de formación científica superior; de exploración y diagnóstico de los diferentes elementos que intervienen en un sistema o proceso educativo; y de planificación, diseño, seguimiento y evaluación de sistemas y subsistemas educativos y formativos y de procesos educativos.

	Investigadora	Exploración diagnósticos y	Planificación, diseño, seguimiento y evaluación
CE1	X	X	
CE2	X	X	
CE3		X	X
CE4	X	X	X
CE5	X	X	X
CE6	X		X
CE7	X	X	X
CE8		X	X
CE12	X	X	X
CE13	X	X	X
CE14	X	X	

CE\*= Competencia Específica.

Dentro de la **función organizativa**, encontramos tareas de administración y gestión de la acción educativa; de dirección y diseño organizativo; de innovación de la intervención educativa, de los sistemas y subsistemas educativos y formativos, de proyectos, de programas, de centros, de servicios, de recursos y de técnicas socioeducativas; de identificación y relación con servicios, programas y recursos del contexto sociocultural; de colaboración y asesoramiento; de dirección en ámbitos educativos formales y no formales; y de diseño organizativo de las funciones de recursos humanos.

	Administración y gestión	Dirección y diseño organizativo	Innovación de la intervención educativa	Identificación con servicios, programas y recursos	Colaboración y asesoramiento	Dirección en ámbitos educativos	Diseño organizativo
CE1				X			
CE4					X	X	
CE5	X		X	X	X		
CE10			X				X
CE11	X	X					X
CE12			X		X		X
CE13					X		
CE14	X		X				X

CE\*= Competencia Específica.

Y por último, dentro de la **función de desarrollo**, encontramos tareas de desarrollo organizativo, institucional, profesional y personal; de orientación; de asesoramiento educativo global y específico a personas, familias, grupos o profesionales que intervienen en el centro y en los servicios; y de educación, instrucción y formación global y específica de los ámbitos propios de especialización del pedagogo, dirigida a personas, familias, grupos, instituciones, comunidades y profesionales del mismo entorno.

	Desarrollo organizativo, institucional, profesional y personal	Orientación	Asesoramiento educativo global y específico	Educación, instrucción y formación
CE1				X
CE2	X			X
CE3				X
CE4		X	X	
CE5		X	X	
CE6				X
CE7	X			
CE9				X
CE10	X	X	X	X
CE11		X	X	
CE12	X			
CE13	X	X	X	
CE14	X			X

CE\*=- Competencia Específica.

## **ANEXO 2: Relación de las asignaturas con los números en los cuadros de competencias.**

1. Teoría de la educación.
2. Sociología.
3. Sociología de la educación.
4. Modelos y métodos para la Evaluación de Planes de Formación.
5. Actividades de integración I.
6. Política y legislación Educativa.
7. Iniciación a la Economía de la Educación.
8. Educación Comparada.
9. Introducción al derecho.
10. Actividades de integración II.
11. Didáctica General: Enseñanza y Currículum.
12. Planes de formación.
13. Historia de la educación.
14. Psicología de la formación y del aprendizaje.
15. Actividades de integración III.
16. Estadística e investigación educativa.
17. Análisis de necesidades.
18. Innovación.
19. Planificación e intervención educativa.
20. Actividades de integración IV.
21. Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo.
22. Evaluación de las instituciones y organizaciones educativas.
23. Organización de las instituciones.
24. Micropolítica de las organizaciones.
25. Actividades de integración V.
26. Tecnología educativa
27. Educación y desarrollo sostenible.
28. Equidad y educación.
29. Actividades de integración VI.

- 30.** Educación para la cooperación y el desarrollo.
- 31.** Educación Social Especializada.
- 32.** Educación y sociedad en Canarias.
- 33.** Pedagogía Social.
- 34.** Actividades de integración VII.
- 35.** Prácticum de intervención educativa en contextos no formales.

**ANEXO 3: Cuadro 1 correspondiente a la CE12.**

Asignaturas*	1	5	7	11	12	14	15	16	17	19	20	21	24	25	31	33	34	35
<b>Competencias y aprendizajes</b>																		
CE12. Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa.	X		X	X	X		X			X	X		X		X	X		X
Técnicas de diagnóstico educativo y de evaluación de necesidades específicas de los sujetos y grupos.					X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	
Resultados de la investigación aplicada sobre técnicas, programas o estrategias de intervención más eficaces con cada tipo de sujetos.	X		X	X				X		X			X		X	X		
Distintas formas de realizar diagnósticos de necesidades formativas.							X		X	X					X		X	
Cómo se organiza una acción de formación: objetivos, metodologías, recursos, indicadores de logro, evaluación y registro de resultados.				X	X					X	X				X			X
Cómo se realizan presupuestos.			X						X	X								
Fundamentos teóricos del diseño recursos didácticos, materiales y programas de formación.	X			X	X				X							X		
Diseñar recursos y materiales atendiendo a las características de los sujetos según niveles y áreas curriculares.		X		X	X		X		X	X	X		X	X	X	X		X
Diseñar, implementar y evaluar programas educativos adaptados a diferentes sujetos según aptitud, intereses, rendimiento previo				X	X		X			X	X		X		X	X		X
Realizar diagnóstico de necesidades de formación.							X		X	X					X		X	X
Derivar acciones de formación a partir de un diagnóstico de necesidades de formación.							X		X	X					X	X	X	X

\* Ver relación de los números con las asignaturas en Anexo 2.

**ANEXO 4: Cuadro 2 correspondiente a la CE13.**

Asignaturas*	4	7	8	11	12	15	16	17	19	20	22	24	25	28	29	30	34	35
<b>Competencias y aprendizajes</b>																		
<b>CE13.</b> Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, orientados a la mejora de centros, de instituciones y sistemas educativos.	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X			X	X
Fases fundamentales de un proceso de evaluación: propósito, finalidad y función; especificar los juicios a emitir, las decisiones potenciales a tomar y las audiencias a atender.	X					X		X			X		X		X		X	
Definir el objeto de evaluación y las fuentes de información.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Delimitar procedimientos de evaluación, mediante las dimensiones de evaluación.	X		X								X		X					
Definir los agentes que efectuarán la evaluación y establecer la temporalización de la acción evaluativa.	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X	X	
Analizar e interpretar los elementos que configuran un informe de evaluación respondiendo a criterios de utilidad, precisión y ética aplicados a la educación.	X	X	X		X		X		X		X		X				X	X
Distinguir los diferentes modelos y métodos de evaluación de programas educativos.	X				X	X					X	X	X	X		X		X
Bases teóricas de la evaluación interna o externa en contextos formales y no formales.	X				X	X					X		X					
Conocer y saber utilizar adecuadamente los instrumentos para la evaluación de recursos didácticos y planes de formación.	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X			X	X	
Saber comunicar el proceso y los resultados de los estudios evaluativos a las distintas audiencias.			X		X	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X

\* Ver relación de los números con las asignaturas en Anexo 2.

**ANEXO 5: Cuadro 3 correspondiente a la CE5.**

Asignaturas* Competencias y aprendizajes.	2	3	5	6	7	8	11	19	20	23	25	28	30	31	32	33	34	35
CE5. Conocer las diferencias y desigualdades sociales en la identificación de las situaciones de discriminación educativa que puedan generar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diferentes modelos de intervención educativa diferenciada.	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X			X		X
Ventajas e inconvenientes de cada uno de los diferentes modelos de intervención educativa diferenciada.	X	X						X				X						
Características diferenciales de los sujetos por cultura, sexo, aptitudes, intereses...que justifican una intervención educativa diferenciada.	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Contribuir al establecimiento de políticas o estrategias de actuación para la integración, la interculturalidad, la equidad entre los sexos...	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Tomar decisiones acerca de qué modelo educativo es más adecuado en cada situación.	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X
Diferenciar términos como clases, género, etnias y migraciones.	X	X	X						X	X		X		X	X			
Entender el concepto de multiculturalismo y todo lo que esto engloba.	X		X						X					X				

\* Ver relación de los números con las asignaturas en Anexo 2.



**ANEXO 6: Cuadro 4 correspondiente a la CE8.**

Asignaturas* Competencias y aprendizajes.	7	10	16	17	19	22	31	34	35
CE8. Diseñar, desarrollar y aplicar instrumentos de diagnóstico y de análisis de necesidades educativas.	X		X	X				X	X
Técnicas de diagnóstico educativo y de evaluación de necesidades específicas de los sujetos y grupos.	X		X	X	X			X	
Distintas formas de realizar diagnósticos de necesidades formativas.				X					
Realizar diagnósticos de necesidades de formación.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conocer los diferentes instrumentos utilizados para la obtención de necesidades (grupos de discusión, entrevistas, observación...)			X	X					X
Conocer el término y los tipos de Necesidades	X			X			X		
Ser capaz de tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en el Análisis de Necesidades.		X	X	X	X	X	X		X
Conocer y desarrollar los procesos para llevar a cabo el Análisis de Necesidades.	X	X	X	X	X	X	X		X
Aprender a seleccionar, diseñar y aplicar técnicas, procedimientos e instrumentos para la recogida y análisis de la información.			X	X			X		X

\* Ver relación de los números con las asignaturas en Anexo 2.

**ANEXO 7: Cuadro 5 correspondiente a la CE9.**

Asignaturas* Competencias y aprendizajes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35				
CE9. Saber integrar las TIC en la educación.	X				X						X																										X		
Instituciones y modalidades no presenciales de educación en distintos niveles y ámbitos de formación.																																							X
Diseño y evaluación de procesos formativos a distancia.																																							X
Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning).																																							X
Apertura a las ideas de los demás.	X																																						X
Motivación para animar a la acción.	X				X						X																												X
Valoración de la formación no presencial.																																							X
Adquirir conocimientos teóricos y procedimentales propios de las disciplinas tecnológicas.																																							X
Conocer el impacto socioeducativo de las TIC en la sociedad y cultura del siglo XXI.	X				X																																		X
Seleccionar, elaborar y evaluar materiales didácticos y aprendizajes digitales.											X																												X
Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios y aulas virtuales.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

\* Ver relación de los números con las asignaturas en Anexo 2.

**ANEXO 8: Cuadro 6 correspondiente a la CE10.**

Asignaturas*	1	4	7	11	12	15	21	22	24	27	28	30	35
<b>Competencias y aprendizajes.</b>													
<b>CE10.</b> Formar y asesorar al profesorado así como a los formadores que trabajan fueran del sistema educativo.			X		X	X			X				X
La profesión docente.	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Enfoques u orientaciones de la formación del profesorado.					X	X	X				X	X	
Instituciones y modelos de formación del profesorado.									X			X	
Investigación sobre formación del profesorado.			X		X							X	
Concepto de formación del profesorado, bases disciplinares y fundamentación teórica.	X			X	X	X							
Evaluación de la formación del profesorado.		X						X					
Saber implementar planes curriculares que propicien el desarrollo profesional y la actualización docente.					X		X						
Soltura en el uso y aplicación de metodologías didácticas.									X				X

\* Ver relación de los números con las asignaturas en Anexo 2.

**ANEXO 9: Cuadro 7 correspondiente a las competencias generales.**

Asignaturas*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
Capacidad de análisis y síntesis.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad crítica y autocrítica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad para generar nuevas ideas (Creatividad).	X			X	X					X	X	X		X	X	X		X	X		X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Compromiso ético con la profesión.	X			X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.		X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	X		X	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad de planificación y gestión del tiempo.		X	X		X	X	X			X	X			X	X	X			X		X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad para aprender a aprender.		X	X	X	X	X	X	X			X			X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.		X	X				X			X					X				X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad de toma de decisiones.		X	X	X			X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad para trabajar autónomamente.		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Preocupación por la calidad.		X	X	X			X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad de resolución de problemas.				X	X		X				X			X	X	X		X	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad para trabajar en equipo.				X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad de liderazgo.				X																			X													
Motivación por el logro.				X							X		X		X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

\* Ver relación de los números con las asignaturas en Anexo 2.

ANEXO 10: Trabajo de Didáctica General: Enseñanza y Currículo, evidencia para la CE12.

# **DIDÁCTICA GENERAL: ENSEÑANZA Y CURRÍCULO.**

Práctica 1:

**AUTOBIOGRAFÍA ACADÉMICA.**

**EL RELATO.**

CASAÑAS CABRERA, Zuleima M<sup>a</sup>

Segundo Grado en Pedagogía

Grupo 1.1

## Bibliografía Académica.

Antes de comenzar mi biografía académica comentaré una serie de datos sobre mí que considero importantes, ya que “para comprender cómo una persona piensa, actúa, siente y entiende y cómo conoce lo que conoce, es necesario comprender las relaciones y tensiones entre el contexto y la vida individual, no sólo en el presente sino también en el pasado” (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988:99).<sup>1</sup>

Mi nombre es Zuleima M<sup>a</sup> Casañas Cabrera. Nací el 7 de agosto de 1993, así que recientemente cumplí los 19 años. Cuando vine al mundo recibí todo tipo de mimos por parte de todos los miembros de mi familia debido a que soy la primera hija, nieta y sobrina, datos que considero muy importantes en mi educación pues siempre me he sentido muy querida por los míos, y eso es algo esencial en un niño.

Estuve en la guardería “Nuestra Señora de la Esperanza” en La Luz (La Orotava) desde los cuatro meses hasta que cumplí el año, edad en la que me comenzó a cuidar una amiga de la familia en su casa, junto a sus padres, porque los míos trabajaban y no podían encargarse de mí durante el día. Estuve con ellos hasta que comencé el colegio y me enseñaron los primeros modales que cualquier niño pequeño necesita aprender.

A los tres años comencé en el colegio de educación infantil y primaria de Palo Blanco (Los Realejos), pueblo en el que vivo con mis padres y mi hermana pequeña, quién próximamente cumplirá los 11 años. El primer día de colegio para cualquier niño siempre es un poco complicado, ya que muchos no quieren separarse de sus padres y lloran, aunque también están las excepciones que son aquellos que entran como si ese pequeño cambio en sus días fuese algo normal. De esta etapa educativa no me acuerdo mucho, solo que teníamos una profesora llamada Ana a la que todos queríamos mucho, pero sé por mis padres que en mi primer día lloré por no querer ir.

Considero que con 3, 4 y 5 años en el colegio no aprendí prácticamente nada, ya que nos dedicábamos todos los días a pintar, ya sea con lápices de colores, ceras, temperas o pinturas de dedos, a recortar, a rellenar dibujos haciendo bolas de papel de seda y entretenernos con juegos

---

<sup>1</sup> Sanmamed González, Mercedes. 1995. *Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado*. (p. 1). Disponible en: [http://campusvirtual.ull.es/1213m2/pluginfile.php/58828/mod\\_resource/content/1/Mercedes\\_Gonzalez\\_Sanmamed-Biografia\\_y\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](http://campusvirtual.ull.es/1213m2/pluginfile.php/58828/mod_resource/content/1/Mercedes_Gonzalez_Sanmamed-Biografia_y_aprendizaje_de_la_ensenanza.pdf)

infantiles. Como prueba de lo dicho guardo una carpeta con todo lo realizado durante el curso en esas edades, y entre dibujo y dibujo, es posible que solo encuentres alguna hoja con los números, pero poco más.

A los 5 años mis padres decidieron cambiarme de colegio. Por esa época mi madre trabaja en La Orotava y le habían recomendado el colegio concertado La Milagrosa, así que comencé mi nueva etapa educativa en un nuevo centro escolar, que, como pueden suponer por el nombre, es religioso. Su horario era de nueve de la mañana a cinco de la tarde tendiendo un descanso desde la una y media hasta las tres para almorzar. Yo me quedaba en el comedor por la distancia que había de mi casa al colegio, por tanto estaba allí todo el día. Teníamos uniforme, por lo que no habían notables diferencias entre las alumnas, ya que todas vestíamos de la misma forma. Una falda con tirantes de color blanco y negro, el polo blanco típico de cualquier otro colegio y el suéter de pico o rebeca azul marina era lo que llevábamos a diario menos los dos días de gimnasia que debíamos ir con el chándal y los tenis blancos.

Este colegio para muchos niños puede parecer una casa del terror, sobre todo si pasas por él de noche. En esa época estaba pintado de blanco y los muros grises, así que por estos colores podía parecer frío y poco acogedor. Al pasar la primera puerta solo puedes acceder al exterior del centro, como las canchas o el parque de infantil y lo primero que ves es una imagen de la Virgen Milagrosa. Luego tienes dos más para entrar dentro del colegio, una para la zona de infantil y otra para todo lo demás que es la puerta principal y que para llegar a ella es necesario subir unas escaleras. Al hacerlo lo primero que nos encontramos es la portería a un lado y la secretaría y el despacho de la directora al otro. Al lado de cada uno de estos sitios, un pasillo con direcciones contrarias, el que va hacia la izquierda es la zona de secundaria y el de la derecha es la de primaria. Primero de primaria estaba en la misma zona de infantil, por lo que entrábamos por la puerta de abajo más conocida como “la puerta de los arcos”.

Para aquellos que hayan sido nuevos alguna vez en un colegio, sabrán que es algo parecido al primer día de clase en un niño. Es verdad que ya has experimentado lo que es estar en un centro educativo, compartir con tus profesores y compañeros, aprender los conocimientos que te intentan inculcar y adaptarse a tener una rutina y un hábito de estudio todos los días, pero llegas a un centro en el que, nuevamente, sientes que no conoces a nadie. Ese día me llevo mi madre al colegio, y aunque yo no lo recuerdo, me dijeron que no lloré. Fui rápidamente aceptada por

muchas de mis compañeras, es más, ahora después de trece años sigo siendo muy amiga de algunas de ellas, y lo digo en femenino todo porque es importante destacar que en esa época eran solo chicas en el colegio.

De la profesora me acuerdo perfectamente, me dio clase en primero y segundo, lo que se conoce como primer ciclo de primaria y, personalmente, la considero como la persona que me dio la base académica, sobre la que he ido construyendo a lo largo de todos estos años mi formación profesional. Mi madre siempre me recuerda la primera reunión que tuvo con ella, en la que se informó de todos los conocimientos que aprenderíamos ese curso, entre ellos los números, sumar, restar y el abecedario. Son cosas básicas que todo niño ya sabe al llegar a primero de primaria, y más si ha realizado una educación infantil en un colegio como en el que estaba, por lo tanto estaba en desventaja con respecto al resto de mis compañeras, pero al llegar a tercero tenía el mismo nivel que ellas, y todo gracias a la paciencia, el apoyo y la constancia que tuvo conmigo la profesora para que no me quedara atrás.

Tercero fue un año un poco complicado para mí, pero no por el nivel académico sino porque mi desgana a la hora de realizar todas las tareas que me mandaban en clase. En este curso mi tutora fue una monja que a pesar de ser una profesora muy exigente, era muy buena. Ella nos daba la mayoría de las asignaturas que teníamos en este curso: matemáticas, lengua, conocimiento del medio y educación física. Música y plástica no recuerdo quien nos la impartió, pero sé que inglés nos la daba otra profesora. Esta última es la que menos me gustaba, es más ha sido una de las que más me ha costado en toda mi trayectoria académica. En la mayoría de las asignaturas, teníamos unas hojas pequeñas cuadriculadas en las que hacíamos todos los ejercicios que nos mandaban durante la jornada lectiva y de tarea para casa, y al acabar un tema la profesora los recogía para corregirlos todos y volverlos a entregar. Nos exigían copiar los enunciados de cada ejercicio y hacer una greca al final de cada hoja. En todo lo relacionado con los estudios era un poco vaga entonces pocas veces realizaba la tarea, y cuando la hacía ni copiaba los enunciados, ni dibujaba grecas, ni escribía correctamente. Todas las hojas estaban desordenadas, con tachones y la letra era ilegible. Recuerdo un día que acabábamos el tema y nuestra profesora recogió las fichas con todos los ejercicios. Esa vez no tenía hecho casi ningún ejercicio y en esa hora de clase los copie todos para poder entregarlos. Con las prisas los hice peor de lo que estaba acostumbrada y la profesora al



recogerlos los rompió y me dijo que esa tarde me quedaría castigada haciéndolos de nuevo. Así fue, ese día me quede haciendo tarea hasta que fue mi padre a recogerme sobre las seis y media.

Como ya dije antes, el inglés tampoco era lo mío, y durante el curso la profesora citó a mis padres para hablar con ellos, lo cual no era inusual ya que las visitas de padres eran con los tutores de cada curso, no con los profesores específicos de cada asignatura. Ese día acudí con mi padre a la reunión y nos dijeron que si no “me ponía las pilas” en lo que quedaba de curso suspendería inglés. Pero eso hice, a partir de ese día entregué todas las tareas y estudié más, así que aprobé todas las asignaturas.

No todo era malo en tercero, uno de mis recuerdos más preciados fue cuando aprendimos a dividir. Era como si hubiese descubierto lo más importante del mundo, me sentía mayor, como si el hecho de aprender esas fórmulas y trucos para realizar nuevos problemas me hubiese aumentado la edad. En primero y segundo de primaria aprendí a sumar y restar, y en algunos casos, ya en segundo comencé con las tablas de multiplicar. Ahora estábamos dando un paso más allá. Ahora que me toca recordar eso para apuntarlo en esta biografía me doy cuenta de lo importante que era aprender cosas nuevas, es verdad que no prestábamos mucha atención, o mejor dicho, que nos aburríamos pronto de estar sentadas y atendiendo en clase, pero veíamos eso como algo importante. En cambio ahora, aprendemos porque queremos conseguir algo para mañana, preocupándonos solo por los contenidos que nos puedan servir en lo que queremos conseguir, sin darnos cuenta que lo que estamos aprendiendo hoy es muy importante.

En cuarto como tutora tenía a otra monja que era muy buena con todas nosotras. Es importante destacar que entrábamos a las nueve de la mañana, pero no empezábamos con el temario hasta las nueve y media, más o menos, ya que esta profesora en concreto le daba mucha importancia a la oración, entonces nos acostumbró todas las mañana a rezar un padre nuestro y a cantar uno o dos canciones.

En quinto de primaria nuestra tutora nos enseñaba también la asignatura de conocimiento del medio, aunque muchas de sus horas se las pasaba hablando de Burgos, lugar en el que había nacido, y contando las historias que había vivido. Un día nos hizo un control sobre España, nos dio un mapa mudo y nos dijo una serie de provincias para que nosotras las colocáramos donde fuera correspondiente. Siempre he tenido muy poca memoria y me costaba mucho aprenderme los

mapas, pero esa vez aprobé, es más fui una de las tres que lo hicieron bien, ya que el resto no superó la prueba. Otra anécdota en este curso fue que la delegada de la clase, en los cambios de hora, apuntaba en la pizarra a todas aquellas niñas que se levantaban de su sitio o se ponían a chillar, así los profesores nos tenían controladas cuando no estaban. Hiciera lo que hiciera, mi nombre siempre aparecía escrito, y un día a la tutora se le ocurrió nombrarme la delegada con la excusa de que “si era yo dejaría de estar apuntada”. Así fue, pero no duré mucho más de una semana ya que me dedicaba a apuntar a casi todas mis compañeras por muy poco ruido que hicieran. En las notas de la tercera evaluación suspendí dos, inglés, que la había arrastrado durante todo el curso, y francés, pero como estas no eran las asignaturas principales y estaba en un curso impar, es decir el primer año del tercer ciclo de primaria, pues me libré de repetir.

En sexto estuvimos en una clase un poco arrinconada en una esquina del colegio. Ese espacio es uno de los mejores si nos proponemos jugar al escondite allí dentro, aunque te escondas donde te escondas es muy difícil encontrar a alguien de lo grande que es y de la cantidad de cosas que tiene. Al lado de la puerta habían unas escaleras que daban a los pasillos donde se encontraban las aulas de infantil, y estas solo las usábamos nosotros por cercanía y los de cuarto de primaria porque tenían que subir a las aulas de la segunda planta. Mi tutora no era muy querida por muchas de mis compañeras, pero a mí me gustaba, digamos que era porque nos daba matemáticas y era mi asignatura favorita. En una de las evaluaciones les dieron cita a mis padres para informarles de cómo iba. La semana antes de que fuera la reunión me convertí en una alumna ejemplar, pero el último día se me olvidó hacer un ejercicio de lengua que habían mandado de tarea para casa y la profesora me llamó a hacerlo en la pizarra. Al decirle que no lo tenía me dijo que se lo diría a mis padres esa misma tarde así que el plan que lleve a cabo toda la semana no funcionó tanto como quería.

Me acuerdo mucho de un examen que tuvimos de música. Era sobre un compositor, pero no recuerdo exactamente si era Mozart o Beethoven. Nos teníamos que aprender su vida y sus obras más conocidas, y muchas de mis compañeras se apuntaron la información en las manos y así poder copiarse. Al acabarlo, cuando ya todas lo habíamos entregado la profesora dijo que pusiéramos las manos boca arriba y quien las tenía escritas sacó un cero en el examen. Ese momento fue el primer contacto con una “chuleta” en el colegio, y saber que al pillarte te ponían un cero en el examen me dio tanto miedo que siempre he sido incapaz de atreverme a hacer algo de eso.

En este curso suspendí conocimiento del medio en la segunda evaluación y mi madre me apuntó en clases particulares para poder recuperarla. Esa recuperación fue el examen para el que más estudié en toda la educación primaria y al final tuvo su recompensa porque la aprobé junto con el resto de asignaturas y pasé a primero de la ESO.

Empezar secundaria significaba muchos cambios, pero todos dentro del mismo colegio, ya que tuve la suerte de poder estudiar ahí toda la educación obligatoria. El primero era cambiar de pasillo, era el momento de pasar a la zona de la izquierda, después de haber estado tantos años en la parte derecha del colegio. Eso significaba que nos hacíamos mayores. El segundo cambio era que nos íbamos a separar de muchas amigas, ya que al llegar a estos cursos mezclaban las alumnas de las dos clases y así fomentaban la comunicación y el compañerismo entre todas. Y por último, que ahora tendríamos más asignaturas y un profesor para cada una, aunque en primaria también disponíamos de varios, no había tantos como los que tendríamos de ahí en adelante.

Mi tutora me daba también educación plástica y visual, después tenía inglés y lengua, tecnología que era una asignatura nueva, matemáticas y después tenía conocimiento del medio pero que estaba dividida en ciencias naturales y sociales.

Pasé a segundo y considero que es el año más difícil que he tenido, pero no académicamente hablando, sino porque una semana antes de comenzar las clases una compañera nuestra falleció de muerte súbita, y fue un golpe muy duro para todos en el colegio, y sobre todo comenzar unos días después de lo sucedido.

A mi tutora y a mi profesora de matemáticas ya la conocíamos porque nos había dado tecnología el curso anterior, y de ella aprendí muchas cosas, educativas y personales. En una reunión con mis padres me dijo que cuando ella estudió tuvo un profesor de matemáticas siempre le decía que ella no iba a sacar nada porque todo se le daba mal. Fue tanta la rabia que le dio oír día tras día esos comentarios que decidió ser profesora de matemáticas y lo consiguió. La considero una de las mejores por todo lo que me ayudó y me aconsejó en este curso y creó que fue la persona que me hizo cambiar en mi aspecto educativo, ya que a partir de segundo no hacía falta que mis padres estuviesen todo el día mandándome a estudiar o hacer la tarea y esto se notó mucho en los resultados del curso siguiente.

Tercero fue mi mejor año, en el que saque las mejores notas de toda mi trayectoria educativa, llegando a tener seis sobresalientes, dos notables y un bien. Me acuerdo de muchos de los trabajos que hice como si los hubiese hecho hace poco, y la mayoría de ellos los guardo aún con mucho cariño. Este año se separaba ciencias naturales en biología y geología, y física y química. Estaba la optativa de francés o educación plástica y visual, y yo para no complicarme más con los idiomas elegí plástica que la impartía la misma profesora que había sido mi tutora en primero de la eso, en ella aprendimos muchas cosas nuevas, como realizar dibujos con perspectivas, el sombreado, entre otras. Las matemáticas nos la daba una profesora que acababa de llegar al colegio, y de lo que más recuerdo es cuando hicimos el examen de las ecuaciones, mi parte favorita dentro de esta asignatura, que casi me dejó dormir, porque me resultó tan fácil la prueba que la acabé en media hora, entonces estuve la otra media hora aburrida, y a punto de dormirme. Y en lengua comenzamos con la sintaxis, ya sabíamos separar el sujeto del predicado y ahora empezábamos con todos los complementos, el directo, el indirecto y los circunstanciales. En resumen que fue el curso en el que más aprendí, y el que más recuerdo.

Llegar a cuarto significaba estar a punto de acabar la educación secundaria obligatoria y con ella terminar mi etapa de colegio. Fue un curso fácil, de estudio y trabajos pero no muy complicado. Mis notas no fueron tan buenas como las del curso anterior pero estuvieron bastante bien. Lo que más nos preocupaba era acabar el año y el viaje de fin de curso, que fue en un albergue de la Palma. Como comenté casi al principio de mi biografía, este colegio era solo de alumnas, pero poco a poco fueron entrando chicos al centro por lo que mi promoción fue la última en la que todas éramos chicas.

Hice bachillerato de ciencias con biología, matemáticas, física y química en el I.E.S Villalba Hervás de la Orotava. Elegí ese porque era al que irían la mayoría de mis amigas, y la verdad que aunque sea la etapa educativa más reciente es la que menos recuerdo. Como dato curioso, el estilo y las normas que se llevaban en el instituto eran bastantes diferentes a las del colegio, en el que era todo mucho más exigente. Fue el primer curso en el que compartía clase con chicos y la verdad era un poco extraño al principio pero en general, no habían muchas diferencias en ese sentido.

El curso siguiente fue un año muy duro, me costó mucho sacarlo, tanto que en la segunda evaluación me quedaron cinco. Había pasado de tener unas notas bastante buenas a suspender una cantidad muy considerable, por lo que llegue a pensar en abandonar, en repetir, en no sacarlas

y en muchas cosas más. Sigo sin saber cómo, pero en los dos meses siguientes pude sacar todas las de la tercera evaluación más las cinco que me habían quedado en la segunda, y esto fue gracias a mi tutora y a mis padres que me ayudaron bastante. Durante este curso estuve en clases particulares de química, porque era la asignatura que más me costaba y el profesor no nos facilitaba nada para poder aprobar, pero en la recuperación final pude aprobar todos los temas que tenía suspendidos. Las matemáticas, que desde siempre habían sido mi asignatura favorita se me atascaron con las derivadas y las integrales, y biología pues poco a poco lo fui sacando entre examen y recuperación. Durante todos mis años de estudio siempre se me dio mejor las asignaturas de ciencias que las de letras, hasta llegar a este curso en el que lengua fue la de las mejores notas e inglés la aprobé en todas las evaluaciones casi sin mucho esfuerzo.

Segundo bachiller es un curso necesario porque te prepara para la PAU y la entrada a la universidad o a un ciclo formativo, pero el mecanismo que lleva a cabo no es el adecuado si nos centramos en que el objetivo de la educación es solo aprender y conocer y no aprender para. Desde el primer día hasta el último te están atosigando con el tema de la PAU, llevan un ritmo demasiado rápido y con exámenes casi todos los días, incluso hasta por la tarde porque así no perdían horas lectivas para continuar con el temario necesario. Pero como buen dice el actor estadounidense Harvey Keitel “todo es difícil, y todo lo que vale la pena es difícil”.

Y ahora mi etapa universitaria. Siempre estuvo en mis planes entrar a la universidad pero nunca imaginé que lo hiciera en Pedagogía. Mi vocación profesional digamos que cambio muchísimo a lo largo de los años. En toda la primaria quería ser veterinaria, algo muy típico en los niños, y así fue hasta llegar a primero de la ESO que me propuse estudiar historiadora, aunque creo que esta decisión fue porque en este curso saqué un nueve en esta asignatura, y estaba tan sorprendida que me interesé por la historia. Al llegar a segundo decidí que estudiaría medicina, fue una decisión alocada pero estaba completamente segura que era lo que quería, ya que mi objetivo era ayudar a los demás. Este sueño siguió hasta llegar a la PAU, sabía que la nota no me daba pero habían posibilidades de que me admitiesen en enfermería así que lo intenté. Busqué en internet las notas de corte de enfermería de varias universidades en España y en Madrid me podían aceptar, pero la idea de estudiar fuera no me gustaba mucho, así que me conforme con inscribirme en la universidad de La Laguna. Tuve que poner cinco asignaturas por orden de preferencia y yo puse enfermería, psicología, pedagogía, trabajo social y logopedia. Me admitieron en pedagogía desde

que se publicaron las primeras listas, y faltaban muy pocos números para poder entrar en psicología, pero decidí matricularme en esta tercera opción, la cual elegí por casualidad ya que realmente no tenía muy claro todo lo relacionado con ella, pero ahora que estoy en segundo, con todo primero aprobado y que lo he ido aprendiendo reconozco que fuese o no de casualidad, entré en lo correcto.

### **Comparación.**

Al empezar a realizar la comparación pensé que habían más semejanzas que diferencias entre la etapa educativa de mi entrevistada y la mía, pero mientras la iba realizando me di cuenta de que no es así.

Para empezar, nos encontramos con la primera discrepancia que está relacionada con la educación infantil, ya que antes era una etapa educativa formada por dos años, desde los cuatro hasta los cinco, mientras que ahora es de tres, comenzando uno antes de lo que se hacía anteriormente. Luego pasaban a la educación general básica (EGB) durante ocho años, actualmente conocida como educación primaria, formada por seis cursos. Esta etapa se diferencia en el nombre y la duración pero se parecen en que es la fase educativa más importante en un niño porque corresponde con la base de toda su educación, por eso es obligatoria. Durante estos cursos los alumnos pasan por una serie de profesores que los guían año tras año con el fin de que superen una serie de contenidos apropiados para su enseñanza según el nivel en el que se encuentren. Al finalizar la EGB ya no era obligatorio seguir estudiando, por lo que los alumnos que superaban octavo recibían el graduado escolar, cosa que no sucede actualmente ya que, tras la educación primaria, pasamos a los cuatro cursos de la educación secundaria que sigue siendo una etapa educativa obligatoria.

Al acabar la ESO pasamos a bachillerato, que son dos años y te prepara para una formación más específica y profesional como puede ser un ciclo formativo o la universidad, la cual exige superar una prueba de acceso (PAU) para poder matricularte en las carreras solicitadas, siempre que la nota que hayas sacado te lo permita. Esta prueba antes correspondía con un año escolar llamado COU, y para poder realizarlo debías cursar los tres años del bachillerato unificado polivalente (BUP).

Otra gran diferencia es el número de evaluaciones por curso ya que antes eran cuatro, una al iniciar el curso, dos a mediados y otra al final, mientras que ahora son tres, cada tres meses una.

Pero no todas son discrepancias entre la manera en la que estudio mi entrevistada y la mía pues también hay varias semejanzas como que en ambos colegios los alumnos de un mismo nivel se distribuían en dos aulas diferenciadas por la letra A y B.

### **Reflexión:**

¿Qué cambia y qué permanece en la experiencia de la escolaridad?

La experiencia de la escolaridad puede ser muy amplia según la persona a la que se le pregunte, ya que, bien como dice Kant o Hegel, la experiencia es un proceso constituyente del sujeto, por lo que conforma el conjunto de condiciones de posibilidades para la apertura al mundo y la realización de nuevas experiencias.<sup>2</sup> Por lo tanto, es una opinión única en cada persona, pero podemos destacar que a pesar de que han pasado varios años entre la época en la que estudió mi entrevistada y en la que estudié yo, el mecanismo sigue siendo el mismo, y se le sigue dando mucha más importancia a la enseñanza teórica que a los aprendizajes prácticos y experimentales.

¿Hasta qué punto nuestra percepción de la educación hoy está condicionada por la experiencia que hemos vivido?

Personalmente considero que la educación está muy condicionada por la experiencia que hemos vivido a lo largo de nuestros años, teniendo en cuenta tanto la experiencia académica como la que tenemos fuera de las aulas. Esto se demuestra con ejemplos como la elección de una u otra carrera pues si en tu proceso educativo tienes preferencia por una determinada asignatura y los profesores encargados de impartirla han sido motivadores, te decidirás por elegir una carrera relacionada con ese campo educativo.

---

<sup>2</sup> AMENGUAL, Gabriel. (2007). *el concepto de la experiencia: de Kant a Hegel*. Santa Fe. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2007000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2007000100001&script=sci_arttext)

Por otra parte, también podemos comentar que quienes hayan experimentado una educación mecánica, es decir, aquella en la que lo más importante es memorizar unos contenidos teóricos para transcribirlos en un examen, siempre verán la educación como un mecanismo de “estudio para un examen” y no como una formación personal en la que actualizamos nuestros conocimientos sobre los aspectos importantes en la vida. De acuerdo con esta idea encontramos al filósofo, psicólogo y pedagogo John Dewey que consideraba que el problema del conocimiento era centrar la educación en la perspectiva teórica, pues argumentaba que la experiencia era una interacción entre un ser humano y su entorno.<sup>3</sup>

¿Hasta dónde llega la influencia de la experiencia de la educación en la sociedad y en nosotros mismos?

La experiencia educativa la podemos apreciar en cualquier rincón del mundo. Es cierto que tener más experiencia académica no te hace tener más valores humanos, los cuales son muy necesarios para la vida cotidiana, a pesar de que en la actualidad escasean un poco, pero tener una buena experiencia educativa hace que seas más reconocido socialmente simplemente por tener un título que certifica tus estudios, el cual te ofrece más posibilidades para encontrar un trabajo y conseguir un buen suelo para poder subsistir. Este es la mayor influencia de la experiencia educativa en la sociedad que nos viene a la cabeza cuando pensamos en educación, pero no es el único ya que al formarnos nos sentimos realizados con nosotros mismo, útiles y a la vez aumentamos nuestro conocimiento sobre cosas que suceden en el mundo.

Se ha intentado que la educación escolarizada ofrezca contenidos vinculados al entorno, que unan la vida cotidiana y sus nociones con el aprendizaje escolar. Esto haría que aumentara la influencia de la experiencia educativa en la sociedad. Para conseguirlo se proponen una serie de actividades consideradas experiencias educativas para que cada carrera elija aquellas que considere formativa para sus estudiantes. Entre estas actividades destacan las realizadas en las aulas, como las tareas

---

<sup>3</sup> LÓPEZ NOREÑA, Germán. (S/F). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la postmodernidad*. “El pensamiento pedagógico de John Dewey y la Escuela Nueva”. Disponible (24 septiembre, 2012) en: <http://www.eumed.net/libros/2011c/989/john%20dewey%20pedagogia%20nueva%20escuela.html>



presenciales; las prácticas profesionales; el servicio social; la investigación y las actividades deportivas.<sup>4</sup>

## Anexo

¿Cómo fue para ti tu primera etapa educativa? ¿Cómo era el colegio y los profesores?

Empecé mi proceso educativo con cinco en el colegio público de Agua García, conocido ahora como Emeterio Gutiérrez Alvelo.

Las aulas dentro del colegio estaban divididas por zonas desde infantil hasta quinto de EGB se localizaba en un bancal en la zona inferior y sexto, séptimo y octavo en la zona superior. Y como en el resto de colegios se separaban a los alumnos del mismo curso en dos clases, A y B.

La educación infantil eran dos años, de cuatro a cinco, y yo solo estuve uno, el último. Tenía muchas ganas de comenzar el colegio y con cuatro años mi madre me compró una libreta para que dibujase. Me pasaba el día haciendo garabatos intentando escribir algo y siempre le preguntaba a mi madre para que me dijese que había escrito.

Recuerdo mi primer día de colegio como el más feliz de mi infancia. El centro estaba muy cerca de mi casa por lo que fui con mi madre caminando. Me sorprendió mucho al llegar y ver muchos niños llorando por no querer entrar, habían dos que se atacaron tanto que terminaron hasta devolviendo. Yo no entendía como podía estar tan contenta y con tantas ganas de comenzar mientras que el resto estuviese tan triste.

Tuve una profesora muy buena, a la que queríamos mucho y recuerdo que me gustaba recortar, y que la profesora siempre me decía que lo hacía muy bien, por lo que al valorarme el trabajo recortaba más y esa era mi actividad durante mucho tiempo al día.

Mi hermano, que en ese tiempo tenía tres años, fue mi compañero de estudio, ya que al llegar del colegio, lo sentaba y le enseñaba todo lo que había aprendido durante la mañana, así con cuatro años el pequeño ya sabía muchas cosas antes de que las explicase el profesor, esto hizo que al

---

<sup>4</sup>Uv.mx. (S/F). *estrategias para la operación del modelo. Experiencias educativas*. Universidad Veracruzana. Disponible (24 septiembre, 2012) en: <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/nme/exp-edu.htm>

llegar a cuatro de primaria existiese la posibilidad de adelantarlo de curso, pero al final no se pudo realizar el cambio.

En segundo de primaria gané un concurso de dibujo. Me encantaba bailar. Un día estando en gimnasia un niño estaba jugando con la portería y mi amiga estaba justo debajo, entonces para que no se hiciese daño fui a quitarla de allí, pero la portería me cayó encima golpeándome la cabeza.

Durante toda la primaria seguía estudiando con mi hermano, enseñándole todo lo que aprendía en el colegio. Mi asignatura favorita siempre fue las matemáticas, por lo que era la asignatura que más le enseñaba a mi hermano.

En sexto de primaria, antes conocido como educación general básica (EGB), tuve varios profesores pero de los que más me acuerdo es de Ana que me daba lengua y de Rudensinda que me impartía matemáticas y además nos había enseñado a coser el curso anterior. Este curso fue la primera vez en la que suspendí una asignatura, y fue educación física debido a que tenía que realizar un trabajo sobre el baloncesto y mi grupo estaba formado por tres alumnas repetidoras y yo. Ellas nunca iban a clase por lo que la noche antes de entregarlo, me senté con mi padre y le pedí ayuda, ya que yo no sabía cómo se jugaba a este deporte, y así poder entregarle algo al profesor, pero a pesar de mi esfuerzo suspendí con muy poca nota.

Al acabar ese curso pasé a séptimo y luego a octavo. De séptimo me acuerdo de mi profesor de sociales, que era muy mayor y simpático; y de doña Rosa, que era una profesora un poco antipática, pero que como me daba matemáticas me caía bien. Era la encargada de realizar las cuentas del comedor y en clase nos ponía dos o tres ecuaciones muy difíciles que sacaba de un libro muy antiguo, tan viejo que parecía una reliquia, para tenernos entretenidos y poder realizar las cuentas con el bolígrafo, la calculadora y los papeles.

Recuerdo que habían cuatro evaluaciones, una inicial, dos a mediados del curso y otra final, y que en la tercera siempre sacaba mejores notas, por lo que un día me surgió la curiosidad de por qué era y estudié los meses que correspondían con la misma para descubrir por qué estudiaba más.

¿Cómo fue tu etapa de bachiller?

Hice el bachillerato en el instituto I.B. San Benito, en La Laguna. Del primer año me acuerdo especialmente del profesor de matemáticas, Don Claudio, quien me volvió a dar clase unos años después en la universidad. Al llegar a este curso seguía explicándole a mi hermano, que estaba en sexto todo lo que aprendía en esta asignatura, le decía que me hiciera la tarea para saber si había comprendido los contenidos, por lo que estuve todo este curso sin hacer mis ejercicios de matemáticas. Cuando llegaba a clase al día siguiente, el profesor nombraba a varios alumnos para que saliesen a la pizarra a corregir y yo siempre era una de las que salía, por lo que me ganaba muchos positivos gracias a la tarea que me hacía mi hermano.

En segundo hicimos un viaje a La Palma, y mis padres no me dejaban ir, por lo que un día mi profesor de historia me acompañó hasta mi casa, en Agua García, al salir de las clases para hablar con ellos y convencerlos. Al final me dieron permiso, por lo que siempre vi a ese profesor como maravilloso. También recuerdo al que me enseñó física, que escribía libros por lo que lo consideraba un gran científico e intelectual. Fue mi profesor durante segundo y tercero de BUP y estudié con su hijo en COU

Tercero fue el año que más me costó, porque el nivel aumentaba y tuve profesores un poco difíciles, como la de inglés que tenía muchos problemas, entre ellos el alcohol, por lo que no daba bien las clases y al mandar la tarea pocos niños la comprendían, entre ellos yo que copiaba los ejercicios de una compañera que estaba en la academia para tenerlos hechos aunque seguía sin comprenderlos.

En historia nos pusieron un documental y bromeaba con mis amigas y haciéndolas reír, y cuando el profesor miraba me quedaba seria por lo que siempre peleaba a mis compañeras y me libraba de muchas broncas. En tercero suspendí naturales, no por no saberme los contenidos sino por las faltas de ortografía, pero finalmente pude recuperarla. Don Carlos me daba matemáticas, y un día nos preguntó que queríamos estudiar y le contesté que matemáticas, y en vez de apoyarme por ser profesor de esta misma materia me dijo que no me la recomendaba porque era una carrera muy difícil, así que me quitó las ganas de estudiar.

Al acabar bachillerato pasé a COU donde Don Pedro me devolvió las ganas de estudiar matemáticas, así que finalmente entré en la Universidad de La Laguna, y aunque me costó mucho, conseguí aprobar.

## Referencias:

AMENGUAL, Gabriel. (2007). *el concepto de la experiencia: de Kant a Hegel*. Santa Fe. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2007000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1666-485X2007000100001&script=sci_arttext)

LÓPEZ NOREÑA, Germán. (S/F). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la postmodernidad*. "El pensamiento pedagógico de John Dewey y la Escuela Nueva". Disponible (24 septiembre, 2012) en: <http://www.eumed.net/libros/2011c/989/john%20dewey%20pedagogia%20nueva%20escuela.html>

Sanmamed González, Mercedes. 1995. *Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado*. (p. 1). Disponible en: [http://campusvirtual.ull.es/1213m2/pluginfile.php/58828/mod\\_resource/content/1/Mercedes\\_Gonzalez\\_Sanmamed- Biografia y aprendizaje de la ensenanza.pdf](http://campusvirtual.ull.es/1213m2/pluginfile.php/58828/mod_resource/content/1/Mercedes_Gonzalez_Sanmamed- Biografia y aprendizaje de la ensenanza.pdf)

Uv.mx. (S/F). *estrategias para la operación del modelo. Experiencias educativas*. Universidad Veracruzana. Disponible (24 septiembre, 2012) en: <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/nme/exp-edu.htm>

# DIDÁCTICA

## Práctica 2:

### INTRODUCCIÓN AL CURRÍCULUM OFICIAL. LA NORMA

AMADOR BRAVO, Katia

ARBELO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

Segundo Grado en Pedagogía

Grupo 1.1

## INTRODUCCIÓN.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje constituyen el núcleo de toda educación. En gran medida, estas prácticas están más o menos relacionadas con un conjunto de orientaciones que constituyen lo que formalmente denominamos el Currículum Oficial o Prescrito. Este conjunto de normas es el que regula, ordena y orienta el currículum que hay que llevarse a la práctica. Lo que pretendemos es conocer, analizar y valorar como está conformado el currículum que prescribe las normas que regulan nuestro sistema educativo desde la educación infantil y primaria hasta el bachillerato y la formación profesional.

## CONTEXTO HISTÓRICO.

En la primer década del s. XXI, la sociedad española se encuentra situada ante una nueva serie de transformaciones, comunes con las de otros países de su entorno y conectadas con los problemas de ajuste a los nuevos tipos de sociedad que se están perfilando en un siglo general de cambios de hondo calado, que se relacionan con el tránsito hacia el nuevo paradigma de sociedad propio de la nueva revolución tecnológica.<sup>5</sup>

Económicamente, el Fondo Monetario Internacional ha estimado que la economía mundial ha crecido casi un 5% en 2004. Las previsiones para 2005, que se habían situado en 4.3% han sido revisadas a la baja, teniendo en cuenta los altos precios del petróleo, que han venido incidiendo sobre la economía mundial en la segunda parte de 2004 y que no parece que vayan a remitir en demasía en los próximos tiempos.

En esta economía mundial en crecimiento, los temas industriales vuelven a preocupar como durante unos años no lo habían hecho. El comercio internacional de bienes ha crecido en 2004 en un 8% que muestran que hay poderosos procesos de creación de comercio derivados de la transformación de la economía mundial con surgimiento de nuevas zonas fabriles en países en desarrollo de salarios bajos por implantación de multinacionales de maquila.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Informe sobre la democracia en España (2007), *la estrategia de la crispación*, pp. 160-180.

<sup>6</sup> GRANELL, Francés. (2004): *La economía mundial 2004-2005*, El País Anuario 2004, pp.38-40.

Los gobiernos democráticos españoles concentran sus reformas económicas en los primeros dieciocho meses de la legislatura correspondiente, con el propósito de que los resultados esperados lleguen antes de que se celebren las siguientes elecciones; esta tendencia depende a su vez de la situación de la economía en cada momento.<sup>7</sup>

En España, la economía no ha acusado un problema la falta de dinamismo como el que en los últimos años parece aquejar a la zona euro. España ha progresado y creado empleo por encima de la media europea. La última Encuesta de Población Activa muestra un máximo histórico en la serie relativa a la tasa de empleo, mientras que el PIB *per cápita* español, expresado como proporción del de la zona euro, alcanzara también este año un nuevo hito, de acuerdo con los datos de la Comisión Europea.<sup>8</sup>

El antiguo Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero mantuvo el perfil continuista del último Gobierno del PP y desarrolló una moderada actividad legislativa en el terreno económico durante la primera etapa de la legislatura. El gobierno del Partido Socialista Obrero Español aprobó 16 leyes y 3 decretos de contenido económico durante sus primeros 18 meses en el poder entre 2004 y 2006, mientras que el PP aprobó en el mismo período de su segunda legislatura 11 leyes y 9 decretos, muy por debajo de las 29 leyes y 5 decretos del inicio de su primer mandato.

En cuanto al ámbito político, las tres áreas en las que la acción del Gobierno modificó directamente el entorno en que operan las empresas entre finales de 2004 y 2005 fueron el Plan de Dinamización de la Economía, el Plan Nacional de Asignaciones y el Código de Buen Gobierno.

El Plan de Dinamización se presentó en febrero de 2005 y se centra en la mejora de la competencia en los mercados de bienes y servicios y el impulso de la productividad para reducir la regulación y aumentar la competencia.

En cuanto al Plan Nacional de Asignaciones de los Derechos de Emisión atendió urgentemente los requerimientos que se derivaban del compromiso de cumplimiento del protocolo de Kioto. Hizo especial hincapié en la reducción de emisiones en el sector siderúrgico, el refino, el cemento, la cal,

---

<sup>7</sup> Informe sobre la democracia en España (2007), *la estrategia de la crispación*, pp. 160-180.

<sup>8</sup> SOLBES, Pedro. (2004): *Las prioridades de la política económica española*, El País Anuario 2004, p. 327.

la industria cerámica y el sector de pasta, papel y cartón, lo cual obligó a estas empresas a asumir como costes fijos propios las emisiones contaminantes forzando la inversión en tecnologías de producción más limpias.

Y, por último, Código unificado del Buen Gobierno Corporativo que en su aprobación definitiva incluyó las siguientes modificaciones: se suavizó el lenguaje del texto, se eliminó la recomendación de que las filiales de las empresas cotizadas estuvieran también en Bolsa, así como la recomendación de que los consejeros designados por la matriz no fueran mayoría en la filial.

El elemento más desestabilizador para un gobierno y, por tanto, lo que le hace más influenciado, es la conflictividad en el mercado laboral. Para evitar o minimizar la conflictividad potencial en el mercado de trabajo, los gobiernos articulan mecanismos de diálogo y concertación entre los empresarios, los sindicatos y el propio Ejecutivo.

En la toma de decisiones del poder político se producen compensaciones económicas al partido político o al político a cambio de una determinada decisión. Cuando esto se produce estamos ante casos evidentes de corrupción política. La proliferación de casos de corrupción urbanística en los últimos años, que han aflorado con fuerza a lo largo de 2006 por la cercanía de las elecciones municipales de 2007 ha sido alimentada por la burbuja inmobiliaria y por la escasa financiación de los entes locales.

El problema de corrupción urbanística es de tal magnitud que diversas ONG y organismos internacionales han alertado de la gravedad de la situación para la calidad de la democracia en nuestro país. Si bien es cierto que las actuaciones policiales y judiciales están siendo contundentes en algunos de los casos más llamativos, estas actuaciones deben multiplicarse.<sup>9</sup>

### **Ley Orgánica de Educación (LOE).**

La educación es el medio para transmitir y renovar la cultura, los conocimientos y los valores de lo mismo, así como la construcción de la personalidad y la propia identidad, el desarrollo de las capacidades y la configuración de la realidad. Con ello, se garantiza una ciudadanía democrática, responsables, libre y crítica, lo cual es la riqueza y el recurso principal de un país. Esta persecución

---

<sup>9</sup> Informe sobre la democracia en España (2007), *la estrategia de la crispación*, pp. 160-180.



de objetivos nace con mayor interés en la mitad del siglo XX, cuando se pretendía alcanzar el derecho a la educación para todos los ciudadanos de ambos sexos. Décadas más tarde, el fin de la educación se convierte en ofrecer una formación de calidad para todos lo cual se pone en manos de la OCDE en 1990 y de la UNESCO en 2004.

La educación básica obligatoria en España, a diferencia de otros países, no se inicia hasta la aparición de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. En 1985, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), declaraban la educación como servicio público. Cinco años más tarde, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) establece 10 años como periodo obligatorio de escolarización y dio un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional. En 1995, se pretende desarrollar y modificar algunos de los aspectos de esta última ley a través de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPE). Esta mejora pretende ir más allá y en 2002 surge la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

En cuanto a esta ley, Ley Orgánica de Educación (LOE), se rige por tres principios fundamentales. El primero, proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos en cualquier nivel del sistema educativo, es decir, conseguir que se alcance el máximo desarrollo posible de todas las capacidades, y la garantía de una igualdad de oportunidades con el apoyo necesario tanto al alumnado como a los centros escolares. El segundo, la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar. Se trata de un esfuerzo compartido, fruto de una actitud responsable y comprometida con la formación por parte de las familias, del profesorado, del centro docente, de las Administraciones y de la sociedad en general. Y, por último el tercero, marca los objetivos propuestos por la Unión Europea y la UNESCO consistentes en la mejora y eficacia de los sistemas de educación y de formación, facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, y reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general.

Para poder alcanzar estos principios, hay que actuar en varias direcciones complementarias. En primer lugar, se debe concebir la formación como un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se tiene que proporcionar a los jóvenes los conocimientos y competencias básicas necesarias para desarrollar los valores para la vida en común y el deseo de seguir aprendiendo. En segundo lugar, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo, lo cual supone tener en cuenta la diversidad de interés, características y situaciones personales. Es de suma importancia en este

aspecto la autonomía pedagoga para establecer mecanismos de evaluación, valoración y mejora de los procesos educativos. Esto se dificulta sin un profesorado comprometido en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes y en los objetivos generales del centro, lo cual exige también por parte de las Administraciones la formación continua y el reconocimiento social de los mismos. Y en último lugar, conviene simplificar la normativa vigente con el fin de hacerlo claro, comprensible y sencilla para así acabar con la proliferación de las leyes educativas que se han ido anulando unas a otras.

Esta ley comienza con los principios y fines de la educación los cuales se exponen en los artículos 1 y 2. En relación a los principios se dice que la educación debe tener una calidad similar para todo el alumnado independientemente de su nivel social y económico, es decir, que debe garantizar igualdad de oportunidades, fomentando también la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Se deben transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. También debe existir flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes e intereses.

La educación es un aprendizaje permanente, por lo que debe existir orientación educativa y profesional para los estudiantes, esfuerzo tanto individual por parte del alumno como compartido con la familia, los profesores y los centros. Es un proceso que desarrolla la autonomía y la participación de la comunidad educativa para el buen funcionamiento de los centros, además de la colaboración con las Administraciones Educativas y entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

En cuanto a los fines, el sistema educativo español intenta conseguir el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, la obtención de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo y la formación en el respeto tanto de los derechos y libertades como en la igualdad de hombres y mujeres y la no discriminación y la formación para la paz. Se valora la responsabilidad individual y el esfuerzo personal y también se intenta que el alumno se encuentre capacitado para realizar actividades profesionales, que pueda hablar una o más lenguas extranjeras.

## **Educación infantil.**

La educación infantil es la etapa educativa a la que asisten los niños entre cero y seis años. Se ordena en dos ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo hasta los seis. El carácter educativo de estos se recogerá en una propuesta pedagógica de cada centro; en ambos ciclos se atenderá de forma progresiva al desarrollo afectivo y a los hábitos de control corporal, entre otras cosas. Los contenidos se abordarán por medio de actividades que tengan interés y significado para los niños y se fomentará una primera aproximación a la lengua extranjera. En ambos ciclos, las diferentes actividades se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza para potenciar la integración del niño (Artículo 12).

La educación infantil tendrá una serie de objetivos como son: fomentar a los niños a conocer su cuerpo y el de los demás y enseñarles a respetar las diferencias. También se les ayudara a promover su curiosidad por el entorno, a ir ganando poco a poco autonomía, a relacionarse con los demás, a que adquieran pautas para la convivencia y para expresarse, y a tener un primer contacto con la lectura, escritura, entre otras (Artículo 13).

Esta etapa se divide en dos ciclos, el primero de 0 a 3 años, y el segundo de 3 a 6. El carácter educativo de estos dos viene definida por cada centro, pero en ambos se desarrollara el afecto, el movimiento y la comunicación entre otras cosas. Además lo niños elaborarán una imagen positiva de ellos mismos (Artículo 14).

Las administraciones educativas se encargarán de acercar la lengua extranjera, la lectura, los primero conocimientos de las matemáticas y la expresión visual y musical. Además determinarán los contenidos educativos para ambos ciclos y los requisitos que tengan que cumplir los centros para impartirlos. Los métodos de trabajo en los ciclos se basarán en la experiencia y los juegos, y se potenciará su autoestima e integración (Artículo 15).

## **Educación primaria.**

En esta etapa se pretende que el alumno adquiera habilidades culturales y sociales así como hábitos de trabajo y estudio. La enseñanza primaria comprende desde los seis hasta los doce años dividida en tres ciclos de dos años cada uno. Sus principales objetivos son conocer, comprender y respetar las diferencias culturales y personales, así como los valores y normas de convivencia y habilidades para la prevención y solución pacífica de conflictos; desarrollar hábitos de trabajo individual y colectivo; el aprendizaje de la lengua castellana y lengua cooficial, además de una lengua extranjera; el desarrollo de competencias matemáticas básicas para aplicarlas a las diferentes situaciones de la vida cotidiana; y, el aprendizaje de las tecnologías de la información y comunicación desarrollando un espíritu crítico (Artículos 16 y 17)

Las asignaturas que deben ser impartidas en esta etapa son conocimiento del medio natural, social y cultural; educación artística; educación física; lengua castellana y literatura y, si la hubiera, lengua cooficial y literatura; lengua extranjera y matemáticas. En el tercer ciclo se comienza a impartir la asignatura de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, cuyo fin principal es la igualdad entre hombres y mujeres (Artículo 18).

El énfasis pedagógico en esta etapa se centra tanto en la atención a la diversidad del alumnado como en la individualidad y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, así como la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las asignaturas (Artículo 19)

La evaluación en la enseñanza primaria es un proceso continuo y global en el que el alumno podrá acceder al curso siguiente siempre y cuando haya adquirido las competencias básicas. Si esto no sucede así, se podrá pasar a la siguiente etapa si los conocimientos no adquiridos no le causan ningún problema para aprovechar el nuevo curso. Si por el contrario, no tiene las competencias básicas, el alumno podrá permanecer un año más en la misma etapa, solo si está en el último año de cada ciclo de la educación primaria. Tanto si el alumno repite como si pasa de curso con dificultades deberá seguir un programa de refuerzo o de apoyo para equiparar sus conocimientos a los del resto de sus compañeros. Estos programas deben atender a las necesidades específicas de

cada alumno. Al terminar el segundo ciclo, los centros harán una evaluación sobre las competencias básicas con el fin de orientar a los mismos centros y de informar a las familias (Artículo 20 y 21).

### **Educación secundaria obligatoria.**

La etapa de educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Artículo 22).

En cuanto a la organización de los tres primeros cursos de la enseñanza secundaria obligatoria, se exponen las asignaturas acordes a estos cursos: ciencias de la naturaleza; educación física; ciencias sociales, geografía e historia; lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura; lengua extranjera; matemáticas; educación plástica y visual; música; tecnologías. También trata la “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” pero esta vez para la enseñanza secundaria, la cual es una asignatura obligatoria en uno de los tres primeros cursos fomentando principalmente la igualdad de género.

Todos los alumnos deberán cursar en el tercer curso las materias siguientes: educación física, educación ético-cívica, ciencias sociales, geografía e historia, lengua castellana y literatura, matemáticas, primera lengua extranjera. También deberán elegir tres materias de las siguientes: biología y geología, educación plástica y visual, física y química, informática, latín, música, segunda lengua extranjera y tecnología (Artículo 24).

Se presentan los tipos de organización que existe en el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria. Es una etapa orientativa para los alumnos que quieran incorporarse a la vida laboral tras obtener el graduado, pero sobretodo lo es para aquellos que quieran cursar estudios postobligatorios. A estos últimos, se les ayuda a elegir las materias adecuadas según el campo formativo al que se quieran dedicar (Artículo 25).

Los centros elaborarán sus propias propuestas pedagógicas para esta etapa, desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, intervendrán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad

de aprender por sí mismos y arranquen el trabajo en equipo. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos, promoverán las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la organización de esta etapa y regularán soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad (Artículo 26).

En la enseñanza secundaria, cada materia tiene un docente especializado en esos contenidos. Pero a la hora de evaluar, en el caso de que a un alumno no haya superado los contenidos de una asignatura, será el conjunto del profesionales de la educación los que decidan si el alumno está capacitado o no para pasar de curso.

A los alumnos solo se les permite repetir dos veces en la ESO, por ello, si la repetición fuera a suceder una tercera vez, estos estudiantes pasan a cursar un programa de diversificación curricular, el cual solo está disponible para alumnos de tercero y cuarto curso. Esta programación tiene unos objetivos y una metodología propia que se alcanzarán a través de unos contenidos, de unas materias y de unas actividades prácticas diferentes a los de carácter general (Artículo 27).

En cuanto a la evaluación y la promoción de los alumnos en la educación secundaria obligatoria se explica que cada materia tiene su evaluación propia, por ello, el conjunto de los profesores son los que deciden si un alumno pasa de curso o no, ya que cada asignatura tiene un profesor específico. Si el estudiante no supera los objetivos básicos de ese curso, puede repetir el mismo nivel o pasar con dos materias, tres en casos excepcionales. Solo se le permite repetir dos veces como máximo dentro de la misma etapa y si esta doble repetición se produce en 4º curso se aumentará un año el límite de edad con la que se finaliza la educación secundaria obligatoria (Artículo 28).

Al llegar al último curso de la educación obligatoria secundaria, si se han alcanzado los objetivos básicos se obtendrá el graduado en ESO, lo que permitirá acceder al bachillerato y a los diferentes ciclos formativos. Aunque no se supere este último nivel, se recibirá un certificado que verifique los años cursados (Artículo 31).

## **Bachillerato.**

Esta etapa educativa tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Accederán a estos estudios los que finalicen la Educación Secundaria Obligatoria. Comprende dos cursos y solo se puede cursar durante cuatro años. El gobierno promoverá ofertas de plazas públicas en distintas modalidades de bachillerato (Artículo 32).

Sus objetivos consisten en desarrollar al alumno en la vida democrática inspirada en la Constitución española y los derechos humanos, conseguir una madurez social que les permita actuar de forma responsable, fomentar la igualdad de sexos, los hábitos de lectura, estudio y disciplina, dominar la expresión oral y escrita, utilizar las nuevas tecnologías, saber sobre el mundo contemporáneo y científico, emprender la creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, desarrollar la sensibilidad artística y las fuentes de formación, utilizar la educación física como deporte para favorecer el desarrollo personal y social y afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial (Artículo 33).

El Bachillerato se organiza en tres ramas optativas: las artes, las ciencias y tecnologías y las humanidades y ciencias sociales. Estas asignaturas tienen materias comunes y otras no comunes en función de la opción elegida. Los alumnos tienen la opción de elegir entre la totalidad de las materias aquellas que tengan relación con la modalidad elegida. En el caso de que una asignatura sea muy solicitada y no haya suficiente número de plazas para todos los alumnos, la Administración facilita cursar la materia en otro centro o mediante la modalidad de a distancia. Entre las materias comunes al bachillerato son: Ciencias para el mundo contemporáneo, Educación física, Filosofía y ciudadanía, Historia de la filosofía, Historia de España, Lengua castellana y Lengua extranjera. Toda esta distribución, viene dada por el Gobierno en un consenso con las Comunidades Autónomas, que regulan el régimen de reconocimiento entre los estudios de bachillerato y ciclos formativos (Artículo 34).

Los principios pedagógicos en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias

se actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público (Artículo 35).

La evaluación del aprendizaje de los alumnos va en concordancia con las materias que se imparten, con el fin de cumplir los objetivos establecidas por la Administración. Los alumnos promocionan de primero a segundo de bachiller si han superado todas las materias cursadas o suspendido dos únicas asignaturas. En este caso, deben matricularse en el año siguiente con las del año anterior con nota negativa y presentarse a las correspondientes recuperaciones de las materias pendientes. Las Administraciones educativas también ponen a disposición de los alumnos una prueba extraordinaria para aquellos que no hayan superado los exámenes de recuperación. (Artículo 36)

### **Formación profesional.**

Se conoce como formación profesional todas aquellas acciones formativas que te capacitan para desempeñar cualificadamente diversas profesiones, así como el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Su finalidad es preparar a los alumnos y alumnas para la actividad profesional, facilitando la adaptación en las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida. Los ciclos formativos pueden ser de grado medio y grado superior y constituyen una organización modular, de duración variable y contenidos teóricos-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales (Artículo 39).

Los objetivos principales de la formación profesional son potenciar las capacidades que le permitan a los alumnos desarrollar las competencias generales correspondientes a la cualificación apropiada a los estudios realizados, así como hacerles comprender la organización del ciclo y las características generales de las relaciones laborales. Fomentar el trabajo en equipo, la igualdad de oportunidades, independientemente del sexo, a la hora de acceder a una formación y el espíritu emprendedor (Artículo 40).

Para poder cursar un ciclo formativo debes de poseer el graduado en ESO, con el que puedes acceder sin problemas a un grado medio, en cambio, si posees el título en bachiller puedes hacerlo directamente en un grado superior. Pero la obtención de estos títulos no es la única manera de



matricularte a una formación profesional, pues existe una prueba de acceso que te lo permite, para las que se ofrecen unos determinados cursos preparativos. (Artículo 41).

La oferta de este tipo de formación, junto con la fase de formación práctica en los centros de trabajo, le corresponde a las Administraciones educativas. La formación profesión promueve la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos garantizando al alumnado adquirir conocimientos y capacidades relacionadas con la formación elegida (Artículo 42).

La evaluación correspondiente con esta etapa formativa se realizará por módulos profesionales y superar el ciclo supone obtener una evaluación positiva en todos los módulos que lo componen (Artículo 43), pero aquellos alumnos que no superen la totalidad de las enseñanzas recibirán un certificado académico que acredite los módulos superados (Artículo 44).<sup>10</sup>

## **BOLETÍN OFICIAL DE CANARIAS.**

El Estatuto de Autonomía de Canarias confiere en la Comunidad Autónoma, el ejercicio de las competencias legislativas y de ejecución de la enseñanza en toda la extensión tiene niveles, grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución de las Leyes Orgánicas que lo desarrollan. La LOE concibe la educación como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la vida por entender que el sistema educativo ha encontrado en esa estructura una base sólida para su desarrollo. Consecuencia de todo ello es la competencia de esta Comunidad Autónoma para establecer la ordenación específica y el currículo para su ámbito de actuación. En las últimas décadas la educación ha adquirido una importancia y consideración social relevante. En una sociedad democrática y avanzada en la que el estado de bien estar debe consolidarse en beneficio de las personas, la educación, desde los primeros años de la vida, es un derecho fundamental que el Estado, debe de garantizar, adaptando la prestación de este servicio público a los cambios vertiginosos que se están produciendo en los inicios del siglo XXI. En pleno avance, es necesario poner en juego los recursos formativos adecuados que

---

<sup>10</sup> *Ley orgánica de calidad educativa* (2002), educación primaria. Disponible (5 octubre, 2012) en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

capaciten a las personas para afrontar satisfactoriamente su vida afectiva, social y profesional en un mundo diverso, cada vez más heterogéneo y cambiante.

### **Educación infantil.**

Como aparece en el Decreto los objetivos principales de esta etapa educativa son establecer la ordenación y el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, siendo de aplicación en todos los centros docentes que impartan las citadas enseñanzas y explorar el entorno familiar, social, cultural y natural centrándose en las características principales de la misma (Artículo 4).

Los centros educativos recogerán en una propuesta pedagógica el carácter educativo de infantil y la concreción de la misma para el segundo ciclo, siguiendo las orientaciones metodológicas, los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación de cada área que conforman el currículo de este ciclo (Artículo 5).

### **Educación primaria.**

Entre los objetivos de la Educación Primaria destaca el fin en conocer, apreciar y respetar los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la Comunidad Autónoma de Canarias, así como de su entorno, valorando las posibilidades de acción para su conservación. El resto de objetivos a perseguir en este artículo se contribuirá al desarrollo de los aspectos relacionados con la realidad, acervo y singularidad de la Comunidad Autónoma de Canarias, según lo requieran los currículos de las diferentes áreas (Artículo 3). Los contenidos referidos al conocimiento de la Comunidad Autónoma de Canarias se trabajarán de manera sistemática y gradual en las diferentes áreas en la medida que lo requieran sus respectivos currículos (Artículo 4).

## **Educación secundaria.**

En el decreto referido a la educación en la Comunidad Autónoma de Canarias se expone como fines, conocer y respetar el entorno en general, y ayudar a la conservación de mejora del mismo. Además se contribuirá al desarrollo de los aspectos relacionados con la realidad y singularidad de la Comunidad Autónoma de Canarias en el tratamiento de los restantes objetivos, según lo requieran los currículos de las diferentes materias

Referido a la organización, los contenidos se desarrollarán de manera sistemática y gradual en las diferentes materias en la medida que lo requieran sus respectivos currículos.

El anexo I de este Decreto establece para la Comunidad Autónoma de Canarias la contribución de las competencias básicas, los objetivos de la etapa, los contenidos y criterios de evaluación de cada materia en los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (Artículo 6)

Con respecto al horario, en el anexo II se establece el horario escolar semanal. En la Comunidad Autónoma de Canarias, la Consejería se encarga modificar dicho horario atendiendo a las necesidades organizativas de las distintas materias y con respeto a lo establecido en las enseñanzas mínimas (Artículo 8).

Por último, cabe destacar en el ámbito de la autonomía de los centros la Consejería deberá asegurarse de que el material en general se adapten al currículo de la Comunidad Autónoma y respeten los principios y valores de la Constitución y del Estatuto de Autonomía de Canarias (Artículo 18).

## **Bachillerato.**

Los objetivos de esta etapa educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias son participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social y analizar los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, lingüísticos y sociales (Artículo 3).

Los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada materia en los diferentes cursos estarán establecidos de acuerdo con los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de Bachillerato (Artículo 9).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup>Boletín Oficial de Canarias (2008). Disponible (7 octubre, 2012) en:  
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2008/163/002.html>

## ANTEPROYECTO DE LEY.

La educación promueve la competitividad de la economía en el área internacional y soluciona grandes problemas en un futuro, mejorarla supone una alta cualificación en los trabajos y competitividad en el mercado global.

La educación es un bien público y proporciona ventajas materiales y simbólicas a los individuos. Sin embargo, el sistema actual no permite mejorar resultados. El estancamiento del sistema lleva a la conclusión de que es necesaria una reforma educativa, sensata, práctica y que desarrolle el máximo potencial del individuo. El principal objetivo es mejorar la calidad educativa, para ello los alumnos serán objeto de atención en la búsqueda de desarrollo de talentos. A ello se le añade, la reducción de la tasa de abandono, mejorar resultados internacionales, mejorar la tasa comparativa de alumnos excelentes y titulados en educación secundaria obligatoria.

Esta reforma pretende ser gradualista, prudente y basada en el sentido común.

En la Educación Primaria, este anteproyecto de ley a diferencia de la Loe, se añadirá un apartado al artículo 19 que expone que la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, priorizando la comprensión y la expresión oral. En cuanto a la evaluación en la Primaria, se realizará una evaluación a todos los alumnos al tercer curso de Primaria para comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas. Al finalizar el sexto curso, se hará otra prueba con el mismo fin.

La educación secundaria obligatoria permitirá al estudiante una mejora orientación educativa que se adapte a sus necesidades y aspiraciones.

Esta etapa comprenderá dos ciclos, el primero de tres años, modificando su organización de las materias en estos cursos respecto a la actual ley, y el segundo de uno, que se podrá cursar en la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o para la iniciación a la Formación Profesional. Al finalizar el cuarto curso, los alumnos realizarán una evaluación por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, con el fin de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y con ello poder optar a los estudios de Bachillerato. Al finalizar, el último curso de Bachillerato, los alumnos realizarán una evaluación en la que se comprobará el grado de madurez académica y de consecución de los objetivos de la

etapa. Es necesario superar esta evaluación para obtener el título de Bachiller. La nota final se deducirá de la nota media de cada una de las asignaturas ponderada al 60%, y de la nota obtenida en la evaluación final ponderada al 40%.<sup>12</sup>

## REFLEXIÓN.

Entre la norma y la realidad educativa que hemos vivido podemos encontrar varios aspectos relacionados.

En primer lugar debemos destacar, que cuando esta ley entró en vigor nos encontrábamos en los cursos de segundo y tercero de la E.S.O. Esta situación no nos permite comparar los cursos anteriores con los expuestos en la ley, pero si es cierto que notamos grandes diferencias en los cursos en los que la ley estuvo presente.

A pesar de que en uno de los apartados pone de manifiesto la idea de que los alumnos deben ser conscientes del sexo y de la diferencia entre ellos, en el contenido académico, una integrante del grupo perteneciente a un colegio público dice haber dado charlas relacionadas con la violencia de género, con la diferencia de sexos y con el sexo en su ámbito general. Mientras que otros integrantes del grupo pertenecientes a un colegio privado dicen nunca haber oído hablar de ningún tema relacionado con el sexo en ninguno de sus aspectos.

En cuanto a la evaluación cabe destacar que en el artículo 28: “Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.” Este artículo nos deja entre ver las múltiples situaciones en las que los alumnos nos hemos visto en la tesitura de obtener un 4.5 o un cinco en la nota final y el profesorado al ver nuestro esfuerzo o nuestra vagancia decide que nota poner.

---

<sup>12</sup> *Anteproyecto de la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.* (2012). España. Disponible (8 octubre, 2012) en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/dms/ministerio/horizontales/ministerio/campanas/lomce/20120925-anteproyecto-LOMCE.pdf>

También podemos comentar más similitudes que existen entre la educación recibida y la que aparece en la normativa, como es la edad en la que comenzamos y finalizamos la etapa educativa de secundaria, doce y dieciséis años consecutivamente, siempre que no se haya repetido ningún curso.

Entre los principios generales del bachiller, la ley propone aprender elementos básicos sobre la cultura, de los cuales podemos comentar que mientras que se desarrollaron conocimientos relacionados con conocimientos humanístico, artístico, científico y tecnológico, cabe destacar que hubieron otros aspectos como los derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos que nunca los percibimos de manera directa.

En cuanto a las asignaturas y a las modalidades, siguen el mismo patrón que se presenta en la ley. La evaluación del aprendizaje de los alumnos era en relación a las asignaturas de cada modalidad correspondiente. El profesor de cada materia decide, al término del curso y basándose en las notas conseguidos a lo largo del mismo, si el alumno ha superado los objetivos de la asignatura. Los alumnos pasaban de primero a segundo de bachillerato al haber superado todas las materias cursadas o tuvieran suspendidas dos materias, como máximo. Esto lo podemos verificar en el artículo 36 de la misma ley.

Por último destacar un concepto que también está relacionado entre la ley la educación que hemos recibido, que es el de la PAU, la prueba de acceso realizada una vez finalizado el bachiller para poder acceder a la universidad.

A pesar de todos estos aspectos comunes entre la ley y la educación recibida cabe matizar que hay otros que hemos recibido en la práctica educativa sin que estén implícitos en la LOE, como es las posibles malas conductas de los profesores hacia los alumnos para que consigan un comportamiento adecuado o un ejemplo concreto que unos de los miembros del grupo recuerda haber estado en clases de matemáticas y por el mal comportamiento de la clase, el profesor de dicha asignatura decidió castigarlos a todos fuera del horario escolar.

## BIBLIOGRAFÍA.

- *Anteproyecto de la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.* (2012). España. Disponible (8 octubre, 2012) en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/dms/ministerio/horizontales/ministerio/campanas/lomce/20120925-anteproyecto-LOMCE.pdf>
- *Boletín Oficial de Canarias (2008).* Disponible (7 octubre, 2012) en: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2008/163/002.html>
- Informe sobre la democracia en España (2007), *la estrategia de la crispación*, pp. 160-180.
- GRANELL, Francés. (2004): *La economía mundial 2004-2005*, El País Anuario 2004, pp.38-40.
- *Ley orgánica de calidad educativa* (2002), educación primaria. Disponible (5 octubre, 2012) en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

## ANEXO.

SOLBES, Pedro. (2004): *Las prioridades de la política económica española*, El País Anuario 2004.

VARELA, Julia. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.

ANGULO RASCO, J. Félix. (2012). *La educación obligatoria que quiere la derecha española: reflexiones críticas sobre la propuesta para el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Universidad de Cádiz. Disponible (8 octubre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/course/view.php?id=4577>

# DIDÁCTICA

## Práctica 3:

### DESCRIPCIÓN DIDÁCTICA DE UN DÍA DE CLASE. EL PULSO DE LA ENSEÑANZA.

AMADOR BRAVO, Katia

ARBELO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

Segundo Grado en Pedagogía

Grupo 1.1



## INTRODUCCIÓN.

Hemos elegido el instituto IES Villalba Hervás, localizado en el municipio de La Orotava debido a que la mayoría del grupo debe parte de su formación a este centro.

Nuestro objetivo es ver cómo se cumple el plan de formación de este instituto, el cual ha sido estudiado en el trabajo anterior, para así tomar contacto con la realidad educativa, porque tal y como dice el conocido escritor y orador en materia filosófica y espiritual *“La educación no consiste sólo en aprender de los libros memorizando algunos hechos, sino también en aprender a mirar, a escuchar aquello que los libros dicen, tanto si lo que dicen es verdadero como si es falso. Todo eso es parte de la educación. La educación no es un mero pasar los exámenes, conseguir un título y un empleo, casarse y establecerse, sino también saber escuchar a los pájaros, ver el cielo, la extraordinaria belleza de un árbol, la forma de las colinas; es sentir todo eso. Estar realmente, directamente en contacto con ello.”*<sup>13</sup>

## DESCRIPCIÓN DE LO OCURRIDO UN DÍA DE CLASE.

Suena el timbre a las 8.00 de la mañana, todos los alumnos se disponen de manera desordenada y causando bastante ruido a sus respectivas aulas. No solo localizamos a los alumnos en los pasillos, también los profesores corren hacia sus clases indicando no querer perder tiempo en darle comienzo a sus sesiones.

En las paredes de los pasillos podemos apreciar actividades realizadas por los alumnos del centro, dibujos, actividades con fines simbólicos (Día de la paz, El día del niño, Referencias contra la violencia de género...), y otros cuadros famosos de la literatura e historia española. Cabe destacar la inexistencia de vitrinas de trofeos en los espacios del centro, esto se debe a que no participa en ningún tipo de competiciones.

Concretamente, asistimos como observadores a una clase de alumnos de 1º ESO. Las aulas eran bastantes tradicionales, con mesas y sillas de una estatura adecuada para los alumnos y una mesa y silla mayor y más cómoda para el profesor. En las paredes de la clase nos encontramos carteles

---

<sup>13</sup> BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (S/F), *la crisis de la educación*. Chile. Disponible (30 octubre, 2012) en: <http://uvirtual.net/spuv/node/166>

de ánimo y apoyo para los chicos. Los alumnos que menos problemas tenían para aprender se situaban al final de la clase mientras que los más distraídos se colocaban delante para poder estar más controlados por el profesor. En la clase había dos repetidores, lo sabemos porque se notaba el grado de madurez física que tenían y porque un compañero de ellos nos lo dijo. Estos parecían niños muy tranquilos y sin problemas para integrarse en la clase. También nos dimos cuenta de la clara madurez mental de las niñas que eran más trabajadoras, atendían más y solían realizar todos los ejercicios, sin embargo eran las que menos participaban en clase. En cuanto a los profesores, había de todo tipo divertidos, aburridos, interesantes, autoritarios o democráticos y apreciamos que en las clases cuyos educadores eran más divertidos y amenos los alumnos se divertían y participaban más que en el resto. Cada clase tiene una duración aproximada de 55 minutos y entre una actividad y otra se dispone de 5 minutos para descansar, recoger el material de la asignatura que acaba de finalizar y preparar lo necesario para la siguiente actividad. Este es el tiempo que el profesor de la siguiente materia necesita para llegar al aula que le corresponde.

Transcurren unos minutos y a las 8:10 la profesora de tecnología llega con retraso a la clase, se sienta y saca una carpeta. En el interior de esta hay un aparato al que ella denomina "Tamagochy", y con el cual comienza a pasar lista, proceso con el que se pierden unos 5 minutos. Seguidamente manda a los alumnos a abrir las seis ventanas que bordean el aula, la cual está iluminada y con mucha ventilación. A continuación la profesora saca una hoja y recuerda a todos los alumnos que tendrán que presentar un invento tecnológico en dos semanas. Muchos alumnos se alteran manifestándole a la profesora no conocer bien que es lo que tiene que hacer, pero la profesora decide volver a explicarlo y dejar claro nuevamente la fecha de entrega del mismo. Seguidamente pone un video cuyo contenido tiene especial relación con el trabajo mandado anteriormente, los inventos. El video se titula "Del tronco al Golden Gate", tiene una duración de unos 10 minutos aproximados en los que vimos a los alumnos muy interesados ya que, en el se relata la construcción de uno de los puentes más importantes del mundo situado en San Francisco. Explica las técnicas básicas sobre la construcción de los puentes y las características principales para que la construcción esté bien realizada. Una vez finalizado el video la profesora redactó unas preguntas referidas al contenido de este, los alumnos hablaban entre sí, por lo que ignoraban el desarrollo de las respuestas. Transcurridos los 5 minutos que la profesora permitió para el desarrollo de las preguntas, comenzó a nombrar alumnos según la lista para que respondieran las preguntas. La mayoría de las respuestas estaban incompletas y mal formuladas, por lo cual la profesora se vio en

la situación de tener que explicar de manera general a toda la clase por igual las respuestas correctas.

Es necesario destacar que, aunque en el aula base los alumnos llevan una colocación predeterminada, las horas de tecnología se realizan en una clase diferente en la que la colocación de los alumnos es arbitraria. Esta se trata de un taller destinado específicamente para esta asignatura, el cual dispone de las herramientas y materiales necesarios para que los alumnos lleven a cabo los diferentes proyectos a realizar. Nos damos cuenta, de manera especial, que se trata de la misma forma a los niños que a las niñas sin hacer distinción entre ellos en ningún recurso académico.

En cuanto a los objetivos de la clase se manifiestan de manera implícita dando por hecho que los alumnos ya saben que es lo que la profesora quiere conseguir con el video, que a pesar de enseñar cosas nuevas sobre los puentes les sirve a los alumnos para repasar los contenidos teóricos aprendidos en sesiones anteriores.

En cuanto al comportamiento del profesor debemos destacar su carácter democrático con los alumnos, ya que estos hablaban e interactuaban entre ellos pidiendo el turno de palabra. Solo si los alumnos tenían dudas el profesor se pasaba por su mesa con la intención de resolverlas. La profesora intenta captar la atención de los alumnos y pedirles su esmero aunque estos la miran y observan su explicación de manera adecuada.

La clase concluyó con el aviso de un examen para el viernes siguiente. Posteriormente los alumnos tras escuchar el timbre abandonaron el aula rápidamente y se prepararon para la siguiente asignatura.

Llega la segunda hora, esta vez toca con la tutora, quien llega con diez minutos de retraso. Aún más tarde que ella llegan dos alumnas con la excusa de haber ido a buscar el desayuno a la cafetería, algo prohibido por el centro pero que no tiene castigo por nadie. Esta clase dispone de poca ventilación, solo tres ventanas pequeñas, y con una buena iluminación, ya que por cada dos asientos localizábamos un fluorescente. Esta profesora no pasó lista, simplemente comenzó la clase con la valoración escrita del conjunto de profesores tras una evaluación sin nota que habían hecho la semana anterior, lo cual no duró más de 20 minutos. Posteriormente, en unos 15 minutos, la profesora se dispuso a hacer una breve charla informativa sobre la importancia de la

alimentación, la cual iba dirigida a todos por igual y con el fin de que tanto niñas como niños fueran conscientes de la importancia de la alimentación en la salud y en las actividades para trabajar correctamente.

A continuación, repartió unas tablas en la cual los alumnos, en 10 minutos, debían de responder una serie de cuestiones a cerca de sus hábitos diarios, de esta manera debían darse cuenta si llevaban a cabo una vida saludable o no.

La profesora atendió las necesidades de los alumnos de manera global, sin centrarse en nadie en concreto. Además se podrían denominar sus clases como autoritarias y caóticas. Ella era la única que hablaba y opinaba sin dejar que los alumnos participaran, aunque estos, por su parte, hacían ruido queriendo interrumpir la charla. Esta asignatura no tiene tarea debido a que las actividades de carácter importante se realizan en clase con la ayuda pertinente del profesor.

Una vez acabada la clase los alumnos entregaban a su tutora la ficha ya terminada y abandonaban la clase acudiendo esta vez a la hora de plástica y visual.

Entre los datos más característicos de la clase, cabe destacar la colocación de los alumnos en las aulas. Las personas más cualificadas, atentas y con mejores resultados están situados en la parte trasera de la clase mientras que los alumnos con más necesidad de atención y con peores resultados académicos se sientan delante en la parte más próxima al profesor.

La siguiente hora se trata de la asignatura de Dibujo para la que los alumnos también deben trasladarse a un aula correspondiente que consta de mesas más amplias con una cierta inclinación para la comodidad del alumno y unas sillas adaptables a la altura del mismo y que está totalmente decorada con actividades, dibujos y pinturas de los alumnos.

Durante este cambio de clase, los alumnos tienen escasos cinco minutos para trasladarse de un aula a otra con el material necesario, así que todos llegan a tiempo y la hora comienza con puntualidad. Tras entrar en el aula, cada uno se sitúa en su mesa asignada previamente y sin más tardanza continúan el trabajo que días anteriores habían comenzado. El profesor dedica los 10 primeros minutos a explicarles a los alumnos que deben acabar con la tarea, les recuerda donde tienen los materiales necesarios para ella y si tienen alguna duda deben ir a resolverla con él. La organización de esta hora es un poco caótica ya que los alumnos necesitan levantarse para buscar

el material, lo que les lleva a hablar con sus compañeros, enseñarse mutuamente sus trabajos, etc. Durante esta hora, el profesor dedica dos o tres minutos a pedir y revisar individualmente las libretas de la materia a cada alumno, elaborando una evaluación de las mismas, corrigiendo errores y aclarando dudas. La actividad que están llevando a cabo los alumnos trata de hacer una figura original de manera superpuesta utilizando materiales reciclados como revistas, periódicos, cartulinas, etc. Las herramientas necesarias para ello están disponibles en la misma aula de dibujo para facilitar el trabajo y la comodidad a los que están realizando la actividad.

Mientras avanza la clase, los alumnos acuden al profesor con el fin de resolver los problemas con los que se va encontrando a medida que elaboran el trabajo, pero la respuesta del profesor frente a alguno de ellos no es muy pedagógica pues solventa sus dudas mediante respuestas bruscas, gritos o malas contestas.

La hora finaliza con normalidad. Cuando suena de nuevo el timbre, los alumnos se apresuran a salir del aula de dibujo para dejar su material en su aula base, ya que ha llegado el momento del recreo. Disponen de media hora de descanso para tomarse su desayuno y charlar tranquilamente con sus compañeros y amigos. En el patio del instituto se pueden observar distintos grupos de amigos, algunos hablan entre sí, otros juegan al fútbol y otros, simplemente, se ríen y se divierten. Observamos que todos los alumnos conviven de manera educada entre ellos, que existe alto grado de compañerismo y confianza y eso no solo se nota en el recreo, sino también en la participación de ellos en las distintas asignaturas.

Tras este descanso, los alumnos tienen escasos 5 minutos para regresar al aula base a recoger lo necesario para la siguiente asignatura, que es Educación Física. Para ella tienen que trasladarse al gimnasio del centro. Al empezar la hora, los alumnos tienen pocos minutos para cambiar su atuendo y volver junto al resto de compañeros. Tras esto, la profesora les pide que en 5 minutos se tomen las pulsaciones con el fin de ir comparándolas durante el resto de la hora. A continuación, salimos al exterior del gimnasio, donde se observan tres zonas de deporte diferenciadas: una de ellas con canastas de baloncesto, otra con dos porterías para practicar fútbol y una última con espacio para colocar una red de bádminton o para jugar a frontón.

Al salir, los alumnos se ponen directamente a calentar así que no hace falta que la profesora les diga nada, ya que todas las clases de Educación Física tienen una estructura general previa, es

decir, que en todas las sesiones los alumnos saben en qué momento tienen que tomarse las pulsaciones, calentar, estirar o realizar alguna actividad física de mayor dificultad. Tras el calentamiento vuelven a tomarse las pulsaciones para comenzar con la actividad física para la que tenían 20 minutos y que consiste en hacer ejercicios, juegos y deportes tanto en pareja como en grupo, tras la que vuelven a tomarse las pulsaciones y así finalizar la clase cinco minutos antes de que suene el timbre para que les dé tiempo de asearse y cambiarse de ropa, volviendo de nuevo al aula base.

Comienza la penúltima hora, biología, y como en todos los cambios de clase, hay un desbarajuste en los pasillos. Debido al notable desorden en la clase, la profesora decide no entrar hasta que todos los alumnos no estuvieran sentados en sus asientos. Nos encontramos en el aula base y como ya hemos explicado anteriormente, los alumnos están ubicados en el aula estratégicamente, aquellos que más atienden se colocan al final, los que suelen tener más problemas para atender se colocan delante. Es importante destacar que en la clase, como en todo el instituto, existe coeducación. Los estudiantes se ponen a trabajar los ejercicios que les había mandado la última clase mientras la profesora pasa lista con el ya conocido “Tamagochy”, con lo que pierden unos 5 minutos.

La educadora trata de enseñar biología en un poco más de media hora, mediante continuos ejercicios cuyo objetivo es aprender el mundo de las células y a distinguir las células procariotas de las eucariotas. La mayoría de los alumnos hacían buenas preguntas y la profesora se las contestaba como mejor podía. En general, la clase fue muy dinámica, llegando incluso a divertir a los alumnos, quienes tenían una muy buena actitud ante la clase, atendían y colaboraban con todo lo que podían. El clima en el aula era muy democrático con algunos momentos de desorganización debido a los debates entre los alumnos y a que algunos se olvidaban del turno de palabra. Estos son los únicos inconvenientes que observamos en la sesión de biología. La clase terminó cuando sonó el timbre, momento en el que los alumnos se levantaron y se fueron al desordenado pasillo, saliendo precipitadamente del aula.

En la última clase, se nota el desgaste de los alumnos que podían relajar mucho ya que les tocaba un examen de comprensión lectora para la asignatura de lengua, el que tenían que realizar con una duración de 45 minutos. La clase comienza con gran puntualidad con los gritos de la profesora debido al desorden que encuentra en el aula, por lo que exige a los alumnos que ocupen sus

asientos, y muy nerviosa los manda a callar intentando conseguir el ambiente adecuado para empezar con el examen.

Mientras se realizaba la prueba evaluativa algunos alumnos le preguntaban ciertas cosas relacionadas con la misma a la profesora, quien contestaba con una actitud poco correcta, según nuestro criterio de observadores pues transmitía una comunicación no verbal un tanto maleducada, ya que, incluso, llegaba a hacer muecas con carácter burlesco, las cuales consideramos una falta de respeto, y creemos que si los alumnos no se sienten respetados, los profesores no lo serán.

Al finalizar el examen, los alumnos aprovecharon los pocos minutos que quedaban de la clase para hacer la tarea mandada en la asignatura anterior. Con este cambio de actividad, el ambiente en la clase cambia notablemente debido a que los alumnos interactúan entre sí, a pesar de que la profesora, con voz autoritaria, sigue mandándolos a callar, esta vez ya sin éxito debido a la ausencia del examen y al poco tiempo que quedaba para finalizar el día. Finalmente sonó el timbre y todos los alumnos recogieron sus cosas y salieron del aula apresuradamente.

#### ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS ENCONTRADOS.

	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Contenido</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Tecnología</b>  (8:00-8:55)	Implícitos.	Se utilizó las nuevas tecnologías como los ordenadores o proyectores.	Video sobre el mecanismo y la estructura de los puentes.	Se realiza mediante una serie de preguntas relacionadas con el contenido de la sesión.
<b>Tutoría</b>  (8:55-9:50)	Fomentar la actividad física y la dieta sana y equilibrada.	La tutora concedió una charla.	Charla sobre dietas y deportes.	No hay evaluación.
<b>Dibujo</b>	Implícitos.	Trabajo	Realizar una	Implícita.

(9:50-10:45)		individual.	figura superpuesta con material reciclado.	
<b>Recreo</b> (10:45-11:15)	<b>Recreo</b>	<b>Recreo</b>	<b>Recreo</b>	<b>Recreo</b>
<b>Educación física</b> (11:15-12:10)	Implícitos	Actividades físicas.	Carrera continua, toma de pulsación y actividades deportivas.	Implícita.
<b>Biología</b> (12:10-13:05)	Aprender el mundo de las células y distinguir las células eucariotas de las procariotas.	Clase dinámica en la que los alumnos practicaban lo aprendido en la anterior clase teórica.	Ejercicios sobre los diferentes tipos de células.	Se realizaba mediante la corrección simultánea de alumnos al azar.
<b>Lengua</b> (13:05-14:00)	Realización de un examen.	Examen escrito.	Realización de un examen sobre la lectura comprensiva.	Se realizaba mediante la observación del comportamiento de los alumnos mientras elaboraban el examen.



Si nos centramos en el análisis de los elementos encontrados en cada asignatura podemos destacar que los profesores no se preocupaban demasiado en dejar claro los objetivos de cada sesión, pues solo en tutoría y en biología se clarifica que es lo que el profesor quiere conseguir en esa hora de clase. A pesar de ello, nosotros como observadores podemos suponer que es lo que se quería conseguir en cada una de estas asignaturas cuyos objetivos quedaron implícito. En tecnología, teniendo en cuenta el contenido de la sesión, suponemos que el objetivo que se quería conseguir era aprender el mecanismo y la estructura de los puentes; en dibujo podría ser realizar figuras en tres dimensiones y en educación física el objetivo era ser consciente del aumento del número de pulsaciones en relación a la actividad física realizada.

La metodología y el contenido se podía observar fácilmente en cada una de las asignaturas debido a que nosotros solo teníamos que fijarnos en cómo y qué se hacía para conseguir los posibles objetivos que cada profesor quería obtener al final de la sesión, las cuales, como ya hemos dicho anteriormente, tenían una duración de 55 minutos cada una.

La categoría de evaluación nosotros la entendemos como directa o indirecta. La evaluación directa es aquella en la que el profesor evalúa claramente al alumno, ya sea por su comportamiento, por los contenidos aprendidos o por las tareas realizadas. En el día de clase que estuvimos observando pudimos comprobar cómo la profesora de lengua realizaba a todos los alumnos una evaluación directa mediante el examen, y también como la profesora de biología evaluaba a los alumnos por las tareas realizadas. En cambio, creemos que los profesores de las demás asignaturas realizaban una evaluación indirecta por medio de la observación para comprobar que alumnos atendían a los contenidos de la clase, quienes realizaban lo que se les estaba pidiendo o quienes participaban abiertamente en todas las actividades. Con respecto a este tema tenemos varias propuestas de evaluación teniendo en cuenta las sesiones de cada asignatura, por ejemplo, en tecnología, el profesor además de las preguntas que presentó a sus alumnos para que hicieran, podría exigir que se les entregase un trabajo escrito sobre lo aprendido en el video de los puentes o que se hiciese una maqueta que muestre claramente el mecanismo y funcionamiento que estos tienen; en tutoría, aunque sea una asignatura no evaluable, se les podría pedir a los alumnos que se preparen ellos mismos una charla para presentar el tema de “dietas y deportes” a otros alumnos del mismo centro educativo; en dibujo preparar una exposición en la que cada alumno presente su figura

superpuesta, la describa y la explique, y por último, en educación física presentar un cuadro indicando la variación de pulsaciones y la actividad realizada. Estas son posibles maneras de evaluar los contenidos expuestos ese día en clase.

## **REFLEXIÓN.**

Observar lo que ocurre un día de clase es una tarea fácil si crees que solo tienes que asistir al aula, tomar nota y redactar esas anotaciones. Pero realmente es mucho más complicado de lo que parece ya que debes estar pendiente de todos los detalles que hay a tu alrededor, percibir tanto la comunicación verbal como la no verbal que existe entre profesores y alumnos, y estar atento a comportamientos con los que se actúa dentro de la institución. Todo esto sin contar el análisis que hay que hacer tras la observación, para indagar los contenidos, la metodología, los objetivos y la evaluación de cada una de las asignaturas que has tenido la oportunidad de observar para así, poder ver qué aspectos se pueden seguir desarrollando y cuáles necesitan mejorar. Llegados a este punto solo queda sacar nuestra conclusión, reflejando con gran importancia, las diferencias de opiniones teniendo en cuenta el antes y el después de la observación.

Centrándonos en las opiniones que teníamos sobre la vida en las aulas antes de la observación, decir que la mayoría de horas de nuestros días las pasamos dentro de las clases. Son horas en las que suponemos que estamos adquiriendo conocimiento de los cuales muchos consideramos útiles mientras que otros solo nos sirve para aprender aspectos generales sobre la vida. Por esta cantidad de tiempo semanal que pasamos entre esas cuatro paredes consideramos que gran parte de nuestra vida transcurre ahí. Suponemos, basándonos en nuestra propia experiencia, que estas clases son totalmente magistrales en las que el profesor imparte teoría mientras que el alumno se dedica a seguir los contenidos por el libro, y que todas están marcadas por un patrón que consiste en la explicación de los contenidos de la asignatura, la resolución de dudas relacionadas con el temario dado, realización y corrección de actividades de comprensión y finalización de la sesión.

Ahora que hemos observado una clase de 1º ESO con alumnos que aún están en un proceso de adaptación al instituto debido a su reciente llegada de los colegios donde han estado toda su etapa educativa, no nos basamos solo en la experiencia sino también en nuestra observación al corroborar todo lo nombrado anteriormente, aunque hay que añadir que el aula, sobretodo en

este curso, es un poco caótica ya que en muchos momentos no se matienen los turnos de palabras lo que hace que se oiga un murmullo contante ante el cual, muchas veces, los profesores no saben muy bien cómo deben actuar. Esto se debe al proceso, como ya nombramos antes, de adaptación que estos alumnos están pasando tras el cual entenderán que han pasado a una nueva e importante etapa educativa en la que la formalidad va tomando importancia, el profesorado hace que los alumnos sean más independientes o en la que tienen que convivir con nuevos compañeros.

Con respecto a los significados visibles que encontramos en el aula son muy fácil detectarlos ya que, para nosotros es todo aquellos que sucede dentro de ella que esté relacionado con los contenidos educativos de las materias impartidas, como por ejemplo, las tareas, exámenes, el temario, las actividades o los objetivos de cada asignatura. Los significados ocultos tienen una mayor dificultad para ser detectados, pero destacaríamos las continuas referencias que hacen, tanto los alumnos como los profesores, hacia otros centros educativos como lo son los colegios de primaria donde han cursado anteriormente los mismos alumnos. Estas referencias son comparativas refiriéndose al temario aprendido como a los comportamientos y hábitos adquiridos en ellos. También observamos que existe una gran diversidad de significados ocultos en las relaciones entre el profesor y los alumnos, pues en una institución educativa no solo se aprende con el temario académico sino también mediante el ejemplo que dan los comportamientos de otras personas, la manera que tienen de enseñar los profesores, el trato que estos le dan a sus alumnos, independientemente de la edad o el sexo y la relación que tienen entre sí los mismos compañeros de clase. Es importante indicar que en este aspecto en concreto de la educación teníamos las mismas opiniones antes y después de la observación, pero que tras las anotaciones apuntadas en clase pudimos apreciar los significados con mayor exactitud.

Nuestra experiencia nos indica que la vida dentro del aula, por lo general, es muy monótona, cuyas fases se repiten día tras día. Cada clase comienza con la entrada del profesor al aula y con ella, la disminución de ruidos por parte de los alumnos, exigida por el profesor para poder comenzar la sesión. Luego el educador pasa lista para verificar que todos los alumnos han asistido a clase y comienza a explicar el temario que previamente ha preparado para ese día. Al finalizar el contenido del día se dejan escasos minutos para que los alumnos pregunten las dudas que se han ido planteando y tras ser aclaradas se mandan actividades con el fin de facilitarle a los alumnos la comprensión de los contenidos. Con esto acaba la hora dedicada a esa asignatura y al haber

obtenido el total de sesiones para aprender los contenidos de un tema, si el profesor así lo indica, los alumnos serán evaluados mediante un examen teórico, del que depende la calificación de esta asignatura.

Después de la observación que hemos ido a realizar verificamos estas creencias basadas en la experiencia, pero cabe destacar que las fases de la enseñanza varían mucho según la materia en la que estemos y el profesor encargado de impartirla, aunque si es verdad que la mayoría responden al patrón redactado en el párrafo anterior. Existen excepciones como lo que ocurre con materias como educación física, dibujo, tecnología o música cuyos exámenes son de carácter más práctico y las fases de la enseñanza requiere menos contenidos teóricos.

Hay que incluir dentro de las fases de la enseñanza la secuencia de tareas en la práctica del aula, la cual para nosotros ha sido siempre muy lineal, dándole mucha más importancia a los contenidos teóricos que a los prácticos y a la evaluación directa mediante exámenes que a la actitud, la realización de tareas y la participación activa en las sesiones. Este tema siempre ha sido defendido por grandes autores educativos de la historia como lo fue Dewey quien propuso una educación centrada en el niño y en sus intereses, en la que los docentes solo funcionan de guías que tienen que conectar la teoría con la práctica.<sup>14</sup> Al observar seis horas de clases en el IES Villalba Hervás descubrimos que esta secuencia lineal de enseñanza no ha cambiado en absoluto, pero ahora, que por un día nos convertimos en los espectadores del aula suponemos que esta imposibilidad ante el cambio viene dada por la gran cantidad de contenidos teóricos que se les ofrece a los alumnos pues es muy difícil llevarlos todos a la práctica. Sin embargo, esto varía según la materia recibida, ya que hay asignaturas más dinámicas como las artes plásticas que en cuya observación pudimos apreciar como los alumnos realizaban figuras tridimensionales con materiales reciclados. Esto es un gran ejemplo de un caso en el que es posible una secuencia de tareas prácticas dentro del aula.

Para concluir, es importante destacar que antes de la observación del aula pensábamos que si era posible otra enseñanza, una más dinámica en la que el alumno fuese el centro del aula, que interactuó y quién lleve el ritmo de la clase, cuyos contenidos adquiridos se lleven a la práctica dentro de la misma institución, y se utilicen mecanismos más interesantes que llamen la atención

---

<sup>14</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *Dewey. T<sup>a</sup> de la educación*. Documento Fotocopiado.

de los alumnos para poder aprender. Pero tras haber observado y analizado la realidad educativa dentro del aula consideramos que es muy complicado llegar a tener otra enseñanza distinta a la que está establecida y muy asentada.

A lo largo de la historia educativa, se han sucedido multitud de autores que han intentado cambiar la orientación de esta enseñanza tan teórica por una formación cuyos fines son los ya nombrados anteriormente. Autores como Montessori defendían el desarrollo de la actividad espontánea del alumno siguiendo el impulso vital del niño haciendo que el docente tenga una intervención mínima en este<sup>15</sup>. Otros como Rousseau apostaban porque la educación se centrara en las necesidades e intereses del niño, sin imponer patrones externos<sup>16</sup>. De la misma manera, Pestalozzi aboga por esa educación natural que se debe desarrollar en los alumnos, partiendo siempre de sus necesidades y dándole una gran importancia al valor educativo de la familia<sup>17</sup>. A pesar de que algunas de estas ideas hayan llegado lejos, este prototipo de educación ideal no se puede aplicar en la actualidad a no ser que se realice una reforma completa del sistema educativo vigente, cambiando así su estructura y organización como sus fines y objetivos, ya que tanto el personal docente como el alumnado está muy acostumbrado al plan formativo que rige hoy en día la educación.

Finalmente, comentar a modo de conclusión, que al realizar esta práctica pensamos que no podríamos aprender nada con una simple observación, pero ahora que ya lo hemos realizado nos damos cuenta que nos equivocamos, que con una “simple” observación se puede adquirir muchos conocimientos de manera informal, como por ejemplo comportamientos que debemos adquirir por estar bien vistos ante la sociedad o otros que debemos rechazar por ser inadecuados. Este aprendizaje por medio de la observación se conoce como modelo de aprendizaje social o Vicario y se utiliza para explicar la conducta y el aprendizaje según el enfoque conductista. Este modelo es defendido por Bandura y en él expone que la conducta humana es el resultado de la interacción entre lo cognitivo, lo conductual y lo ambiental, es decir, que los humanos aprenden mejor y más rápido por medio de la observación a otras personas.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *María Montessori. Tª de la educación*. Documento Fotocopiado.

<sup>16</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *Rousseau. Tª de la educación*. Documento Fotocopiado.

<sup>17</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *Pestalozzi. Tª de la educación*. Documento Fotocopiado

<sup>18</sup> *Tema 3: Aprendizaje y maduración IV. (Condicionamiento Vicario)*. Psicología de la educación. ULL. Disponible (3 enero, 2013) en:

[http://campusvirtual.ull.es/1213/file.php/2950/02.ARCHIVOS\\_DEL\\_BLOQUE\\_TEORICO/03.TEMA\\_3/05.TEMA\\_3.\\_Aprendizaje\\_y\\_maduracion\\_IV\\_El\\_Condicionamiento\\_vicario\\_.pdf](http://campusvirtual.ull.es/1213/file.php/2950/02.ARCHIVOS_DEL_BLOQUE_TEORICO/03.TEMA_3/05.TEMA_3._Aprendizaje_y_maduracion_IV_El_Condicionamiento_vicario_.pdf)

## BIBLIOGRAFÍA.

- BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (S/F), *la crisis de la educación*. Chile. Disponible (30 octubre, 2012) en: <http://uvirtual.net/spuv/node/166>
- *Tema 3: Aprendizaje y maduración IV. (Condicionamiento Vicario)*. Psicología de la educación. ULL. Disponible (3 enero, 2013) en: [http://campusvirtual.ull.es/1213/file.php/2950/02.ARCHIVOS\\_DEL\\_BLOQUE\\_TEORICO/03.TEMA\\_3/05.TEMA\\_3.\\_Aprendizaje\\_y\\_maduracion\\_IV\\_El\\_Condicionamiento\\_vicario\\_.pdf](http://campusvirtual.ull.es/1213/file.php/2950/02.ARCHIVOS_DEL_BLOQUE_TEORICO/03.TEMA_3/05.TEMA_3._Aprendizaje_y_maduracion_IV_El_Condicionamiento_vicario_.pdf)
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *Dewey. T<sup>a</sup> de la educación*. Documento Fotocopiado.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *María Montessori. T<sup>a</sup> de la educación*. Documento Fotocopiado.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *Rousseau. T<sup>a</sup> de la educación*. Documento Fotocopiado.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *Pestalozzi. T<sup>a</sup> de la educación*. Documento Fotocopiado

## ANEXO.

Paideiaescuelalibre.org. (S/F). *Pedagogía libertaria*. Disponible (30 octubre, 2012) en: <http://www.paideiaescuelalibre.org/Pedagogia%20Libertaria.htm>

# DIDÁCTICA

## Práctica 4:

### **INICIACIÓN AL DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA. OTRA ENSEÑANZA INNOVADORA ES POSIBLE**

AMADOR BRAVO, Katia

ARBELO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

Segundo Grado en Pedagogía

Grupo 1.1

## INTRODUCCIÓN.

El trabajo consiste en la aplicación práctica de la teoría de esta asignatura. Es una introducción a una habilidad que ha de desarrollar cualquier profesional de la educación. Consiste en crear una Unidad Didáctica lo cual supone desarrollar un esquema de actividad de modo que sea regulada, reproducible y transmisible.

Antes de comenzar debemos tener claro que es una unidad didáctica, por lo que hemos utilizado diferentes fuentes para definir las.

Según el fundador de la pedagogía moderna J. A. Comenio<sup>19</sup>, la didáctica es enseñar meticulosamente todas las cosas a todas las personas. El pedagogo francés Phillipe Meirieu considera que la didáctica está constituida por un conjunto de procesos, métodos y técnicas que tienen como objetivo la enseñanza de conocimientos determinados. Como tal, la didáctica no es una disciplina reciente. No obstante, los didactas tienen la sensación de estar en una fase donde su saber se constituye, sus conceptos se consolidan y donde sus instituciones intentan, a veces con dificultad, encontrar un hueco en la comunidad universitaria.<sup>20</sup> Y por último, el científico educativo alemán Klafki considera que la didáctica somete a su consideración la totalidad del acontecer de la enseñanza.<sup>21</sup>

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas

---

<sup>19</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. *Aprender Didáctica por primera vez. Del conocimiento intuitivo al conocimiento compartido*. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/course/view.php?id=4577>

<sup>20</sup> MEIRIEU Philippe. (S/F). *Didáctica*. Francia. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/course/view.php?id=4577>

<sup>21</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. *Aprender Didáctica por primera vez. Del conocimiento intuitivo al conocimiento compartido*. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/course/view.php?id=4577>



con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho procesos.<sup>22</sup>

## **FUNDAMENTACIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN E IDEAS PREVIAS.**

### **JUSTIFICACIÓN.**

El trabajo lo vamos a llevar a cabo en el nivel educativo de secundaria, más concretamente en primero de la eso. Hemos elegido este curso porque anteriormente habíamos realizado otras prácticas y trabajos en el mismo nivel y por lo tanto ya sabemos cómo llegar a ellos.

La educación secundaria comprende cuatro cursos y tiene como finalidad lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Esta etapa educativa tiene como objetivo desarrollar en los alumnos/as capacidades que le permitan asumir responsablemente sus deberes; desarrollar hábitos de disciplina; rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres; fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás.

Los centros elaborarán sus propias propuestas pedagógicas para esta etapa, desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, intervendrán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y arranquen el trabajo en equipo. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos, promoverán las medidas necesarias para que la tutoría

---

<sup>22</sup> ESCAMILLA. (1993) *Unidad didáctica*. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>

personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la organización de esta etapa y regularán soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

Es importante destacar las asignaturas que se exigen en esta etapa para saber el nivel que ellos tienen y las carencias sobre las que podemos actuar. Entre estas asignaturas se encuentran ciencias de la naturaleza, educación física, ciencias sociales, geografía e historia, lengua castellana y literatura, lengua extranjera, matemáticas, educación plástica y visual, música y tecnologías.<sup>23</sup>

## **CONTEXTUALIZACIÓN.**

El instituto en el que vamos a realizar el diseño de una unidad didáctica se encuentra en un municipio del Norte de Tenerife, más concretamente en La Orotava conocido como IES Villalba Hervás.

El trabajo se llevará a cabo con alumnos de primero de la ESO con los que ya hemos desarrollado un informe anterior, por lo que ya los conocemos previamente. Son alumnos que por lo general están centrados en cada una de las asignaturas que tienen en su jornada lectiva, aunque en momentos puntuales del día, aumenta su distracción dificultando la enseñanza en el aula.

A la hora de enfrentarnos a la clase debemos tener en cuenta que los alumnos que ocupan las primeras filas de asientos son los que necesitan más atención por parte del profesorado, en cambio, los que se encuentran al final del aula realizan sus actividades sin necesidad de la vigilancia del profesor.

## **ACTIVIDAD INICIAL.**

---

<sup>23</sup> *Ley orgánica de calidad educativa* (2002), educación primaria. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Para llevar a cabo esta Unidad Didáctica desarrollaremos el tema de los sistemas educativos en África. Para ello, trabajaremos, previo a la realización del proyecto, el contexto actual del continente, los tipos de escuela que allí se dan y las estadísticas relacionadas con la educación, entre otros datos.

Tras el trabajo de investigación previo, buscaremos el interés de los alumnos por el tema mediante una presentación en PowerPoint en la que aparezcan imágenes actuales del continente acompañadas de una música que capte toda su atención.

### **FORMULACIÓN DEL DISEÑO.**

#### **OBJETIVOS Y COMPETENCIAS.**

Viendo las carencias que los alumnos tienen sobre este tema queremos conseguir una serie de objetivos generales y específicos.

##### **Objetivos generales.**

Concienciarlos de la vida en la escuela según el sistema educativo africano.

##### **Objetivos específicos.**

Hacerles participe de su misma formación mediante un aprendizaje interactivo entre ellos.

Llamar su atención sobre los sistemas educativos que hay en los países más pobres para que aprendan a valorar el sistema educativo que ellos realizan.

Junto a estos objetivos, queremos desarrollar en los alumnos competencias básicas para que aprendan a valorar y respetar la diferencia de sexos, y la igualdad de derechos y oportunidades, así como el conocimiento, la valoración y el respeto de los aspectos básicos de la cultura.

#### **CONTENIDOS.**

Los contenidos que vamos a llevar a cabo con nuestra Unidad Didáctica los podemos dividir en tres aspectos que son conceptuales, procedimentales y actitudinales.

### Contenidos conceptuales:

Estos contenidos son los más academicistas y teóricos, por lo que como en nuestro trabajo desarrollaremos el sistema educativo africano nos vamos a centrar en el contexto actual del continente, los tipos de escuela que allí se dan y las estadísticas relacionadas con la educación como el porcentaje de analfabetismo, el número de niños por maestro, la tasa de matrículas en primaria y secundaria.

### Contenidos procedimentales:

Estos son los conocimientos sobre el modo de actuar para conseguir un objetivo, resolver un problema o producir algo. Centrándonos en nuestra Unidad Didáctica estos contenidos se llevarán a cabo mediante un PowerPoint para introducir a los alumnos en el tema, seguido de una batería de preguntas sobre las dudas que tienen los alumnos al respecto, para así saber cuáles son sus principales intereses y finalmente, un video explicativo atendiendo a las cuestiones que con anterioridad nos han comunicado.

### Contenidos actitudinales:

Estos son los aprendizajes que orientan a los niños a inclinarse, preferir, elegir o actuar de manera determinada ante aspectos específicos de la realidad. Los contenidos actitudinales que queremos potenciar entre los alumnos están relacionados con las competencias básicas mencionadas anteriormente, es decir, el valor de la coeducación y el respeto a las diferencias culturales.<sup>24</sup>

## **METODOLOGÍA.**

Para conseguir los objetivos expuestos anteriormente utilizaremos un método activo en el que los educandos desempeñarán el papel principal de la actividad mientras que nosotros como educadores tendremos un papel orientativo y dinamizador para ellos.

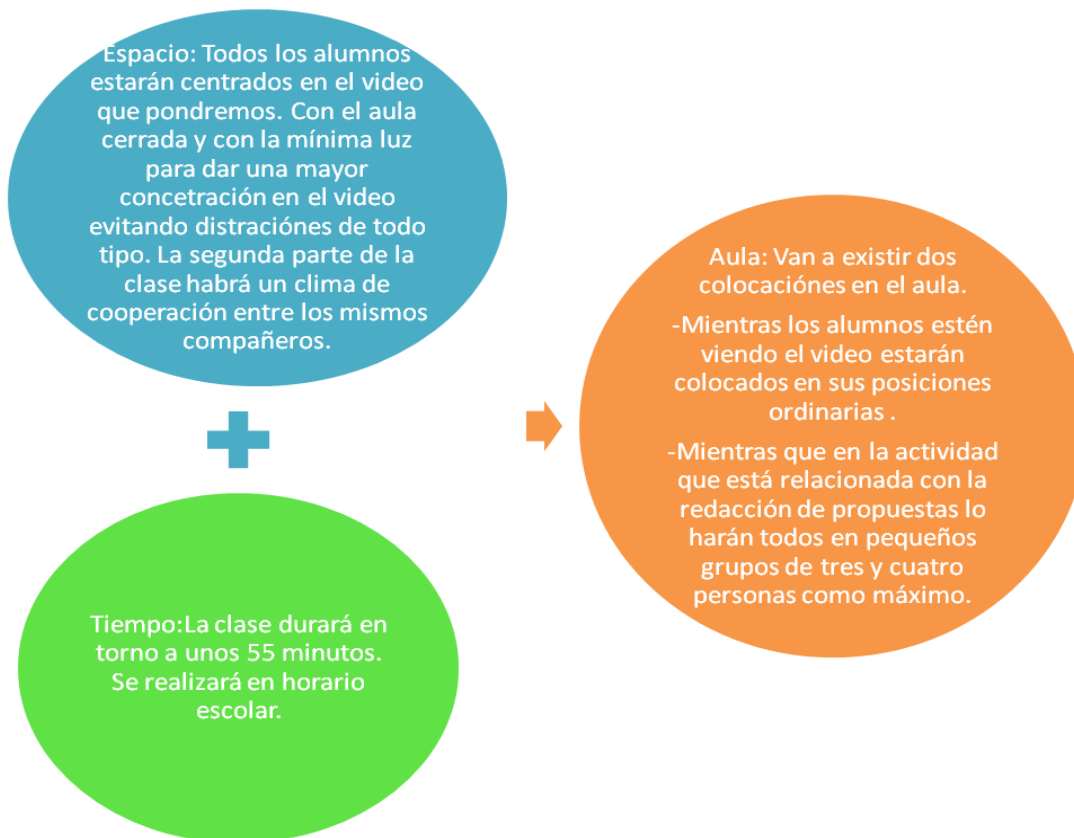
Primero proyectaremos un PowerPoint que impacte a los alumnos y que puedan visualizar la verdadera realidad de la situación escolar en los países africanos. Para ello, jugaremos con imágenes impactantes y una música ideal para la captar la atención de los alumnos.

---

<sup>24</sup> *Teoría y teorías de la psicología (S/F)*. Universidad de La Laguna. Documento fotocopiado.

Posteriormente, les daremos la palabra a ellos mismos para que realicen sus preguntas y expongan sus dudas y con ello, conocer sus intereses acerca del tema. Tras esto, pondremos un video explicativo en el que daremos respuestas a las cuestiones que nos plantearon anteriormente y por último, haremos que los alumnos interactúen entre sí usando un mural con el mapa del continente africano en el que tendrán que pegar unos papeles con características educativas encima del país correspondiente.

### ENTORNO DE APRENDIZAJE.



### MEDIOS Y RECURSOS.

Los materiales que vamos a utilizar para que los alumnos realicen esta actividad son un mural con el continente africano dibujado, unos papeles con datos propios de los países de África y chinchetas para colocar estos papeles en su lugar correspondiente. También utilizaremos nuevas

tecnologías como el proyector en el que expondremos un video y un PowerPoint con datos sobre los sistemas educativos en este continente que nos ayudará a desarrollar la exposición y la actividad en general.

### **LOS ACTORES DEL ACTO DIDÁCTICO.**

En el acto didáctico que vamos a desarrollar encontramos varios participantes como son los profesores, los alumnos y nosotros mismos. El papel que desempeñará el profesor será meramente de acompañamiento en la clase, pues ellos no tendrán ninguna función a desarrollar en la actividad. Por su parte, los alumnos desarrollarán en la actividad un papel de colaborador, principalmente, porque van a colaborar con la actividad que se realizaremos, pero también un papel dependiente de lo que expliquemos e independiente por la actividad del mural que ellos solos efectuarán.

La estructura social de participación debe tener un ambiente de concentración para que puedan entender con exactitud la información sobre los sistemas educativos de África y también debe ser un entorno interactivo para que los mismos alumnos sean los protagonistas principales de su formación.

### **FORMULACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.**

Para evaluar esta Unidad Didáctica tendremos en cuenta tres pasos, la selección de criterios, las técnicas e instrumentos que vamos a utilizar y por último, la calificación que pondremos de la actividad.

Los criterios utilizados son todos los contenidos informativos que expondremos a los alumnos, estos se evaluarán mediante el mural mencionado anteriormente y finalmente, calificaremos la actividad de manera verbal animando a los alumnos a seguir informándose sobre este tema.

### **REALIZACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.**

Lo primero que hicimos al llegar al instituto fue ir al lugar donde íbamos a realizar la actividad. Este es conocido como “salón de actos 1” el cuál es un salón amplio con buena luminosidad. Una vez allí, empezamos a organizar la clase como habíamos idealizado previamente: primero, conectamos el ordenador al proyector que allí estaba, luego el mural con el mapa político de África y esperamos impacientes a la llegada de los alumnos.

Era la clase de 1ºA por lo que ya sus caras nos eran familiares debido a que habíamos realizado una práctica anteriormente. Tras su llegada volvimos a presentarnos y dijimos que éramos alumnos de segundo de Pedagogía, por si alguno no nos recordaba y les informamos sobre la actividad que íbamos a realizar con ellos.

Nos llamó la atención que antes de empezar, uno de los alumnos situado en la primera fila del aula, nos preguntó cuál era la diferencia entre pedagogía y magisterio, a la cual supimos responder de manera adecuada, con algún ejemplo, para que ellos pudieran entendernos.

La actividad comenzaba con el video inicial en el que aparecían imágenes sobre las estructuras educativas de España y de África con una música de fondo para captar la atención de los alumnos. Nos dimos cuenta que en los casi los tres minutos de duración del mismo, muchos de ellos estaban totalmente atentos e impactados con algunas de las imágenes que allí aparecían, en cambio, otros, principalmente localizados en las últimas líneas del aula, estaban más distraídos.

A continuación, les preguntamos sobre los conocimientos que ellos tenían sobre el tema que nosotros íbamos a presentar, para así saber de antemano cuáles eran sus intereses y sus limitaciones sobre los sistemas educativos de África. Sus ideas principales eran que allí no se dispone de tanto material ni recursos educativos, que los profesores eran jóvenes, las escuelas de piedra o de barro y que poseían un bajo nivel de educación. Tras ello, comenzamos exponiéndoles el tema mediante un PowerPoint en el que explicábamos cosas básicas intentando dar respuesta a las limitaciones que ellos presentaban.

La presentación comienza con la localización de África en el mapa y las características comunes en la mayoría de los países africanos. Al finalizar estas primeras diapositivas, la profesora intervino haciéndoles preguntas sobre los contenidos que habíamos expuesto para verificar el dominio del mismo por parte de los alumnos. Estas eran relacionadas con términos como guerra civil, dictadura o analfabetización.

Luego, nos adentramos en el sistema educativo del continente mostrándoles la situación de nueve países africanos, tres con un buen nivel, tres con un nivel regular y otros tres cuyo sistema educativo era malo, explicándoles seguidamente algunas de las causas de esta mejorable realidad.

Para finalizar el PowerPoint, les mostramos algunos datos estadísticas como la tasa de analfabetización, la de alfabetización adulta<sup>25</sup>, la de matrícula en primaria y secundaria y el número de alumnos por maestro<sup>26</sup>, comparándolos con algunos porcentajes de estas mismas tasas en España<sup>27</sup>.

A lo largo de toda la presentación, los alumnos expusieron algunas de sus dudas manifestando su interés por el tema. Comentan abrumados sobre los escasos porcentajes de personas matriculados tanto en la primaria como en la secundaria en los países africanos, ya que para ellos la educación es obligatoria por lo que en España hay unos altos porcentajes.

Para concluir la Unidad Didáctica que habíamos preparado, realizamos una actividad más práctica en la que ellos eran los protagonistas. Repartimos unos papeles pequeños con preguntas relacionadas con la exposición que habíamos llevado a cabo, y para responderlas hacían uso de un mural con el mapa político de África, en el que debía situar los datos que se les preguntaban en el lugar correspondiente.

Podemos destacar que habían alumnos muy interesados en la actividad que comentaban con algunos de sus compañeros las preguntas que les había tocado, mientras que otros estaban impacientes esperando a que les llegase la hora del recreo.

Al finalizar toda nuestra Unidad Didáctica, la profesora nos comentó su satisfacción con la actividad, sobre todo con la última parte práctica, ya que la consideraba de gran relevancia para demostrar los contenidos nuevos que los alumnos habían adquirido. Por ello, nos pidió el mural para decorar el aula y nosotros alagados se lo cedimos.

---

<sup>25</sup> REYNÉS, Miguel, (S/F). *Notas sobre los sistemas educativos de algunos países del África subsahariana*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible (23 noviembre, 2012) en: <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/reynes.pdf>

<sup>26</sup> UNESCO, (2012). *Educación en África*. Disponible (23 noviembre, 2012) en: <http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/education;regions/africa/>

<sup>27</sup> Ministerio de Educación, cultura y deporte (S/F). *Las cifras de la educación en España*. España. Disponible (23 noviembre, 2012) en: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2010.html>



## CONCLUSIÓN.

Como conclusión podemos comentar que nos ha parecido una experiencia muy gratificante, ya que es la primera vez que realizamos una presentación frente a un curso tan difícil como es el de primero de la ESO, pues se encuentran en unas edades de escasa madurez. Seguidamente decir que el tema a tratar era muy interesante, y también nos pareció muy productivo y positivo la participación de los alumnos. Creemos que nuestro trabajo ha estado bien realizado así como también la preparación del mismo. Los alumnos han respondido tal y como esperábamos, e incluso comentar que de una manera atenta y participativa en todo momento, todo esto lleva a pensar de ser una de las primeras intervenciones directas de cara a los alumnos.

Por otro lado encontramos otras opiniones que aseguran que aunque llegaron con una idea negativa, se sintieron muy bien en función que iban realizados la unidad didáctica. Esto les ayudo mucho para soltarse poco a poco y saber expresase debidamente. También, al igual que la anterior opinión, opinan que la experiencia fue muy productiva y que les gustó mucho su realización, ya que ellos no se esperaban tan buenos resultados ni tanta participación por parte del alumnado. Como conclusión comentar la satisfacción de todo el grupo por la realización del trabajo así como los conocimientos adquiridos en el mismo.

A la hora de preparar los contenidos que queríamos presentar ante los alumnos tuvimos varias complicaciones relacionadas principalmente al tema del trabajo, debido a que nosotros no dominábamos los contenidos relacionados con el mismo, por lo que tuvimos que investigar, indagar y profundizar una serie de información para poder exponerla ante los niños de manera coherente. También tuvimos complicaciones a la hora de buscar datos estadísticos en páginas fiables, pero recurrimos a páginas web utilizadas el curso anterior para el trabajo realizado de Educación Comparada y a las que aparecían en el aula virtual de Didáctica.

## BIBLIOGRAFÍA.

- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. Aprender Didáctica por primera vez. Del conocimiento intuitivo al conocimiento compartido. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/course/view.php?id=4577>
- MEIRIEU Philippe. (S/F). Didáctica. Francia. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/course/view.php?id=4577%20>
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. Aprender Didáctica por primera vez. Del conocimiento intuitivo al conocimiento compartido. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/course/view.php?id=4577>
- ESCAMILLA. (1993) Unidad didáctica. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>
- Ley orgánica de calidad educativa (2002), educación primaria. Disponible (15 noviembre, 2012) en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- UNESCO, (2012). *Educación en África*. Disponible (23 noviembre, 2012) en: <http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/education;regions/africa/>
- Teoría y teorías de la psicología (S/F). Universidad de La Laguna. Documento fotocopiado.
- REYNÉS, Miguel (S/F). Notas sobre los sistemas educativos de algunos países del África subsahariana. Universidad Complutense de Madrid. Disponible (23 noviembre, 2012) en: <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/reynes.pdf>
- Ministerio de Educación, cultura y deporte (S/F). Las cifras de la educación en España. España. Disponible (23 noviembre, 2012) en: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2010.html>

## ANEXO.

Euronews, África, disponible en <http://es.euronews.com/noticias/africa/>

Hernández, F. y Ventura, M. 1992. *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.

Vega, A. y Marrero, J. 2004. *Pautas para la elaboración del diseño de la unidad didáctica*. La Laguna: Fotocopias Campus.

Gobierno de Canarias, (S/F). *Orientaciones para la elaboración de la programación didáctica*. Documento fotocopiado.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## DIDÁCTICA

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### ENSAYO DE REFLEXIÓN SOBRE LA DIDÁCTICA.

#### LA CAVERNA DE LAS IDEAS.

**TEXTO ELEGIDO:** “el proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida”

**TIPO DE COMENTARIO:** Opción A

CASAÑAS CABRERA, Zuleima M<sup>a</sup>

## INTRODUCCIÓN.

**Identificar una temática o problema esencial del que se ocupa la Didáctica y esbozar brevemente sus rasgos principales.**

La temática de la que se ocupa la didáctica que me parece más relevante para realizar este ensayo final no es otro que la misma definición de lo que entendemos por didáctica, ya que considero que si no tenemos claro a que nos referimos cuando hablamos de este término, no podemos entender de manera adecuada cualquier otra temática que incluya la asignatura.

La didáctica es una ciencia social que indaga, reflexiona y teoriza las prácticas educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que intenta transformarlos. Actúa basándose en dos dimensiones, la subjetiva en la que la didáctica es una práctica humana con un componente ético y uno psicológico; y una dimensión social en la que la didáctica es una práctica social con un componente histórico, uno socio-político y otro cultural y está influenciada por el contexto general, es decir la Sociedad y el Estado; y el contexto inmediato, la comunidad, el centro y el aula<sup>28</sup>.

Uno de los elementos estructurales que intervienen en la didáctica es el profesorado, que tiene función de enseñar, supervisar y controlar; atención personal y tutorial con los alumnos; coordinar y gestionar los centros e investigar y actualizarse. Para realizarlas adecuadamente debe tener en cuenta las condiciones con las que cuenta, es decir, los materiales, la estructura del puesto de trabajo y el desarrollo de la profesionalidad y del currículum; sin descartar el conocimiento que ha obtenido a lo largo de su formación, el cual se divide en procesos de pensamiento, acciones del profesor y en ideología, pensamiento y conducta<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> YANES, Juan (S/F). *¿Qué es la didáctica?* España. Documento fotocopiado.

<sup>29</sup> MARRERO, Javier (2011). *Tema 3: Actores...alumnado, profesorado y los otros*. Universidad de La Laguna. Disponible (10 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=20778>

## ANÁLISIS DEL FRAGMENTO.

### Resumir la temática y los argumentos que abordan el texto y justificación de la elección.

Para desarrollar el ensayo final de la asignatura, he elegido el libro historias de vida en educación: Sujeto, diálogo y experiencia, más concretamente un artículo del primer capítulo denominado el proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida de Pablo Cortés. Justificación.

El texto expone la importancia que tiene el proceso de devolución, discusión e interpretación a la hora de desarrollar una historia de vida en educación, como bien se indica desde el título del mismo. Para ello, el autor se centra en la historia de vida de Semi, un joven que se enmarca dentro de un contexto en el que se experimenta constantemente la marginación social y conflictos relacionados con la delincuencia y la drogadicción, entre otros, y que a pesar de ello, ha conseguido salir de sus problemas de drogadicción para pasar a ser un agente social.

Pablo Cortés desglosa el artículo en varios apartados en los que da argumentos específicos que verifican el tema principal del mismo.

En el primer apartado presenta la idea de devolución como generador de conocimiento y proceso esencial en la investigación porque sitúa al investigado en una posición participativa donde toma decisiones y porque ayuda a comprender y a demostrar que el sentido de la información con la que trabajamos no es otro que el que nosotros mismo queramos darle.

En el segundo apartado se argumenta sobre la discusión de elementos conceptuales en torno a las vivencias, que es el proceso donde se van gestionando los aprendizajes y conocimientos que en un primer momento estaban ocultos. La discusión es necesaria a la hora de elaborar una historia de vida, pero siempre que vaya unido al proceso de devolución. Primero el investigador toma de la experiencia del investigado momentos que aportan conceptos con los que se pueden trabajar y una vez localizados estos conceptos, se genera una discusión de evidencias que dará lugar a una interpretación. La discusión ofrece clarividencia a la hora de definir lo que vamos entendiendo en torno a las experiencias que ofrecen esos elementos conceptuales.

Por último, expone la idea de interpretación desde la subjetividad a la colectividad, lo que hace que no nos quedemos solo con testimonios sino que nos ayuda a profundizar e interpretar que hay detrás de ellos, esto es lo que se conoce como comprensión de la realidad.

Es importante destacar que Pablo Cortés nombra como un ejemplo importante dentro de la historia de vida de Semi la Resiliencia, que fue lo que le ayudo a seguir luchando por su felicidad y su dignidad humana. Este concepto se incluye dentro de la primera parte de la elaboración de una historia de vida, en el momento en el que el investigado toma conciencia de su propia experiencia y desarrollar conceptos con los que trabajar. El autor acaba el artículo dando relevancia a la relación existente entre los roles que podemos tener y el contexto en el que estamos enmarcado, ya que la investigación forma parte de la realidad en la que vivimos que interpreta, observa y toma acciones y repercusiones sobre ella<sup>30</sup>.

## **RELACIÓN DEL FRAGMENTO CON LA TEMÁTICA ELEGIDA.**

### **Explicar la relación del texto con la situación- problema del apartado o del comentario.**

A simple vista, la temática elegida al principio no tiene relación alguna con el tema principal del texto, la experiencia y las historias de vida en la educación, pero tras indagar un poco sobre todos los componentes de la didáctica es importante destacar que la experiencia es uno de ellos. El profesorado basa muchas de sus enseñanzas en su propia experiencia personal, la cual hace que forme su ideología, su pensamiento y su conducta con lo basa toda su profesionalidad.

Como ejemplo de esto nombro una cita del escritor y pensador en lengua alemana Elias Canetti, “todo lo que aprendía de viva voz por boca de los profesores conservaba el semblante de quien lo decía y así quedaba fijado para siempre en mi recuerdo”<sup>31</sup>. Esto muestra como la experiencia en

---

<sup>30</sup> CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo (S/F). *El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida*. Universidad de Málaga. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=91644>

<sup>31</sup> MARRERO, Javier. (2012). *Tema 1, aproximación conceptual a la idea de formación*. Universidad de La Laguna. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26883>

educación es un aspecto importante dentro de lo aprendido porque los alumnos no solo se quedan con los contenidos que les enseñan sino con las actitudes que sus profesores les pueden mostrar.

## COMPARAR AUTORES.

**Comparar la posición del autor del texto con la de otros autores, destacando semejanzas y diferencias.**

Es importante nombrar al pedagogo argentino Fedra Tedesco, quién realizó un artículo para la revista Iberoamericana de Educación, titulado *Devolución: instancia de aprendizaje*, en el que argumenta la importancia de este proceso en la educación, y lo define como “parte misma de la evaluación formativa; es decir, de aquella evaluación que prioriza el proceso de aprendizaje sobre la acreditación”. Dentro de este artículo también encontramos varias diferencias con respecto a Pablo Cortés, ya que Fedra Tedesco no incluye dentro de su informe el proceso de discusión y de interpretación como procesos educativos, mostrando mayor relevancia al proceso de devolución.<sup>32</sup>

El profesor de la Universidad del País Vasco presentó un artículo para la revista de psicodidáctica en el que expone la importancia de la Resiliencia en la escuela, en el que no expone literalmente la importancia de la devolución, la discusión y la interpretación pero si indica como interviene el contexto y la experiencia en la educación y la Resiliencia de cada persona, de cada historia de vida<sup>33</sup>.

Dentro del mismo libro en el que Pablo Cortés publica su trabajo, podemos encontrar diversos autores que opinan similar a él con respecto a este tema, ya que el libro *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia* es una recopilación de artículos realizados por diferentes personas que argumentan este tema principal mediante ejemplos de historias de vida de otras personas, como hizo Pablo Cortés con la historia de Semi.

---

<sup>32</sup> TEDESCO, Fedra (2007). *Devolución: instancia de aprendizaje*. Argentina. Disponible (7 diciembre, 2012) en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1904Tedesco.pdf>

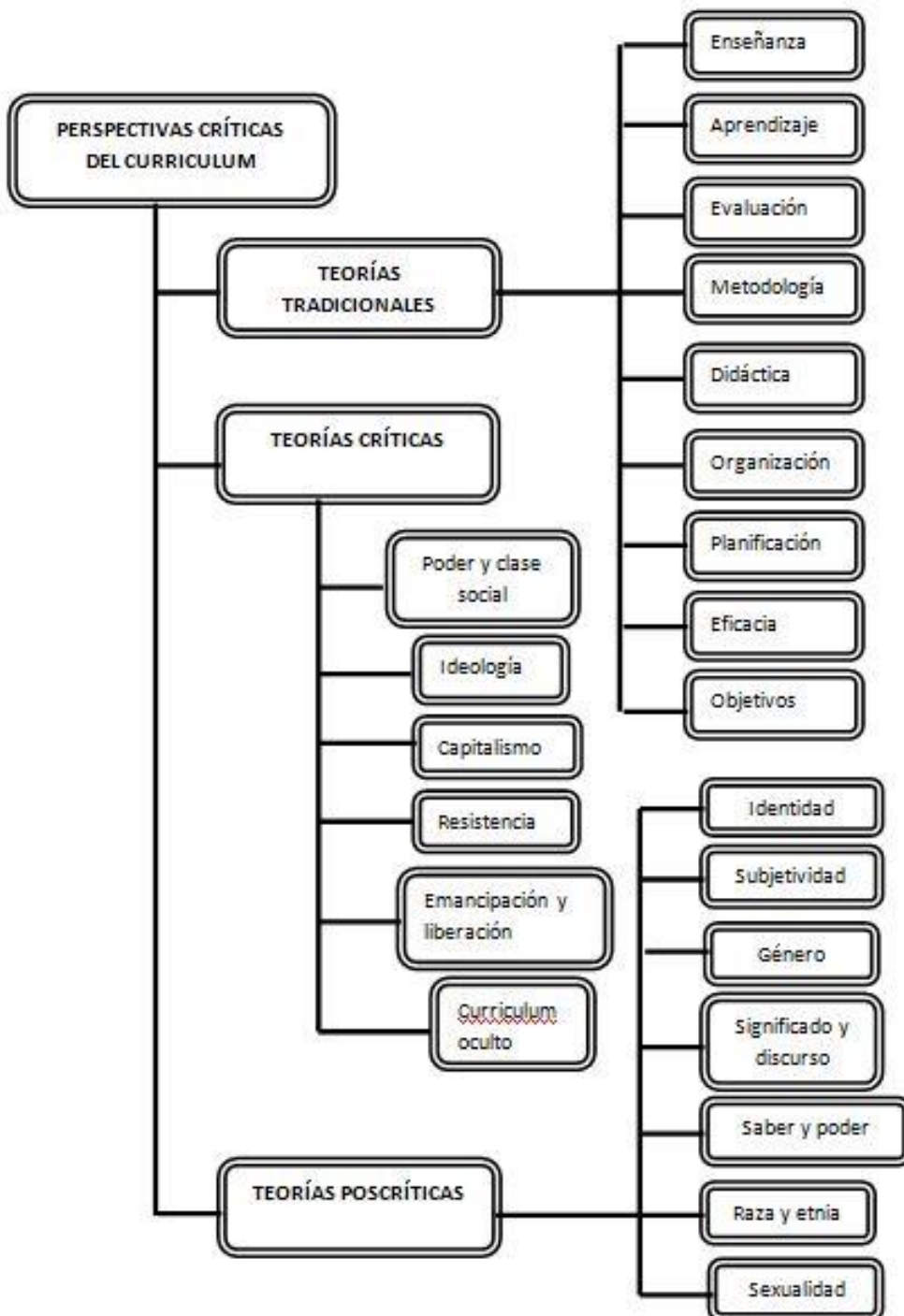
<sup>33</sup> URIARTE ARCINIEGA, Juan de Dios (2006). *Construir la Resiliencia en la escuela*. Universidad del País Vasco. Disponible (7 diciembre, 2012) en: [https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7215/1/Rev.%20Psicodidactica%2011\(1\)%20-%207-24.pdf](https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7215/1/Rev.%20Psicodidactica%2011(1)%20-%207-24.pdf)



**SITUARLO SEGÚN TADEO DA SILVA.**

Explicar las características de la corriente teórica en la que sitúas al autor del texto según Tadeo da Silva.

Para poder situar a los autores del texto dentro de la perspectiva, orientación, o teorías de Tadeo da Silva, es necesario identificar y conocer los aspectos principales de las mismas.



Estas son algunas de las características principales de cada una de las teorías que identifica Tadeo da Silva en su obra *Espacios de identidad*. Dentro de cada una de esas teorías existen diferentes paradigmas en los que se incluyen autores muy relevantes como Dewey, Althusser o Foucault entre otros<sup>34</sup>.

Al igual que ocurre con José Contreras Domingo y Núria Pérez Lara, autores del texto elegido para el último ensayo de planes de formación, Pablo Cortés también se incluye dentro de las teorías críticas, más concretamente dentro del movimiento de “re-conceptualización” o paradigma crítico-interpretativo el cuál se considera una crítica a los modelos teóricos tradicionales, y al que conciernen autores como los filósofos Edmund Husserl, Merleau Ponty y Heriddeger, y el pedagogo Max van Mannen. Este movimiento no pone énfasis en el papel de las estructuras o en categorías teóricas abstractas sino en los significados subjetivos que las personas dan a sus experiencias pedagógicas y curriculares. Por ello, se centra en categorías que dan significado al mundo de la experiencia y que por tanto no tienen nada que ver con el aprendizaje, los objetivos, la medición y la evaluación. Se da relevancia a la experiencia vivida y a los significados subjetivos. Para los reconceptualistas, el curriculum se considera experiencia, y espacio de interrogación y cuestionamiento de esa experiencia y los temas son tomados de la vida cotidiana, para así buscar los significados que otras personas atribuyen a esa situación o tema seleccionado. Con ello, no se busca mostrar y convencer de algo sino evocar y sugerir huyendo del mundo científico y todo lo que él conlleva.

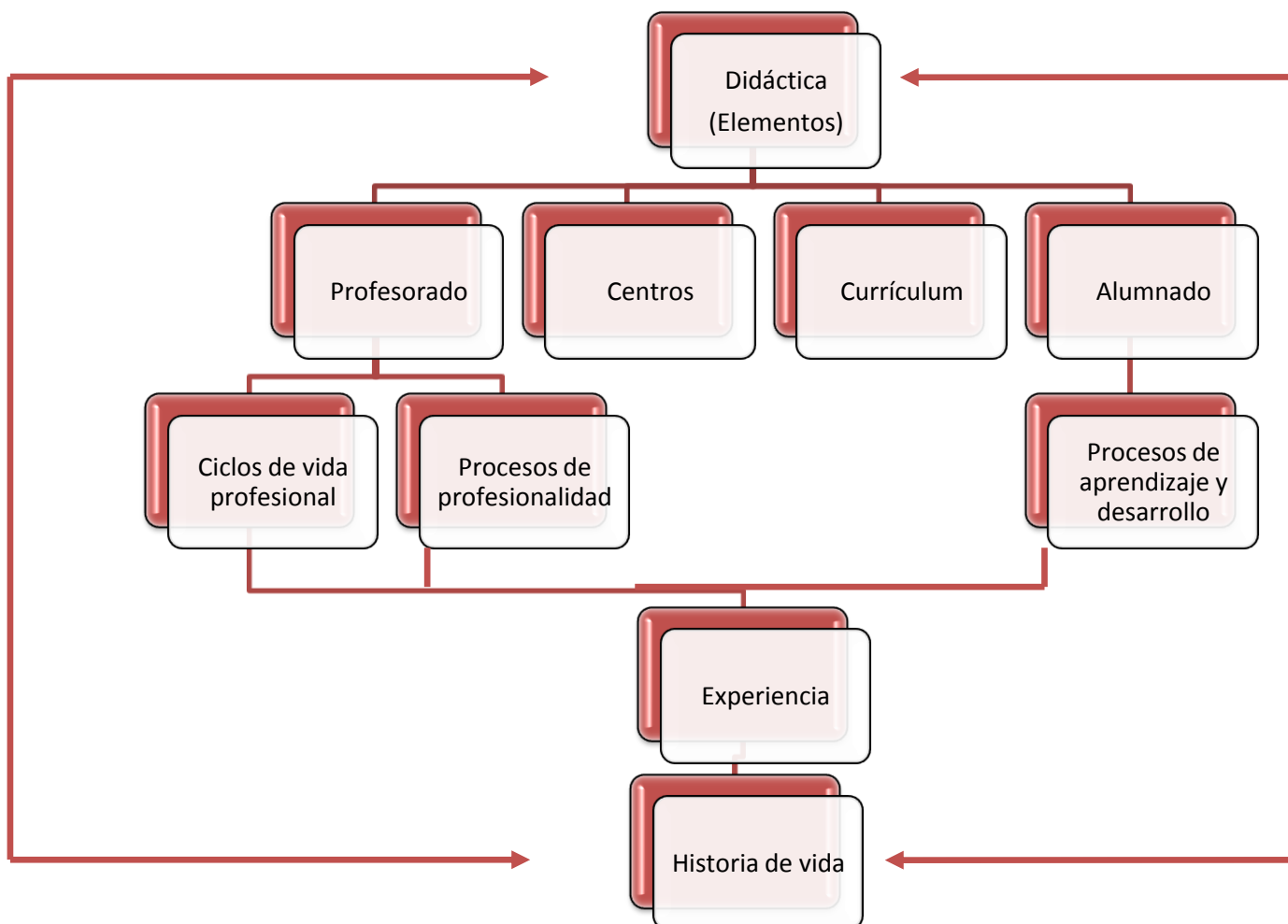
El artículo analizado en este ensayo final trata principalmente de las historias de vida y de cómo con la devolución, la discusión y la interpretación de ellas se puede asimilar ciertos conceptos educativos. Las historias de vida son experiencias vividas, y por eso, este autor se incluye dentro de las teorías de los reconceptualistas, cuya teoría es conocida como paradigma crítico-interpretativo.

---

<sup>34</sup> TADEO DA SILVA, Tomaz, (2001). *Perspectivas críticas del curriculum. Espacios de identidad*. Disponible (10 diciembre, 2012) en: <http://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/texto-perspectivas-criticas-del-curriculum-extraido-de-espacios-de-identidad-de-tomaz-tadeo-da-silva.pdf>

## MAPA CONCEPTUAL

Representación gráfica que recoja los aspectos esenciales de la Didáctica y relacionado con la temática del texto. Valoración de lo que el texto te ha aportado como pedagogo y te ha ayudado a entender la materia.



El texto que he elegido para la realización del ensayo final de Didáctica me ha resultado muy complicado debido a que es un artículo en el que se analiza la historia de vida de una persona en concreto, por lo tanto, me ha costado un poco distinguir lo que es contenido teórico y de aprendizaje de el contenido más biográfico. Sin tener en cuenta estos aspectos, el texto me ha ayudado en mi formación como pedagoga pues he aprendido a que en toda formación hay que tener muy en cuenta la experiencia y las historias de vida de cada persona.

## REFERENCIAS.

CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo (S/F). *El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida*. Universidad de Málaga. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=91644>

MARRERO, Javier (2011). *Tema 3: Actores...alumnado, profesorado y los otros*. Universidad de La Laguna. Disponible (10 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=20778>

MARRERO, Javier. (2012). *Tema 1, aproximación conceptual a la idea de formación*. Universidad de La Laguna. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26883>

TADEO DA SILVA, Tomaz, (2001). *Perspectivas críticas del curriculum. Espacios de identidad*. Disponible (10 diciembre, 2012) en: <http://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/texto-perspectivas-criticas-del-curriculum-extraido-de-espacios-de-identidad-de-tomaz-tadeo-da-silva.pdf>

TEDESCO, Fedra (2007). *Devolución: instancia de aprendizaje*. Argentina. Disponible (7 diciembre, 2012) en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1904Tedesco.pdf>

URIARTE ARCINIEGA, Juan de Dios (2006). *Construir la Resiliencia en la escuela*. Universidad del País Vasco. Disponible (7 diciembre, 2012) en: [https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7215/1/Rev.%20Psicodidactica%2011\(1\)%20-%207-24.pdf](https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7215/1/Rev.%20Psicodidactica%2011(1)%20-%207-24.pdf)

YANES, Juan (S/F). *¿Qué es la didáctica?* España. Documento fotocopiado.

## ANEXOS.

### El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida Pablo Cortés González Universidad de Málaga, España

**Resumen.** *En el presente trabajo, se expone una reflexión teórica sobre el proceso de evolución, discusión e interpretación a la hora de desarrollar una historia de vida en educación. El autor relata, a partir de la propia experiencia investigadora, la importancia de la devolución como hecho democrático en la investigación narrativa, donde encontramos un trabajo donde la fundamentación viene desde perspectivas teóricas y evidencias propias fruto del trabajo de investigación realizado (tesis doctoral) y acercándonos a las del sujeto investigado en este caso.*

**Palabra clave.** *Devolución en investigación, historias de vida, narrativas, investigación socio educativa.*

## Introducción

Lo que se presenta en este texto, es un esbozo metodológico y procedimental en torno al proceso de devolución, discusión e interpretación de la información y la construcción a partir de la experiencia investigadora con la Historia de Vida de Semi, protagonista de la tesis doctoral sobre Convivencia, Conflicto y Resiliencia en la cual estoy trabajando en la actualidad. La devolución como proceso configura política, epistemológica y ontológicamente el sentido de la elaboración de Historias de Vida en contextos socioeducativos; por lo tanto podemos decir que,

Esta perspectiva nos ofrece la posibilidad de hacer estudios socioeducativos desde la visión de los *investigados*, es decir, de los protagonistas; es una forma de situarse en una real profundización de los códigos y elementos para la comprensión en profundidad de los sujetos en cuestión. Es pasar a ser agente de aprendizaje a través de la desnaturalización de dichas situaciones personales y de

esta manera desarrollar la empatía, comprender su narración vital y al mismo tiempo su situación siempre subjetiva pero valiosa en un contexto determinado (Cortés, 2011: 69)

Hay distintas dimensiones a las que atender cuando trabajamos con historias de vida, y más aún, cuando las personas con las que trabajamos dichas historias, suelen tener unos códigos comunicativos y experiencias muy alejados a los que podemos tener como investigadores. Por ello, es importante identificarnos dentro de ese marco e intentar explorar los códigos y lógicas por las que se mueve la persona con la que estamos trabajando la narrativa. Nos adentramos en una esfera dialéctica donde el reconocimiento y, por ende, el aprendizaje presiden las relaciones entre ambas posturas; el rol de investigado e investigador no se define por una posición vertical del saber, sino por las intencionalidades que se generan en el desarrollo de la investigación. Como estrategia metodológica que se ha seguido para comprender los códigos y el contexto del *sujeto investigado*, dentro del marco de la tesis doctoral, se ha recurrido al desarrollo de un estudio etnográfico narrativo previo y durante todo el proceso de elaboración de la Historia de Vida. Esta cuestión nos sitúa dentro del marco donde el protagonista se mueve, nos ayuda a comprender e identificar códigos culturales, asumiendo la posición que tengo dentro del contexto y de la investigación *per se*.

Por lo tanto, brevemente es importante aludir a la historia particular de Semi, donde se enmarca dentro de un contexto donde las experiencias versan alrededor del mundo de la marginación social y de los conflictos derivados tales como delincuencia, drogadicción, etc.

Pertenece a una familia de clase baja, donde la abuela se tiene que hacer cargo de la madre y de sus hermanos/as, una vez que el padre, antes de nacer Semi, cae preso con serios problemas relacionados con la politoxicomanía; años posteriores muere por enfermedades derivadas. Toda su niñez se ha basado en la *golfería*, como él define. Con 14 años se dedica a robar motos por encargo y a sus 16 años comenzaron sus problemas con la cocaína. Semi es padre de tres hijos, y ha estado más de siete años en situación de privación de libertad. Su vida la define como un

cúmulo de experiencias cruzadas entre “risas, dolor, drogas, trapicheos...” Era siempre expulsado de la escuela y no había nada por lo que le motivase estudiar y asistir; dejó pronto los estudios y los únicos títulos que obtuvo son de jardinería y carpintería dentro de la prisión. “Yo estudié lo justo, pero nunca iba, y nadie se interesó porque fuera y menos la maestra porque yo era un problema y tampoco la gente en el barrio o mi familia, que andaban en otros temas, tu sabes...” (Semi)

Actualmente es coordinador de un centro de acogida al marginado, *La Casa de la Buena*

*Vida*, y en el que desde que entró, hace más de dos años y medio, trabajó duro para liberarse de sus problemas de adicciones, dándole de este modo un vuelco a su vida en muchos sentidos: profesionales, personales, familiares, etc. Es un caso magnífico de Resiliencia pedagógica, donde hay una intencionalidad y esfuerzo por seguir luchando en pro de su felicidad y dignidad humana. Es a partir de este sentido pedagógico y filosófico de dignidad, de posibilidad... donde se sitúa la investigación y la devolución como proceso coherente con los mencionados principios, donde el reconocimiento juega un papel esencial en la configuración de su identidad.

### **La devolución genera conocimiento**

La devolución dentro de la investigación biográfica es esencial por dos razones generales: por un lado, sitúa al investigado en una posición participativa, donde toma decisiones en el propio hecho de la investigación, y por otro lado, es un elemento clave para comprender y evidenciar que la información que estamos trabajando tiene el sentido que realmente se quiere dar.

Rivas y Leite (2011: 78), mantienen que la devolución es un proceso de construcción e interpretación colaborativa y democrática, al igual que un espacio para el aprendizaje compartido. Es relevante esta idea, a la hora de entender cómo el significado que se le otorga al conocimiento y las prácticas que se ejercen en torno y a partir de éste, genera una manera de entender la realidad y por consecuencia de actuar en ella. Cuando entendemos que el investigador no es quien otorga

autoridad al conocimiento, sino que son las propias experiencias e interacciones las que generan dicho conocimiento, es cuando podemos situarnos en un enfoque donde se posibilite de manera crítica una construcción de la comprensión de las realidades compartida. En el caso concreto de Semi, la devolución es tomado como elemento procesual y longitudinal, se mantiene a la largo de toda la investigación. Y no sólo se *devuelve* la información formalmente extraída de entrevistas, sino de todas las reflexiones y conceptos que suscita su propia historia de vida.

Como estrategia metodológica, una vez establecida una relación de confianza entre investigador e investigado, se generan documentos tanto orales como escritos a devolver. El formato debe ser acorde a la comprensión mutua, utilizando formatos orales y escritos, donde podamos ir possibilitando que toda la información o la mayor parte, pueda ser trabajada colaborativamente. Para esto, mantenemos sesiones (flexibles, no estructuradas en la lógica del tiempo, sino en el contenido y en la comodidad de lo que trabajamos), donde discutimos y abordamos distintas temáticas. En un comienzo, vamos viendo qué se ha dicho y evidenciar el sentido, para luego comenzar a discutir cuestiones que emergen susceptibles al análisis. En este sentido, la ruptura es doble: por un lado, una ruptura con las lógicas académicas de cómo tradicionalmente se ha situado el desarrollo del conocimiento, y por otro lado, una ruptura con la manera de entender la realidad y en este sentido, cómo las subjetividades se apoderan de los espacios políticos que les corresponden, más allá de la pasividad. Es al fin al cabo, ser capaces de visualizar, entender e interpretar voces, que siempre han estado, pero que no hemos sido capaces de escuchar por la miopía que conciben los discursos dominantes.

### **La discusión de elementos conceptuales en torno a las vivencias**

A lo largo de ir elaborando la Historia de Vida, es coherente seguir trabajando con Semi, no sólo en una primera fase de devolución de las entrevistas, sino al tratarse de una Historia de Vida resiliente, vemos la posibilidad de ir configurando los análisis conceptuales entorno a la vivencias, como veníamos diciendo antes. Es aquí, donde se van gestionando y dando forma a los aprendizajes y conocimientos que en un primer momento estaban ocultos. Es una forma de aunar ambas voces desde distintas perspectivas; en otras palabras profundizar y dar sentido



interpretativo a la historia, además de desvelar elementos conceptuales y teóricos emergentes. ¿Qué se aportan entre sí? En una primera instancia, el investigador toma momentos de la experiencia que designan conceptos que se deben ir trabajando y que se han fundamentado o que se van forjando; un ejemplo es el concepto de Resiliencia. El investigado aporta el contenido a trabajar. Es entonces cuando se va generando una discusión y triangulación de evidencias por perspectivas sobre mismas temáticas. Es lo que dará paso a la posterior interpretación, ya que de manera emergente se ha visualizado este concepto y por parte del investigador se debe profundizar y recuperar las *teorías* respecto a la temática planteada.

Al igual, que al investigador debe quedarle claro el sentido de la Historia de Vida, al investigado debe quedarle claro los posicionamientos conceptuales que van emergiendo para añadir y/o modificar y darles al mismo tiempo, también sentido. En una fase avanzada, es interesante observar las estrategias utilizadas para el acercamiento conceptual y la comprensión por ambos. En ocasiones se han hecho devoluciones conceptuales junto a otras personas que están relacionadas en el ámbito de algunos de los dos, es decir, algo como entrevistas colectivas o grupos de reflexión. Este hecho ha reforzado y en muchas veces ha hecho situarnos y comenzar a descodificar aquellos elementos comunicativos que no podíamos comprender sin mediación. Este hecho sobre todo es interesante en las primeras discusiones conceptuales, donde había que ir definiendo que vamos entendiendo en torno a la experiencia narrada.

Por ejemplo, en una de las sesiones de devolución estuvimos trabajando el tema de la Resiliencia. Fue interesante cómo preguntas que nos íbamos haciendo, en muchos de los casos esa tercera persona la formulaba de tal manera que nos íbamos entendiendo. En este caso, era una persona que estaba sumergida de lleno en la vida de Semi, siendo su mayor *mentor* en el proceso resiliente, pero que al mismo tiempo conoce las claves de otros discursos, códigos. Hizo de mediador, y además aportó puntos de vista. Fue una experiencia enriquecedora, donde se cruzaron varias subjetividades a través de distintas vivencias pero alrededor de un mismo hecho.

Venistendael y Lecomte (2006: 56), desarrollan el concepto de Resiliencia grupal, refiriéndose a la tribu. Si profundizamos en ello, podríamos ver cómo esta discusión genera identidad propia en un sentido grupal. Es decir, se generan nuevas relaciones donde los hitos de vida que se conceptualizan pasan a estar en el plano de lo público. Son subjetividades, pero generando experiencias desde la colectividad. En este sentido, el hecho resiliente suele ir unido a este hecho comunitario, a la necesidad de sentirse reconocido.

La cuestión es redefinir que la tribu no son aquellas agrupaciones de personas en torno a una misma problemática o porque comparten experiencias resilientes, sino que tribu es la aparición de voces que comparten el sentido de la problemática y que aportan el mismo hecho de cambio; y este hecho evolutivo, no solo se da en el investigado, sino que es una cuestión más amplia en torno al aprendizaje compartido que mencionábamos anteriormente.

**La interpretación desde la subjetividad a la colectividad. La creación de discursos político-pedagógicos.**

Es entonces a partir de este momento, en la interpretación de la Historia de vida, cuando se crea una comprensión profunda de los elementos que la experiencia de Semi y la experiencia de estar elaborando una historia de vida conjuntamente. La interpretación emana de las subjetividades y construyen simbólicamente una mirada distinta de la realidad y hacia la realidad. No nos quedamos solamente con los testimonios, sino que lo interesante es poder profundizar e interpretar que hay detrás de dichos testimonios.

Es en este momento cuando aparecen elementos que construyen marcos por los cuales identificar otras experiencias. Nunca finales, ni finitas, siempre en continua evolución, como la vida misma. Es la gran virtud de partir de las relaciones entre relatos, que se contempla la propia cuestión biológica básica del ser humano y es que cada acto es imprevisible y único, al mismo tiempo generador de principios. Esta construcción de conocimientos es un hecho que genera un discurso colectivo, una manera de entender lo que significa realmente el conocimiento.

Puesto que siempre se trata de un proceso, el hecho de conocer supone una situación dialéctica: no estrictamente un –Yo pienso-, sino un –Nosotros pensamos-. No es el –Yo pienso- el que construye al –Nosotros pensamos-, más bien el –Nosotros pensamos- lo que posibilita pensar (...) en términos epistemológicos, el objeto de conocimiento no es un término de conocimiento para el sujeto de conocimiento, sino una mediación de conocimiento (Freire, 1990:113)

En este sentido, es lo que se trabaja desde la pedagogía crítica en torno a la comprensión de la realidad. El conocimiento nunca es una construcción individual; la propia condición *científica*, o sea exploradora, del ser humano, es una vertiente donde se genera un conocimiento sobre la realidad a través de la puesta en común entre subjetividades; la implicación, intencionalidad es lo que hace emerger este mundo repleto de cosmovisiones que inciden tanto en las formas de vida cotidianas de las personas, como en los elementos condicionantes de dicha cotidianeidad tales como, por ejemplo, los marcos e instituciones que lo sustentan.

Por ello, una vez que tenemos toda la información ‘devuelta’ y discutida conceptualmente, bajo nuestro punto de vista, este proceso de elaboración compartida aún no está finalizado. En el análisis e interpretaciones que genera el estudio narrativo, se amplía a una nueva dimensión y espacio de construcción de significados. Es un espacio que pocas veces se ha aprovechado, se ha quedado en el hecho de citar o evidenciar a través de fragmentos los relatos con los que trabajamos, pero es interesante generar sesiones de discusión en torno a lo que el investigador analiza. Es decir, se devuelve además las interpretaciones del investigador.

Como veníamos diciendo es un proceso de ida y vuelta, donde se sitúa en tela de juicio cuestiones que emanan de la investigación. En este sentido, estamos de acuerdo que hay códigos de análisis que a priori no son comprensibles quizás, y en este caso, con el protagonista del estudio, pero nuestra labor es generar espacios, documentos con los que poder construir y discutir. Ahora hacemos una mediación codificada para exponer qué extraemos.

Este desarrollo también da cabida a la respuesta del investigado en cuanto a la interpretación y análisis de la historia de vida. Se integran nuevos relatos, con formatos y formas distintas, que generan un discurso. Este discurso es el político, insertado en una dimensión pública. Es una forma no de estandarizar perspectivas, sino de compartirlas e incidir en las lógicas, formas y perspectivas con las que entendemos y demandamos al sistema tanto simbólico y cultural en niveles tanto micro como macro políticos. John Dewey (2004), asumía que la opinión, la construcción de la realidad, no pertenecen a la comunidad de expertos, sino que se generan en la discusión y resonancia de las subjetividades en la construcción de lo público.

## Conclusión

Por último, creo que es necesaria una serie de interrogantes para cuestionarnos tanto nuestro rol social y educativo como agentes investigadores y/o educadores. Nuestro rol social requiere de un compromiso sobre el contexto donde vivimos y en una posición de posible incidencia en las esferas del pensamiento de futuros trabajadores y trabajadoras del mundo de la educación, que al mismo tiempo, trabajarán con los y las protagonistas de los procesos educacionales, que son los educandos, en su significado más amplio, tanto dentro como fuera del sistema escolar.

La investigación en este sentido, debe estar al servicio de todos y todas, y debe ser lo más cercano al sentido de la construcción colectiva del mismo. No es cuestión de hablar de pretextos, pero sí de compromisos éticos y deontológicos por donde poder movernos.

Cada estrategia requiere de una reflexión profunda, dependiendo de qué esperamos, el foco de estudio y qué principios consideramos por los cuales movernos. Desde el enfoque narrativo, nos adentramos en una dimensión que recupera el significado de la pluralidad en la construcción de la realidad, del conocimiento. Derivar en conclusiones que clausuran con las voces *dominantes*, es al fin al cabo no romper con la estructura cognitiva y la lógica procedimental de considerar el universo.

La ruptura debe ser crítica como elemento transversal y que pasa por el análisis de nuestra propia acción. Consideración que debemos tener constantemente a la hora de poder desarrollar

investigaciones socio educativas, donde en mucho de los casos recuperamos voces que siempre han existido pero que no han tenido cabida. Los procesos de aprendizaje residen en ser capaces de no sólo considerarlas, sino ofrecernos la posibilidad de interactuar horizontalmente entre estas.

Es importante rescatar la coherencia metodológica, ideológica, ontológica... a la hora de desarrollar la investigación social y narrativa. Bajo nuestro punto de vista, la investigación la designamos como una acción política. Obviar este hecho, sería como eliminar de un plumazo la intencionalidad de la misma. La investigación no está fuera de la realidad que interpreta y observa, sino que es parte de ella y es más, toma acciones y repercusiones en el medio. Me gustaría finalizar con un extracto de conversación donde aparece Semi hablando de su función social, junto a Jesús, compañero de la mencionada *Casa de la Buena Vida*, como ejemplos de designación y acción política.

Semi. “Yo no puedo enseñar por papeles lo que soy. He aprendido más, puedo aprender el título, pero aunque me lo hubiera sacado no sabría tanto como ahora. Uno que tenga el título pero que no sea de la calle, o mejor dicho que no sienta la calle, a las personas, le doy mil vueltas, porque por desgracia, si viene un hombre que está mal, si él no ha pasado eso, lo he pasado yo. He estado muy sufrido.

Una de las cosas que me da más fuerza es que vamos a demostrar que vamos a llegar a hacer cosas, que vamos a llegar a mucho. Marcamos la diferencia en todo, estamos las 24 horas y nunca decimos un ‘no’ a nada. Actuamos con el corazón en la mano, hablando de la realidad, cada vez que cojo a uno le hago saber que antes era como él, y se puede convertir en algo más”.

Jesús. “La realidad está en la calle, escuchar a la gente, el sentir a la gente, una diferencia como la noche y el día. Estamos sentados tomando un café, y estamos inmersos en el entorno que nos rodea; ya el cerebro está en muchas pistas y nos fijamos en pequeños detalles que otros no ven. Por ejemplo de una mujer que no puede andar y vemos cómo arreglar los papeles. Acción. La esencia es el amor y la dignidad por las personas”

ANEXO 11: Trabajo de Planes de Formación, evidencia para la CE12.

# PLANES DE FORMACIÓN

## Práctica 1:

### ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS FORMALES Y NO FORMALES.

AMADOR BRAVO, Katia

ARBELO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

Segundo Grado en Pedagogía

Grupo 1.1

## CONCEPTOS DE FORMACIÓN.

Cuando nos adentramos en la palabra formación, podemos descubrir un mundo de significados muy diversos en función de su contexto y la situación en la que se ponga de manifiesto la formación como tal. Solo mediante su estudio en las diversas situaciones que se puedan llegar a dar y en función del contexto podemos llegar a apreciar de forma diferente y compleja su total significado.

Entre los numerosos significados de la palabra, localizamos una definición bastante compleja, pero completa y precisa del concepto desde su origen y su utilidad en la pedagogía: “El concepto formación en el ámbito pedagógico, constituye una modalidad específica, del concepto de formación como totalidad. Proveniente del latín *formare*, es una palabra derivada y documentada en el periodo 1220-50. Por lo general, aparece como analogía de “forma” y con las acepciones pedagógicas más claramente señaladas: “instruir”, “educar”, “enseñar”. Se puede construir una relación entre los términos “formar” como “estructura” e “informar” como “estructura”. Es frecuente encontrar entonces una sustitución del concepto “forma” por “estructura”, con un significado de regularidad, asociándose más al aspecto de estructura estática, que al funcionamiento dinámico dando una idea de orden, organización o composición, como es el caso de las “formaciones geológicas” que refiere a los estados morfológicos de la corteza terrestre, o como también es el caso militar, la reunión ordenada de un cuerpo de tropas, alude a la estructura de la “formación militar”. El término “informar” proveniente del latín “*informare*” que significa “formar” aparece en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua como: “enterar, dar noticia de una cosa; formar, perfeccionar a uno por medio de la instrucción y buen crianza; dar forma sustancial a una cosa, dictaminar un cuerpo consultivo, un funcionario o cualquier persona perita, un asunto de su respectiva competencia; hablar en estrados los fiscales y abogados”. Al estudiar estas fuentes, se verifica que el concepto hace referencia a “dar forma” o “formar” cuando se trata de educación, o a “educar” y “criar” con significación pedagógica. Por ello, se puede establecer una relación directa entre formar y educar con otros términos afines como los siguientes:

**Formación-educar-perfeccionar:** Refiere concretamente a “acabar enteramente una obra puliéndola y dejándola sin el más leve defecto”.

**Formación-educar-enseñar:** Primitivamente denotaba la acción de dar una seña a alguien, pero poco a poco fue tomando la connotación de transmitir conocimientos y por extensión se asocia con “instruir”, “adoctrinar”, “amaestrar con reglas y preceptos” y “comunicar a otro determinado saber”.<sup>35</sup>

Por otro lado hemos hallado algunas definiciones que se aproximan en gran medida a su verdadero papel. En primer lugar cabe destacar que la formación puede ser formal, informal o no formal y en función de esta diferencia se entiende como formación formal “el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. Este aprendizaje es intencional desde la perspectiva del alumno.” Por otro lado encontramos otras definiciones, por ejemplo: “Acción o efecto de formar o formarse. Forma, configuración externa. Estructuras con características funcionales propias. Proceso a través del cual maduran las potencialidades del individuo gracias a la relación interactiva con el ambiente y el patrimonio sociocultural, y en virtud del apoyo de instituciones destinadas a tal fin como la familia o la escuela.”<sup>36</sup>

En cuanto a educación no formal podemos destacar que esta: “Tiene un origen social y no escolar. Sus primeras aplicaciones no están, en general, en manos de los profesionales de la educación. Suele requerir de instalaciones o instrumentos específicos, no contempladas en el sistema educativo oficial. Se llaman pedagogías vividas. Suelen propiciar la participación social y la toma de decisiones. Suelen ir dirigidas a la población en general, tiene categoría de servicio público o social y su gestión es ajena a la institución escolar formal.”<sup>37</sup>

En último lugar comentamos la formación informal de la cual podemos decir de ella que, se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio. Está estructurada (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una

---

<sup>35</sup> VENEGAS RENAULD, María Eugenia. (2004). *El concepto pedagógico “formación” en el universo semántico de la educación*. Costa Rica. Disponible (20 septiembre, 2012) en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44028202.pdf>

<sup>36</sup> ALVAR EZQUERRA, Manuel y GILI GAYA, Samuel (1996). *Gran diccionario general de la lengua español*. Málaga.

<sup>37</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). “Teoría y teorías de la educación” (*educación no formal*). Documento Fotocopiado.



certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).<sup>38</sup>

## 2. EVIDENCIAS DOCUMENTALES DE FORMACIÓN.

Después de analizar con detenimiento las distintas definiciones de Formación desde sus tres perspectivas más importantes (formal, informal y no formal), hemos encontrado diversos ejemplos visuales y textuales de la formación en las actividades comunes.

### 2.1. Evidencias textuales:

El periódico, es uno de los medios que ha diario transmiten información de cómo se encuentra la economía, los deportes y la ciudadanía del país, trayendo consigo la posibilidad de adquirir conocimiento de una forma sencilla, rápida e informal, ejemplos de ello es:

*“La ausencia de sensibilidad ante el dolor ajeno y su incapacidad para comprender los sentimientos de los demás diferencian la conducta entre un pequeño con el "síndrome del pequeño tirano" y un "niño consentido", explica la educadora y psicóloga Alicia Banderas sobre el perfil de estos menores en una entrevista con Efe. El ardid habitual de las "lágrimas de cocodrilo" y el no pedir nunca perdón de un modo sincero son otras de las peculiaridades de esta actitud, que algunos psicólogos califican también como el "síndrome del Emperador" y que ha motivado a que Banderas escribiera el ensayo "Pequeños tiranos" (Libros Cúpula). "Estos pequeños eran los 'niños difíciles' de antes, pero la acción educativa de sus padres y la gran contención social de esas épocas hacían que regresaran al 'buen camino', pero como ahora la educación es más laxa y los padres más permisivos, parece que han aumentado", subraya la educadora. Banderas alerta de que esta actitud hay que atajarla a tiempo con la ayuda de especialistas ya que si no se reconduce de forma adecuada puede generar lo que en psicología se denomina "Trastorno de la frialdad" o "Psicopatía juvenil". "No es que sean unos pequeños Hannibal Lecter, pero sí que carecen de sentimientos; ante el dolor o la compasión, su cerebro se estimula de igual modo que si vieran una mesa o una silla",*

---

<sup>38</sup> BARREIRO, María. (2000-2001). *Aprendizaje formal, informal y no formal*. Europa. Disponible (25 septiembre. 2012) en: [http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841\\_es.htm](http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841_es.htm)

*detalla esta psicóloga clínica, tras haberse realizado comprobaciones científicas con escáner. Un niño excesivamente impulsivo, o con rabietas exageradas o causante de la muerte de un animal sin remordimiento alguno, entre otros ejemplos, tiene todas las papeletas para transformarse en un "pequeño tirano" en la actual sociedad si no es tratado a tiempo. Banderas se queja de que hoy en día "el niño ha adquirido el estatus social de 'rey de la casa' y, como los padres trabajan todo el día, les conceden todos los caprichos, no quieren tener conflictos cuando llegan por la noche y algunos abandonan su responsabilidad educativa". Para contrarrestar estas circunstancias, la educadora propone a los padres fijar unos límites y actuar con autoridad: "que es la suma de firmeza más cariño, sin autoritarismos, pero con contundencia".<sup>39</sup>*

Otro ejemplo sobre las evidencias textuales son las clases impartidas dentro de los centros educativos como por ejemplo la del 20 de septiembre de 2012, por el profesor Javier Marrero cuyo contenido trataba sobre el concepto de formación con sus respectivas facetas y prioridades. También comenzamos ese mismo día el tema dos de la materia basado en las tres dimensiones constitutivas de la formación, que se dividen en: Profesional, organizativa y didáctica curricular.<sup>40</sup> En este caso corresponde con la formación formal.

Centrándonos en la formación no formal podemos destacar los apuntes sobre un curso realizado por un miembro del grupo de trabajo en una asociación de padres de personas con autismo de Tenerife, más conocida como "Apanate", como evidencias también textual. En este curso se prepara a un voluntariado con el fin de aprender contenidos básicos para ayudar y tratar con personas con espectro autismo. Algunos de estos apuntes pueden ser contrastados en el anexo del trabajo.<sup>41</sup>

El libro "El Principito" es otra evidencia textual sobre la formación, publicado el 6 de abril de 1943, es el relato corto más conocido del escritor y aviador francés Antoine de Saint-Exupéry. Este libro trata sobre un principito vive en un pequeño planeta, el asteroide B 612, en el que hay

---

<sup>39</sup> DE JUAN, Nana. (2011). *Los pequeños tiranos de hoy, los "niños difíciles" del siglo XX*. Barcelona. Disponible (21 septiembre, 2012) en: <http://www.eldia.es/2011-04-25/sociedad/sociedad18.htm>

<sup>40</sup> MARRERO ACOSTA, Javier. (2012). *Dimensiones de la formación*. Universidad de La Laguna. Disponible (20 septiembre, 2012) en: [http://campusvirtual.ull.es/1213m2/pluginfile.php/65274/mod\\_resource/content/1/Tema\\_2.pdf](http://campusvirtual.ull.es/1213m2/pluginfile.php/65274/mod_resource/content/1/Tema_2.pdf)

<sup>41</sup> TENDERO OJEDA, Ruimán (S/F). *curso de formación en autismo para el voluntariado*. Documento fotocopiado.

tres volcanes y una rosa. Pasa sus días cuidando de su planeta, y quitando los árboles baobab que constantemente intentan echar raíces allí.

Un día decide abandonar su planeta, quizás cansado de los reproches y reclamos de la rosa, para explorar otros mundos. Aprovecha una migración de pájaros para emprender su viaje y recorrer el universo; es así como visita seis planetas, cada uno de ellos habitado por un personaje: un rey, un vanidoso, un borracho, un hombre de negocios, un farolero y un geógrafo, los cuales, a su manera, demuestran lo vacías que se vuelven las personas cuando se transforman en adultas. El último personaje que conoce, el geógrafo, le recomienda viajar a un planeta específico, la Tierra, donde entre otras experiencias acaba conociendo a una serpiente y a un zorro, y después al mismo aviador.<sup>42</sup>

Otro libro que es importante destacar, y aún más en el contexto social y económico en el que nos encontramos actualmente es ¡Indignaos! de Stéphane Hessel, que invita a sobre todo a los jóvenes a desmerecerse y a cambiar la indiferencia por una indignación activa, a no dejarse claudicar ni dejarse impresionar por la dictadura actual de los mercados financieros que amenaza la paz y la democracia ya que es hora de que prevalezca la preocupación por la ética, por la justicia y por el equilibrio duradero.<sup>43</sup>

## 2.2. Evidencias visuales:

El medio visual es un método muy accesible de conseguir formación informal debido a que existe una gran variedad de soportes para conseguir este tipo de evidencias como es la televisión, los folletos o la publicidad.

Entre los ejemplos más destacados dentro de este campo informal de formación podemos enfatizar el documental titulado “La educación prohibida”. Esta trata de los 200 años de existencia que ya ha cumplido la escuela, aún considerada la principal forma de acceso a la educación. Hoy en

---

<sup>42</sup> DE SAINT-EXUPÉRY, Antoine (1943). *El Principito*. Estados Unidos. Disponible (1 octubre, 2012) en: <http://www.vicentellop.com/TEXTOS/principito/principito.pdf>

<sup>43</sup> HESSEL, Stephen. (2011). ¡Indignaos! Francia. Disponible (01 Octubre, 2012) en: <http://www.casadellibro.com/libro-indignaos/9788423344710/1830213>

día la escuela y la educación son conceptos ampliamente discutidos en foros académicos, políticas públicas, instituciones educativas como medios de comunicación y espacio de la sociedad civil. Desde su origen, la institución escolar ha estado caracterizada por estructuras y prácticas que hoy se consideran mayormente obsoletas y anacrónicas. Decimos que no acompaña las necesidades del siglo XXI. Su principal falencia se encuentra en un diseño que no considera la naturaleza del aprendizaje, la libertad de elección o la importancia que tienen el amor y los vínculos humanos en el desarrollo individual y colectivo.

A partir de estas reflexiones críticas han surgido, a lo largo de los años, propuestas y prácticas que pensaron y piensan la educación de una forma diferente. “La Educación Prohibida” es una película documental que propone recuperar muchas de ellas, explorar sus ideas y visibilizar aquellas experiencias que se han atrevido a cambiar la estructuras del modelo educativos de la escuela tradicional.

Más de noventa entrevistas a educadores, académicos, profesionales, autores, madres y padres; un recorrido por ocho países de Iberoamérica pasando por 45 experiencias educativas no convencionales; más de 25.000 seguidores en las redes sociales antes de su estreno y un total de 704 coproductores que participaron en su financiación colectiva, convirtieron a “La Educación Prohibida “ en un fenómeno único. Un proyecto totalmente independiente de una magnitud inédita, que da cuenta de la necesidad latente del crecimiento y surgimiento de nuevas formas de educación.<sup>44</sup>

También la película “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin, en la que nos enseña, de forma cómica y crítica, los inconvenientes del sistema capitalista, es una evidencia visual.<sup>45</sup>

Podemos encontrar multitud de folletos que nos pueden formar sobre todo tipo de conflictos que existen actualmente en la sociedad. Nos referimos específicamente uno que nos informa sobre la importancia del uso del cinturón de seguridad en los niños. Este lo podemos encontrar en el anexo de este trabajo.

---

<sup>44</sup> VAUTISTA, Juan. (2012). *La educación prohibida*. Argentina. Disponible (24 septiembre, 2012) en: <http://www.educacionprohibida.com/pelicula/que/>

<sup>45</sup> CHAPLIN, Charles (1936). *Tiempos modernos*. Londres. Disponible (1 octubre, 2012) en: <http://www.youtube.com/watch?v=gLMYNva5fDs&feature=related>

La televisión nos ofrece una constante formación por medio de series, programas de entretenimientos o dibujos educativos para los más pequeños de la casa. Entre ellos, acentuamos los dibujos infantiles de Dora exploradora, una niña latina de 7 años que, junto a su amigo Botas, de 5, emprende en cada episodio un viaje en el que se propone buscar algo que perdió o ayudar a Botas a cumplir con alguna misión. A lo largo de esta, enseña inglés mediante el uso de algunas palabras simples (hello o umbrella), enseña lugares muy reconocidos para los niños (la montaña o la playa), diferencias entre: cerca –lejos, alto- bajo, y vocabulario básico así como el buen comportamiento y modos de conducta.<sup>46</sup> Y el programa de entretenimiento “Atrapa un millón” que consiste en responder preguntas mientras se apuestan cantidades de dinero por las respuestas, cada respuesta equivocada supone la pérdida del dinero apostado por ella.<sup>47</sup>

### 2.3. Evidencias digitales:

Un soportes en los que podemos enfatizar distintas evidencias documentales que presentan una propuesta de formación son la radio, la cual ofrece diferentes emisoras con variedad de programas entre las que destacamos la organizada por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes a través de Radio Educación, cuyo tema general es lo que supone la radio en la cultura, reflexionando sobre el presente y el futuro de la sociedad.<sup>48</sup>

También el famoso y conocido juego “Brain Training” que está orientado al desarrollo de la Educación y la Salud Mental, con el fin de trabajar la mente y mejorar la actividad cerebral<sup>49</sup> o el de

---

<sup>46</sup> GIFFORD, Chris. (2000). *Dora la exploradora*. América. Disponible (1 de octubre, 2012) en: <http://www.cinetube.es/series/dora-la-exploradora/>

<sup>47</sup> ENDEMOL, Productora. (2011). *Atrapa un millón*. Reino Unido. Disponible (1 octubre, 2012) en: <http://listas.20minutos.es/lista/en-que-concurso-actual-de-la-tv-es-mas-facil-ganar-dinero-311798/>

<sup>48</sup> URRAZA, Angel. (S/F). *Radio Educación*. México. Disponible (1 octubre, 2012) en: <http://www.radioeducacion.mx/>

<sup>49</sup> KAWASHIMA, Ryuta. (2005). *Brain Training*. Japón. Disponible (1 octubre, 2012) en: [http://www.nintendo.es/NOE/es\\_ES/games/nds/brain\\_training\\_del\\_dr\\_kawashima\\_cuntos\\_aos\\_tiene\\_tu\\_cerebro\\_32\\_34.html](http://www.nintendo.es/NOE/es_ES/games/nds/brain_training_del_dr_kawashima_cuntos_aos_tiene_tu_cerebro_32_34.html)

estrategia “Age of Empires”, que hace que los jugadores desarrollen y fortalezcan su campo experimental.<sup>50</sup>

Podemos encontrar otras evidencias digitales como es la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) es una Universidad Pública de ámbito estatal creada por Decreto 2310 / 1972 del 18 de agosto (BOE 9 de septiembre). Su finalidad es facilitar el acceso a la enseñanza universitaria y la continuidad de sus estudios a todas las personas que estando capacitadas para seguir estudios superiores, no puedan asistir a las aulas universitarias por razones de trabajo, económicas, familiares, de residencia, etc.; utilizando técnicas y experiencias de enseñanza a distancia y desarrollando programas de educación permanente, promoción cultural y perfeccionamiento profesional<sup>51</sup> o el aula virtual de la Universidad de La Laguna.

### 3. REFLEXIÓN:

¿Por qué la formación es necesaria?

La formación es una parte elemental de nuestras vidas. La mayoría del tiempo que dedicamos a la vida está constantemente en contacto con la formación, como nos hemos dando cuenta en el trascurso del trabajo, esta abarca desde el aula con un profesor, hasta un anuncio de publicidad de la televisión o de un simple cartel. De ahí deriva la idea de que la educación es muy importante en nuestras vidas, ya que dependemos de la formación que adquiramos para poder actuar en la sociedad y en las distintas pruebas que esta nos plantea.

¿A quién beneficia la educación?

Supuestamente, la educación es un beneficio de todos, por ello la creación de las escuelas públicas. Pero esta situación en la que todos podíamos ser beneficiados con la educación está cambiando desfavorablemente debido a que con el paso del tiempo esta formación para todos tiende a

---

<sup>50</sup> MICROSOFT ESTUDIOS. (1997). *Age of Empires*. U.E. Disponible (1 octubre, 2012) en: [http://www.nintendo.es/NOE/es\\_ES/games/nds/brain\\_training\\_del\\_dr\\_kawashima\\_cuntos\\_aos\\_tiene\\_tu\\_cerebro\\_32\\_34.html](http://www.nintendo.es/NOE/es_ES/games/nds/brain_training_del_dr_kawashima_cuntos_aos_tiene_tu_cerebro_32_34.html)

<sup>51</sup> Uned.es. *¿Qué es la UNED?* Disponible (1 octubre, 2012) <http://www.uned.es/ca-girona/esp/caugi/uned.htm>

convertirse en una educación privada, debido a los recortes en la pública y aumento de las subvenciones de las privadas. Según El País, en una entrevista a Alberto Fabra los recortes solo en la comunidad de Valencia son de 1057 millones de euros en servicios públicos, lo cual incluye a la educación y a la formación.<sup>52</sup>

¿Cuáles son los costos de la descualificación de una juventud en paro?

Los jóvenes encadenan un sinfín de trabajos formales e informales, que en muchos casos les dificultan una promoción socio-laboral ascendente y tendente a una estabilización de sus trayectorias profesionales.<sup>53</sup> Con una “tasa de paro” oficial del 24,4%, superior a la de EEUU en los peores momentos de su Gran Depresión, nuestro 51% de paro juvenil es un “drama” para los jóvenes con “su carrera terminada”. Son nuestra “GENERACIÓN PERDIDA”, una gente arruinada que está perdiendo las ventajas de su juventud y de su energía “*atrapados en el desempleo*”. Son jóvenes que, o bien nunca van a encontrar trabajo y que si alguna vez lo encuentran van a tener que enfrentarse a unos “impuestos cada vez más altos” para mantener a una España ineficiente y costosa. Son personas que tendrán que postergar el “tener hijos” o el tener “su propia casa”.<sup>54</sup>

¿Qué papel juega la formación de la juventud en el contexto Europeo?

Existen unos 3300 centros de enseñanza superior en la UE y aproximadamente 4 000 en toda Europa, incluidos los demás países de Europa occidental y los países candidatos a la adhesión. Estos centros cuentan con un número cada vez mayor de estudiantes: más de 12,5 millones en el año 2000, frente a menos de 9 millones diez años antes. De hecho, emplean al 34 % del total de los investigadores europeos, con variaciones considerables de un Estado miembro a otro (un 26 % en

---

<sup>52</sup> TORRENT, Josep. (2012). *Sin ayuda no podemos asumir los recortes*. Valencia. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/03/10/valencia/1331405151\\_433712.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/03/10/valencia/1331405151_433712.html)

<sup>53</sup> LEONISIO, Rafael y ZUBIRI REY, Jon Bernat. (2007). *¿Juventud, divino tesoro? La precariedad de los jóvenes en el trabajo y la vivienda*. España. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://economicscritica.net/web/index.php?option=com\\_content&task=view&id=68&Itemid=43](http://economicscritica.net/web/index.php?option=com_content&task=view&id=68&Itemid=43)

<sup>54</sup> CENTTENO, Roberto. (2012). *El disparate económico*. España. Disponible (25 septiembre, 2012) en: <http://mrjaen.com/2012/05/02/la-generacion-perdida-fuerza-de-choque-del-psoe/>

Alemania, un 55 % en España y más del 70 % en Grecia). La Unión Europea produce un número de licenciados científicos y técnicos algo más elevado que los Estados Unidos, aunque cuenta con menos investigadores que las demás grandes potencias tecnológicas. La explicación de dicha paradoja se halla en el menor número de puestos de investigación ofrecidos a los licenciados científicos en Europa, sobre todo en el sector privado: sólo un 50 % de los investigadores europeos trabajan en empresas, frente a un 83 % de los investigadores norteamericanos y un 66 % de los investigadores japoneses. Pese a ello, las universidades son responsables del 80 % de la investigación fundamental realizada en Europa.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Europa.eu (2006). *El papel d las universidades en la Europa del conocimiento*. Europa. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11067\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm)



#### 4. BIBLIOGRAFÍA.

ALVAR EZQUERRA, Manuel y GILI GAYA, Samuel (1996). *Gran diccionario general de la lengua español*. Málaga.

BARREIRO, María. (2000-2001). *Aprendizaje formal, informal y no formal*. Europa. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841\\_es.htm](http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841_es.htm)

CENTTENO, Roberto. (2012). *El disparate económico*. España. Disponible (25 septiembre, 2012) en: <http://mriaen.com/2012/05/02/la-generacion-perdida-fuerza-de-choque-del-psoe/>

CHAPLIN, Charles (1936). *Tiempos modernos*. Londres. Disponible (1 octubre, 2012) en: <http://www.youtube.com/watch?v=gLMYNva5fDs&feature=related>

DE JUAN, Nana. (2011). *Los pequeños tiranos de hoy, los “niños difíciles” del siglo XX*. Barcelona. Disponible (21 septiembre, 2012) en: <http://www.eldia.es/2011-04-25/sociedad/sociedad18.htm>

DE SAINT-EXUPÉRY, Antoine (1943). *El Principito*. Estados Unidos. Disponible (1 octubre, 2012) en: <http://www.vicentellop.com/TEXTOS/principito/principito.pdf>

ENDEMOL, Productora. (2011). *Atrapa un millón*. Reino Unido. Disponible (1 octubre, 2012) en: <http://listas.20minutos.es/lista/en-que-concurso-actual-de-la-tv-es-mas-facil-ganar-dinero-311798/>

Europa.eu (2006). *El papel d las universidades en la Europa del conocimiento*. Europa. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11067\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm)

GIFFORD, Chris. (2000). *Dora la exploradora*. América. Disponible (1 de octubre, 2012) en: <http://www.cinetube.es/series/dora-la-exploradora/>

HESSEL, Stephen. (2011). *¡Indignaos! Francia*. Disponible (01 Octubre, 2012) en: <http://www.casadellibro.com/libro-indignaos/9788423344710/1830213>

KAWASHIMA, Ryuta. (2005). *Brain Training*. Japón. Disponible (1 octubre, 2012) en: [http://www.nintendo.es/NOE/es ES/games/nds/brain\\_training\\_del\\_dr\\_kawashima\\_cuntos\\_aos\\_tiene\\_tu\\_cerebro\\_3234.html](http://www.nintendo.es/NOE/es ES/games/nds/brain_training_del_dr_kawashima_cuntos_aos_tiene_tu_cerebro_3234.html)

LEONISIO, Rafael y ZUBIRI REY, Jon Bernat. (2007). *¿Juventud, divino tesoro? La precariedad de los jóvenes en el trabajo y la vivienda*. España. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://economiacritica.net/web/index.php?option=com\\_content&task=view&id=68&Itemid=43](http://economiacritica.net/web/index.php?option=com_content&task=view&id=68&Itemid=43)

MARRERO ACOSTA, Javier. (2012). *Dimensiones de la formación*. Universidad de La Laguna. Disponible (20 septiembre, 2012) en: [http://campusvirtual.ull.es/1213m2/pluginfile.php/65274/mod\\_resource/content/1/Tema\\_2.pdf](http://campusvirtual.ull.es/1213m2/pluginfile.php/65274/mod_resource/content/1/Tema_2.pdf)

MICROSOFT ESTUDIOS. (1997). *Age of Empires*. U.E. Disponible (1 octubre, 2012) en: [http://www.nintendo.es/NOE/es ES/games/nds/brain\\_training\\_del\\_dr\\_kawashima\\_cuntos\\_aos\\_tiene\\_tu\\_cerebro\\_3234.html](http://www.nintendo.es/NOE/es ES/games/nds/brain_training_del_dr_kawashima_cuntos_aos_tiene_tu_cerebro_3234.html)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). "Teoría y teorías de la educación" (*educación no formal*). Documento Fotocopiado.

TENDERO OJEDA, Ruimán (S/F). *curso de formación en autismo para el voluntariado*. Documento fotocopiado.

Uned.es. *¿Qué es la UNED?* Disponible (1 octubre, 2012) <http://www.uned.es/ca-girona/esp/caugi/uned.htm>

URRAZA, Angel. (S/F). *Radio Educación*. México. Disponible (1 octubre, 2012) en: <http://www.radioeducacion.mx/>

TORRENT, Josep. (2012). *Sin ayuda no podemos asumir los recortes*. Valencia. Disponible (25 septiembre, 2012) en: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/03/10/valencia/1331405151\\_433712.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/03/10/valencia/1331405151_433712.html)

VAUTISTA, Juan. (2012). *La educación prohibida*. Argentina. Disponible (24 septiembre, 2012) en: <http://www.educacionprohibida.com/pelicula/que/>

VENEGAS RENAULD, María Eugenia. (2004). *El concepto pedagógico "formación" en el universo semántico de la educación*. Costa Rica. Disponible (20 septiembre, 2012) en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44028202.pdf>

## 5. ANEXO.

**Formación:** Acción y efecto de formar o formarse. Creación o constitución de una cosa que no existía antes. Formación intelectual o profesional de una persona: es un mecánico con una excelente formación técnica.<sup>56</sup>

**Formación social:** Expresión que designa una realidad concreta cuya singularidad proviene de la existencia de una combinación específica de diversos modos de producción.

**Formación psicología:** Desde el punto de vista psicopedagógico, proceso que consiste en proporcionar conocimientos y en facilitar las condiciones de integración en la vida de estos conocimientos.<sup>57</sup>

### Opiniones subjetivas:

Capacidades obtenidas por una persona que ha dedicado una gran parte de su vida a un determinado campo de estudio, siendo un proceso que no acabaría nunca y del que por mucho que se estudie siempre encontrarás algo nuevo que aprender. También en toda formación adecuada es muy importante la colaboración en grupos de trabajo. (Estudiante de ingeniería de telecomunicación, en la Universidad del Rey Juan Carlos, Madrid)

Para mí, con una carrera y en paro, la formación es una forma de sentirse realizada y de enriquecimiento personal, además de una forma de estar constantemente actualizada en cuanto a los conocimientos de mi rama. Sin embargo, considero que la educación en los centros educativos parece que va cada ve en decaimiento debido a la instauración de tantas tecnologías, que por muchos avances que sean, a determinadas edades las considero más distracciones que ayudas. (Graduada en enfermería por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

---

<sup>56</sup> Ucc.edu.ar. (2008) *¿qué entendemos por Formación Integral?* Universidad Católica de Córdoba. Disponible (22 septiembre, 2012) en:  
[http://www.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision\\_VRMU/formacionintegral.pdf](http://www.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf)

<sup>57</sup> Es.thefreedictionary.com. (S/F). *The free dictionary*. Disponible (22 septiembre. 2012) en:  
<http://es.thefreedictionary.com/formaci%C3%B3n>

**¿QUÉ ES EL AUTISMO?**

**ORIGEN:**

- En ningún caso se produce por un entorno o estimulación social deficitaria
- Tiene un origen orgánico. Existe un funcionamiento neurológico que en muchos de los casos estaría condicionado por factores genéticos, pero no acaba de explicarse.
- Su diagnóstico suele ser difícil antes de los 2 años de edad, aunque cada vez existen herramientas cada vez más precisas que adelantan el diagnóstico. (Servicios de autismo isla de tenerife)

Creemos un funcionamiento neurológico no adecuado, un mal funcionamiento de la sinapsis.  
Se han encontrado factores genéticos. Los gemelos/mellizos... pueden ser más posibles a tener autismo.  
Sonrisa social → sonreír espontáneamente cuando alguien te sonríe.

**¿QUÉ ES EL AUTISMO?**

**INCIDENCIA:**

- 1 cada 166 personas tiene un trastorno del espectro autista (internacional)
- 1 de cada 4 son mujeres
- En su aparición no hay influencias geográficas, culturales, étnicas ni de clases sociales. Aparece en todos los lugares.
- Hijos prematuros.
- Edad de los padres

Antes 1 de cada 2000, puede ser porque ahora se hacen más estudios y se encuentran más personas con este trastorno; también por factores ambientales y estilos de vida actuales; porque pasamos de tener un solo hijo a tener más hijos.  
ya no es un trastorno específico, sino que tiene raíces. El trastorno puede estar ligado al sexo. Una familia que tenga un hijo con autismo tiene más riesgo de tener un hijo con autismo que una familia que no tenga hijos con este trastorno (5%)

**ANÁLISIS DE SITUACIONES**

- A) Tengo una gran necesidad y urgencia que debo hacer saber y desconozco el idioma de la persona a la que se la tengo que transmitir, ella tampoco me entiende.
- B) Un día me levanto sin la capacidad para planificar y programar mis actividades del día de manera que hay un vacío, no lo que voy a hacer ni soy capaz de anticipar las cosas que pueden suceder.
- C) Hay una cosa que necesito con urgencia y no está donde yo esperaba que estuviera, y no se donde buscarla.

@frustración, desesperación, buscar temas de la manera de comunicarnos por gestos o dibujos.

@discriminación, bloqueo, frustración

@frustración, enfado, ansiedad, malestar.

Estos sentimientos son los que pueden tener las personas con autismo si no tienen a las ayudas que necesitan. no tienen porque hacer siempre lo mismo. les necesitan hacer cosas diferentes, dentro de una estabilidad.

¿QUÉ NOS PEDIRÍA UNA PERSONA CON AUTISMO?



- **TEXTO DE ÁNGEL RIVIERE ADAPTADO**
- **Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos.**
- **No te angusties conmigo, porque me angustio. Respeta mi ritmo.**
- **No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son "aire" que no pesa para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí**

Ángel Riviere, maestro del trastorno con autismo, podía ponerse en el lugar de una persona con autismo

No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son aire que no pesa para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí

mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple.

¿QUÉ NOS PEDIRÍA UNA PERSONA CON AUTISMO?



- **Como otras personas, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuándo he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos**
- **Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Trata de pedirme cosas que puedan tener un sentido concreto y descifráble para mí**

La discapacidad intelectual no es una característica que determine el autismo, pero el 65-70% de las personas con trastorno del espectro autista suelen tener este tipo de discapacidad.

La herramienta es informativa, no de retroalimentación. Se quiere hacer algo fuera de lo común o un trabajo indicado.

No existe medicación para el autismo.

¿QUÉ NOS PEDIRÍA UNA PERSONA CON AUTISMO?



- **No me invadas excesivamente. A veces, las personas sois demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.**
- **Las otras personas sois demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple.**

---

---

---

---

---

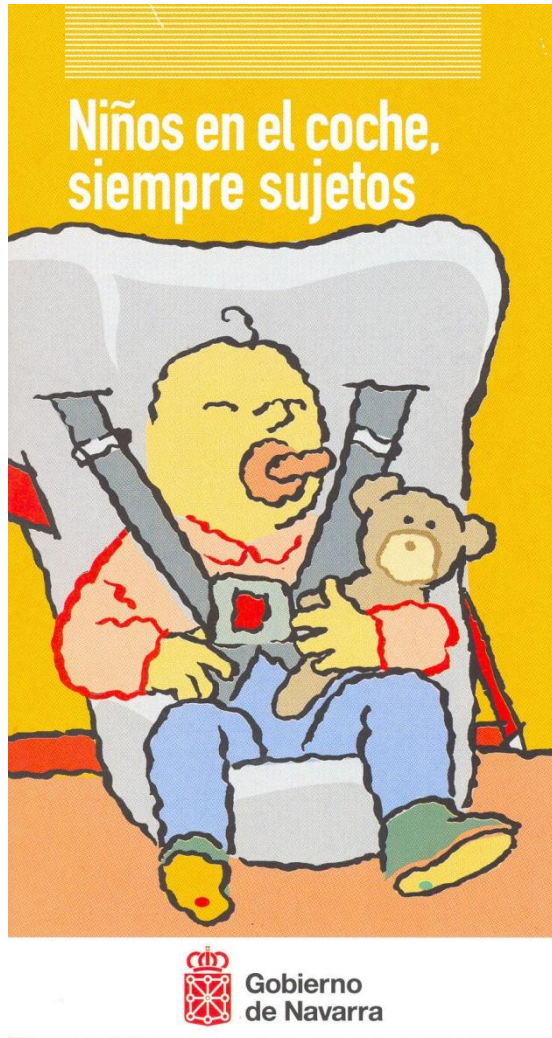
---

---

---

---

---



# PLANES DE FORMACIÓN

## Práctica 2

### Título:

## **NO ABANDONES EL VILLALBA HERVÁS**

### Subtítulo:

## **ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN**

AMADOR BRAVO, Katia

ARBELO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

Segundo Grado en Pedagogía

Grupo 1.1



## INTRODUCCIÓN

Hemos elegido el instituto IES Villalba Hervás, localizado en el municipio de La Orotava debido a que la mayoría del grupo debe parte de su formación a este centro.

Tal y como dice el Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Antonio Bolívar *“El centro escolar debe ser la unidad básica de formación e innovación, si el entorno y las relaciones de trabajo enseñan y la organización aprende a partir de su propia historia como institución”*.<sup>58</sup>

Por eso, nuestro objetivo es saber cómo afronta este centro determinado un plan de formación (tipo, formato, documentos, destinatarios, etc.). El trabajo se ha llevado a cabo mediante estudio del plan de formación del centro escolar, la entrevista a la vicedirectora del mismo, el análisis y valoración de ello y las nuevas alternativas aportadas por el grupo. Se espera con este trabajo saber cómo el Villalba Hervás ha organizado los distintos planes de formación que hemos cursado a lo largo de nuestra vida académica.

Para finalizar, agradecer a este centro por haber compartido su tiempo con nosotros para concedernos la entrevista.

## MARCO TEÓRICO

El Plan de Formación por el que se rige el centro de educación secundaria que hemos analizado esta basado en el abandono escolar. Este término se conoce como un modo de medir la situación educativa de una nación, utilizada en toda la Unión Europea a partir de la Conferencia de Lisboa del año 2000. Es el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose. En España, tradicionalmente se ha medido el "fracaso escolar" por el número de alumnos que no consigue alcanzar los niveles exigidos en la educación secundaria obligatoria. En Europa, es considerado como la tasa de acceso a la educación secundaria superior. En nuestro país, a principios de los 90 era del cuarenta por ciento, y desde mediados de esa década nos hemos estancado alrededor del 30-31%. Sin embargo, el hecho de que haya comunidades como el País Vasco o Asturias con un

---

<sup>58</sup> Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis, 223 pp.

16%, mientras otras como Valencia con un 37 y Baleares con un 40, muestra que el problema puede tratarse con mayor o menor eficacia.

Distintas investigaciones demuestran que los distintos factores psicológicos, sociales, económicos que influyen en el abandono, pero a la vista de que esos datos no han ayudado a resolver el problema.<sup>59</sup>

## PLAN DE FORMACIÓN DEL CENTRO

El Plan de Formación del IES Villalba Hervás nace tras un estudio sobre el Abandono Escolar en el instituto. Los datos obtenidos en el centro se han comparado con los publicados por el Instituto Nacional de Estadística en el que Canarias aparece como la 5ª comunidad con mayor abandono. El 36'9% de los alumnos del centro no obtienen el título en ESO, una cifra superior a la media estatal del 31%. Frente a esta situación, el objetivo fundamental del centro es luchar contra los factores que se consideran que están influyendo en el abandono temprano como es la falta de interés o la poca organización y hábitos de estudio del alumnado, la falta de motivación y de atención a la diversidad dentro del aula por parte del profesorado, la escasas de implicación de los padres en el estudios de sus hijos, etc. Los resultados que se esperan con este plan de formación es principalmente mejorar el índice de fracaso y abandono escolar, y con ello conseguir unos criterios comunes entre el profesorado y las familias para responder a las necesidades de sus hijos, dar una mejor atención a la diversidad en el aula y conseguir mejorar el índice de idoneidad en la ESO.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> MARINA, José Antonio. (2011). *El abandono escolar*. Unión Europea. Disponible (22 octubre, 2012) en: [http://lanuevafrontera.aprenderapensar.net/files/2011/03/El\\_abandono\\_escolar.pdf](http://lanuevafrontera.aprenderapensar.net/files/2011/03/El_abandono_escolar.pdf)

<sup>60</sup> I.E.S. Villalba Hervás. (2011/2012). *Plan de formación IES Villalba Hervás*. Tenerife. Disponible (22 octubre, 2012) en: <http://www.iesvillalbahervas.org/index.php/centro/proyectos-del-centro/17-plan-de-formacion-del-ies-villalba-hervas-201112>

Actividad	Ponentes	Fecha	Duración
Formativa			
Proyecto Comenius	Proyecto financiado por OAPEE, Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos. Dirigido a alumnos de educación infantil, primaria y secundaria.	2012/2013 y 2013/2014	Dos cursos académicos
Taller del huerto escolar 2011/2012	Impartido por el profesorado del IES Villalba Hervás. Dirigido a alumnos de 3º de Diversificación	2011/2012	Dos horas semanales

## ENTREVISTA

La entrevista hecha para este trabajo fue realizada a la vicedirectora del IES Villalba Hervás.

Entrevistador: La entrevista que le haremos a continuación va a tratar a cerca de las propuestas de las actividades de formación que se han desarrollado a lo largo del curso en el centro. En principio, hablaremos sobre las realizadas para el alumnado.

Vicedirectora: Normalmente son charlas, generalmente gente del Cabildo o del Ayuntamiento. Tras la charla se suele hacer algún tipo de taller, encuestas, o simplemente debates entre los alumnos. Por ejemplo, la próxima charla que tenemos está orientada al fomento de la lectura y de la escritura, y tienen que hacer un taller literario en el que le explican una situación en concreto y ellos tienen que crear una narración entre todos.

Entrevistador: ¿Y la actitud de los alumnos suele ser siempre agradable?

Vicedirectora: Depende. Depende de cual sea el contenido y lo interesante que les resulte. A priori, se sabe que hay temas que van a gustar más y temas que van a gustar menos. Pero por normal general, suele haber buena aceptación y participación.

Entrevistador: ¿Qué tipo de documento se entrega a los alumnos anterior a la charla?

Vicedirectora: Normalmente, se pone un cartel en el panel dedicado a estas actividades donde se informa sobre lo que va a haber. Luego, por correo electrónico siempre se avisa al profesorado que llevará a los grupos, por lo que los profesores deben informar a sus alumnos a lo que van a asistir, de qué va el tema, etc.

En cuanto al material físico, no se suele dar nada, a excepciones.

Entrevistador: El profesorado ¿se implica con los procesos de formación?

Vicedirectora: En teoría si, pero es difícil generalizar. La inmensa mayoría si pero hay excepciones. Si una actividad la organizas tú, como profesor de la materia seguro que te vas a involucrar. En cambio, si una actividad la organiza vicedirección puedes estar más o menos de acuerdo conmigo, te puede gustar o ser más útil o menos. Normalmente, nos solemos involucrar con ellas, a todos nos gusta que nuestro trabajo sea algo más que la materia en la que estamos especializados. Nos gusta hacer cosas en común, proyectos interdisciplinarios en los que se ven involucrados varias materias a la vez, por lo que nos organizamos como grupo y funciona bastante bien. Sobretudo ahora que hay muchos programas de Comenius, de grupos europeos de intercambio en lo que solemos trabajar en bloque varios departamentos con actividades complementarias de formación.

Entrevistador: ¿Todos estos planes de formación son evaluados o tienen algún tipo de evaluación?

Vicedirectora: Si, deben serlo. Las actividades que se hacen por norma general en horario escolar, son actividades complementarias y hay que evaluarlas. Si, por ejemplo, asistimos a una obra de teatro de un autor que se está enseñando en literatura, se puede evaluar en un examen algo de esta obra de teatro. Pero, en cambio, si se trata de una charla de educación afectivo-sexual es más complicado de evaluar. El tutor puede hacer luego un sondeo para comprobar si los alumnos se han quedado con la información. Hay cosas más difíciles que otras, pero deben ser evaluadas.

Entrevistador: ¿Responde a un modelo de estrategia particular de formación?

Vicedirectora: No creo que haya una estrategia. Puede haber un eje para coordinar esas actividades y el eje es pues todo lo que promueva la salud, la convivencia, la tolerancia, etc. Hay un proyecto educativo de centro, un documento donde, a principio de curso, indicas en que línea se va a mover el instituto, que es lo que interesa y en que se prioriza. Si te interesa la educación en sostenibilidad, interesa mucho las actividades de convivencia y las relacionadas con la salud. Principalmente, eso son los tres ejes más importantes.

Entrevistador: ¿Y, acerca de los planes de formación al profesorado?

Vicedirectora: Nosotros tenemos que tener un coordinador de formación, una persona que se encarga de buscarnos los cursos que hay, de solicitarnos información, hacer un sondeo. Principalmente, el profesorado suele estar interesado en hacer cursos de primeros auxilios. También hay muchos cursos de nuevas tecnologías ya que ahora contamos con las pizarras digitales y programas para los alumnos. Todos estos cursos son gratuitos y hay bastante oferta con temas de bastante interés general. Se pueden hacer presenciales u online. A estos últimos, se les saca más provecho ya que trabajas a tu ritmo, el horario que tu decidas, estás en contacto con el profesor, etc. Esto no quita importancia a la necesaria interacción con la gente en el mundo real. Particularmente, no estoy a favor de que la educación en el futuro sea online. Para estos cursos, el coordinador de formación envía un correo avisando acerca de los cursos que se ofertan junto con un link que informa sobre la fecha, el horario, el contenido, etc. La evaluación depende del curso, no se pone nota como al alumnado pero si que te hacen alguna prueba para si eres apto o no. Son totalmente opcionales y cada uno elige lo que quiera, tu puedes formarte o no, pero es interesante porque teniendo las pizarras digitales y no sabes utilizarlas es un medio que te estás perdiendo.

Entrevistador: Referido al personal no docente ¿tiene también planes de formación?

Vicedirectora: No. Por lo menos no a través de nosotros, no se si a través de otro medio hagan cursos pero yo nunca les he oído que asistan a cursos. Si desde el centro realizamos algún curso, no hay ningún problema en que ellos asistan, pero los organizados por el CEP (Centro de Educación del Profesorado) no lo creo ya que aquí te debes matricular siendo profesor.

## **ANÁLISIS Y VALORACIÓN**

El Plan de Formación del centro contempla una apuesta por la mejora de la calidad educativa frente a los problemas de abandono escolar que se dan en la actualidad. Los objetivos de este plan citados anteriormente son acertados con respecto a la situación académica que estamos sufriendo, pero, en cambio, las actividades que se llevan a cabo en el centro con este fin nos parecen insuficientes para ello.

Una de nuestras propuestas para la mejora del abandono escolar es el intercambio de alumnos con otros centros de otros países donde se potencie otro idioma. Esta idea si que se pone en práctica en el centro mediante el Proyecto Comenius que tiene por objeto reforzar la dimensión europea promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros. Se pretende fomentar entre los jóvenes y el personal educativo el conocimiento y la comprensión de la diversidad de culturas y lenguas europeas y del valor de esa diversidad.

En cuanto a la actividad relacionada con el taller del huerto que se realiza en el centro solamente para los alumnos pertenecientes a diversificación, cabe destacar nuestra posición de desacuerdo con esta propuesta. Esto se debe a que aunque la actividad es complementaria y ayuda a los alumnos a conocer otros ámbitos de la formación no debería ocupar un lugar importante en el curriculum educativo del centro debido a que es una actividad que se esta usando para completar horas lectivas para estos alumnos cuyo tiempo podría estar aprovechado con actividades de concentración o de motivación para solventar las dificultades que cada uno tiene con respecto a los estudios los cuales le han llevado a diversificación.

## **PROPUESTAS DE MEJORA**

Así como consideramos adecuados los objetivos a perseguir por el centro, nos parecen insuficientes las actividades educativas que se han llevado a cabo a lo largo del curso académico porque se da énfasis a la formación teórica pero no se aplican a sucesos de la vida cotidiana. Es decir, la cantidad de charlas, obras de teatro, entre otras, que se han realizado en el centro contienen cantidad de información teórica pero carecen de la puesta en situación práctica al alumnado para que este desarrolle habilidades y cualidades para enfrentarse a la realidad.

Partiendo del principal objetivo del plan de formación que comprende la disminución del abandono escolar, las propuestas alternativas que se sugieren para ello suponen la mayor parte del trabajo con el alumnado ya que creemos, como dijimos anteriormente, que para poder crear una disminución del abandono escolar debemos realizar planes de formación prácticos en el que los alumnos empleen todo su potencial tanto mental como físico.

Entre nuestras propuestas queremos situar a los alumnos en un contacto directo con la realidad, por supuesto este contacto siempre dentro del margen de las materias impartidas en el centro.

Para las clases de Biología y Física y Química, una de las propuestas que pondrían en relación directa al alumno con la realidad serían las visitas guiadas en el hospital, en zonas en las que los alumnos con ayuda de microscopios u otros utensilios pudiesen observar todas aquellos contenidos estudiados previamente en clases.

Para la asignatura de Educación Física, podría el centro contratar una vez al mes clases con un profesional de cada categoría deportiva, por ejemplo, una semana un competidor del atletismo que explique las mejores técnicas para correr, otra semana un experto del baloncesto que explique sus habilidades, y así consecutivamente.

Por último para las clases de Idiomas, organizar viajes de fin de curso con valoración positiva de la nota final, en un periodo de 2-4 semanas en los países extranjeros de los cuales se establezca el idioma impartido. Por experiencias propias de los alumnos del grupo, es de vital importancia destacar la presencia de un profesor nativo en los idiomas extranjeros en horario escolar para desarrollar la expresión oral y escrita de dichos idiomas, así como la soltura y la fluidez para mejorar la capacidad evolutiva del alumno en el campo laboral en un futuro ya que como sabemos, actualmente se exige el conocimiento de un idioma en cualquier ámbito profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis, 223 pp.

I.E.S. Villalba Hervás. (2011/2012). *Plan de formación IES Villalba Hervás*. Tenerife. Disponible (22 octubre, 2012) en: <http://www.iesvillalbahervas.org/index.php/centro/proyectos-del-centro/17-plan-de-formacion-del-ies-villalba-hervas-201112>

MARINA, José Antonio. (2011). *El abandono escolar*. Unión Europea. Disponible (22 octubre, 2012) en: [http://lanuevafrontera.aprenderapensar.net/files/2011/03/El\\_abandono\\_escolar.pdf](http://lanuevafrontera.aprenderapensar.net/files/2011/03/El_abandono_escolar.pdf)

## ANEXO

I.E.S. Villalba Hervás. (S/F). *Aprendemos tecnología*. Tenerife. Disponible (22 octubre, 2012) en: <http://aprendemostecnologia.org/>

I.E.S. Villalba Hervás (S/F). *Prácticas de audacity*. Tenerife. Disponible (22 octubre, 2012) en: <http://iesvillalbahervastecnologia.files.wordpress.com/2010/03/prc3a1cticas-de-audacity-primera-tanda.pdf>



# PLANES DE FORMACIÓN

## Práctica 3

### Título:

## ENTREVISTA DE FORMACIÓN A UN PROFESIONAL

AMADOR BRAVO, Katia

ARBELO JORGE, Ángel Damián

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

Segundo Grado en Pedagogía

Grupo 1.1

## INTRODUCCIÓN

Para realizar esta práctica hemos entrevistado a tres personas cuyo ámbito profesional abarca el Grado de Administración y Finanzas,<sup>61</sup> el cual tiene una duración de 2000 horas cuyo fin es la elaboración y el trámite de documentos, gestión de los procesos administrativos empresariales en relación a las áreas comercial, financiera, contable y fiscal. Este profesional ejerce su actividad tanto en grandes como en medianas y pequeñas empresas, y en el sector servicios, así como en las administraciones públicas, desempeñando las tareas administrativas en la gestión y el asesoramiento en las áreas anteriormente nombradas.<sup>62</sup>

La Administración es la ciencia social y técnica encargada de la planificación, organización, dirección y control de los recursos (humanos, financieros, materiales, tecnológicos, el conocimiento, etc.) de una organización, con el fin de obtener el máximo beneficio posible; este beneficio puede ser económico o social, dependiendo de los fines perseguidos por la organización. El profesional administrativo debe realizar una serie de funciones estrechamente relacionadas con su labor como son: Planificar, organizar, dirigir y controlar.<sup>63</sup>

La administración ejerce sus funciones a través de diferentes niveles organizativos pero también se puede analizar la administración no en cuanto a sus funciones sino en cuanto al ámbito territorial en el que encontramos la administración central, encargada del territorio nacional; la administración institucional compuesta de entidades públicas que carecen de carácter territorial y la administración local compuesta por organismos que gestionan una determinada parte del territorio.<sup>64</sup>

Es importante destacar algunas definiciones ilustrativas que han aportado grandes personajes célebres sobre el concepto de administración. Entre ellas destacamos al escritor mexicano José A.

---

<sup>61</sup> Arbizu Echevarri, F. M. (Dir) y Arias Fernández, M.J. (Coord), 2008, *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, MEC-Instituto Nacional de cualificaciones (INCUAL), Madrid: Secretaría General Técnica.

<sup>62</sup> Gobierno de España (S/F). *Técnico superior de Administración y Finanzas*. España. Disponible (13 noviembre, 2012) en: <http://www.todofp.es/todofp/formacion/que-y-como-estudiar/oferta-formativa/todos-los-estudios/administracion-gestion/administracion-finanzas-loe.html>

<sup>63</sup> PEÑA, Rocío (S/F). *Iniciación a la economía. Administración*. Documento fotocopiado.

<sup>64</sup> Gran Enciclopedia Planeta. (2006). *Economía. Los ámbitos de la administración pública*. Editorial Planeta, Barcelona. P. p. 150-151.

Fernández Arena que afirma que la administración *“Es una ciencia social que persigue la satisfacción de objetivos institucionales por medio de una estructura y a través del esfuerzo coordinado”*; al profesor universitario George R. Terry quien consideraba que *“La administración consiste en lograr un objetivo predeterminado, mediante el esfuerzo ajeno”* y por último, uno de los principales contribuidores al enfoque clásico de la administración, Henri Fayol define el proceso de administrar como *“prever, organizar, mandar, coordinar y controlar”*<sup>65</sup>.

## **ENTREVISTAS A TRES PROFESIONALES.**

### **ENTREVISTA A UN NOVATO.**

La persona que hemos elegido para realizarle la entrevista con poca experiencia profesional tiene 22 años y acaba de finalizar el Ciclo Superior en Administración y Finanzas. A pesar de su pronta formación es novato en este ámbito debido a que ha llevado la administración de un hotel durante un año. Cabe destacar que su situación de novato lo posiciona en la empresa como un ayudante de administración, cuya labor se limita a ayudar a su superior a buscar documentos, hacer balances y facturas. Todo esto con el fin de que conozca los conocimientos básicos para poder emprender más adelante labores más complejas.

### **ENTREVISTA A UN EXPERTO CON EXPERIENCIA DE 10 AÑOS.**

La persona que hemos elegido para realizarle la entrevista con una experiencia profesional de 10 años, a parte del Ciclo Superior en Administración y Finanzas ha realizado la carrera universitaria de Administración y Dirección de empresas. Los estudios realizados, la sitúan dentro de la empresa como la jefa de administración. Lleva en su poder toda la actividad económica de su puesto de trabajo, así como también tiene una gran responsabilidad con los trabajadores ya que delegan un gran poder sobre ellos para que su trabajo evolucione adecuadamente.

---

<sup>65</sup> Gimnasio Virtual San Francisco Javier. (S/F). *Unidad I. Administración empresarial*. Disponible (26 diciembre, 2012) en: <http://gimnasiovirtual.edu.co/contenidos/noveno/gestion/Unidad I Administracion empresarial.pdf>

## ENTREVISTA A UN VETERANO CON EXPERIENCIA DE 20 AÑOS

La persona que hemos elegido para realizarle la entrevista con una experiencia profesional de 20 años, a parte del Ciclo Superior en Administración y Finanzas ha realizado los dos primeros años de la carrera universitaria de Empresariales. Debido a su gran experiencia ha ascendido de ser una dependienta cuya única función era realizar las cuentas de la caja, labor de hace veinte años, a ser la coordinadora de todos los procesos administrativos existentes en su empresa.

### COMPARACIÓN.

Cuando comenzamos a elaborar una comparación entre las tres entrevistas encontramos grandes similitudes que quizás se deban a que los tres comparten la misma profesión, pero también existen varias diferencias.

Primero se establece, de manera general, los motivos por los cuales los entrevistados han elegido esta profesión y entre las respuestas podemos observar que tanto el novato como el experto con 10 años de experiencia coinciden en que lo han elegido por gustarles las finanzas, la economía y la contabilidad entre otras, sin embargo, la veterana asegura que terminó en esta formación profesional porque en el abanico de posibilidades a las que podía acceder era muy reducido y lo que más se acercaba a la carrera que quería realizar era esto.

La segunda pregunta va más orientada hacia la conformidad con la formación que han recibido cada uno de ellos. En ella coinciden los tres, ya que ambos comparten la opinión de que, aunque no todos los conocimientos vistos en la carrera van orientados específicamente al trabajo que posteriormente desarrollarán, algunos tienen un enfoque más cultural por lo que también, son útiles para la vida cotidiana.

Centrándonos en el aspecto relacionado con la influencia del profesor y del centro en que recibieron la formación, coinciden en que el profesorado influye en la educación de las personas pero que el mayor trabajo depende de la voluntad, el esfuerzo y el interés que ponga cada uno de los alumnos. Aunque a esto, podemos añadirle, como decía el escritor y pensador alemán Elias Canetti que “Todo lo que aprendía de viva voz por la boca de los profesores conservaba el

semblante de quien lo decía y así quedaba fijado para siempre en mi recuerdo<sup>66</sup>” En cambio, a lo relativo al centro lo ven como algo carente de importancia para la formación que cada uno recibe.

Tanto el profesional con poca experiencia como el experto nos comentaron que para ellos el mundo laboral era como se habían imaginado, ya que lo único que habían hecho era estar sentado en una oficina delante de un ordenador realizando problemas de contabilidad, pero la profesional veterana, por el contrario, nos dijo que no se esperaba el trabajo así, sino de otra forma muy diferente, ya que como comentó en la entrevista, tuvo varios problemas con los trabajos considerados vulgarmente como enchufes, por lo cual se decepcionó con el mundo laboral hasta que encontró un nuevo trabajo que le devolvió las esperanzas sobre la carrera que había elegido.

Los tres profesionales a los que les hemos realizado la entrevista afirman haberles servido todos los contenidos aprendidos en el ciclo para desenvolverse adecuadamente en la etapa laboral que cada uno ha desarrollado. Aunque cada uno de ellos considera haber tenido una asignatura esencial para poder llegar a ser mejor competitivo en un empleo; para el novato ha sido la asignatura de contabilidad; para la experta con una experiencia de 10 años ha sido las matemáticas financieras, la teoría económica y marketing y la veterana considera que todo lo que ha estudiado, sin excepción alguna, lo ha utilizado en su profesión.

Nuevamente los tres entrevistados coinciden en que todas las asignaturas han sido importantes en su formación ya que todas les han servido, aunque comparten que unas más que otras. El novato profundiza más al comentarnos que hay contenidos que hay que saber aplicarlos mientras que hay otros que te los planteas al integrarte en el mundo laboral.

Cabe destacar que a pesar de la diferencia que cada uno tiene con respecto a la cantidad de años que llevan trabajando, todos coinciden en que les gustaría seguir trabajando en ese mismo ámbito profesional toda la vida, es más el novato nos comentó que se está especializando en marketing.

También coinciden en la importancia que le dan a la labor que les corresponde como profesionales del ámbito económico pues afirman que su trabajo es relevante, ya que la economía tiene un amplio margen de actuación, puedes trabajar desde las empresas más pequeñas a las más grandes

---

<sup>66</sup> MARRERO ACOSTA, Javier (2011). *Tema 1. Aproximación conceptual a la idea de formación*. Disponible (26 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26884>

con la finalidad de obtener estabilidad económica y resultados positivos y que es el motor de un país, así que cada actividad económica ayuda a la estabilidad estatal.

Por último, todos comparten la opinión de que su trabajo en absoluto tiene aspectos negativos, ya que les permite poner en práctica todos los conocimientos aprendidos e ir desarrollando una actividad laboral relacionada con la formación a la que se han expuesto durante varios años. A pesar de ello, cabe destacar por parte del novato que en la iniciación al mercado laboral siempre incluye dificultades por lo que esto requiere, así como la veterana destaca como inconveniente la rutina del mismo empleo a lo largo de 23 años.

## REFLEXIÓN.

A modo de reflexión exponemos las siguientes conclusiones.

Para empezar, consideramos que los aspectos más relevantes de la formación son tanto los contenidos como el proceso mismo de esta, ya que es de vital importancia tener una serie de conocimientos para desarrollar tu profesión al igual que tener las capacidades, competencias y actitudes que se van adquiriendo desde el inicio hasta el final de tu formación. De este modo nos parece irrelevante el certificado de un título si tras ello no existe la base del aprendizaje, por lo que compartimos la cita de Abraham Maslow sobre la educación que decía *“conseguir un título resume todos los males de la educación”*.<sup>67</sup>

Teniendo en cuenta la competencia profesional destacamos que es casi inexistente la relación de esta con la formación profesional, ya que consideramos que esta competencia te la da principalmente la experiencia y la voluntad de cada alumno para ser competente. Aunque es cierto que la formación tiene un papel relevante ya que, como dice la teoría del capital humano cuanto más inversión hagas, más capital obtienes, por lo que refiriéndonos en este aspecto, cuanto más te formas más competente serás.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Maslow, Abraham (1985). *Educación extrínseca*. Documento fotocopiado.

<sup>68</sup> PEÑA, Rocío (S/F). *Iniciación a la economía. Teoría del capital humano*. Documento fotocopiado.

Para finalizar, creemos que la formación profesional integra la condición de aprender a formarse pero actualmente esto se ve como una condición de la profesionalidad ampliada ya que actualmente se hace una carrera para profesionalizarte más de lo que estas.

## BIBLIOGRAFÍA

Arbizu Echevarri, F. M. (Dir) y Arias Fernández, M.J. (Coord), 2008, *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, MEC-Instituto Nacional de cualificaciones (INCUAL), Madrid: Secretaría General Técnica.

Gimnasio Virtual San Francisco Javier. (S/F). *Unidad I. Administración empresarial*. Disponible (26 diciembre, 2012) en: <http://gimnasiovirtual.edu.co/contenidos/noveno/gestion/Unidad I Administracion empresarial.pdf>

Gobierno de España (S/F). *Técnico superior de Administración y Finanzas*. España. Disponible (13 noviembre, 2012) en: <http://www.todofp.es/todofp/formacion/que-y-como-estudiar/oferta-formativa/todos-los-estudios/administracion-gestion/administracion-finanzas-loe.html>

Gran Enciclopedia Planeta. (2006). *Economía. Los ámbitos de la administración pública*. Editorial Planeta, Barcelona. P. p. 150-151.

MARRERO ACOSTA, Javier (2011). *Tema 1. Aproximación conceptual a la idea de formación*. Disponible (26 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26884>

Maslow, Abraham (1985). *Educación extrínseca*. Documento fotocopiado.

PEÑA, Rocío (S/F). *Iniciación a la economía. Teoría del capital humano*. Documento fotocopiado.

PEÑA, Rocío (S/F). *Iniciación a la economía. Administración*. Documento fotocopiado.



## **ANEXO**

Gertz, Clifford. 1996. Tras los hechos. Barcelona: Paidós.

Gibbs, G. 2012, El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa, Madrid: Morata (en especial capítulo de análisis de las biografías y las narrativas).

Mckernan, J. 1999. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I. (Coord.) (2010), Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2).

## **ENTREVISTA A UN NOVATO.**

### **¿Por qué elegiste esta profesión?**

Lo elegí porque me gusta el mundo de la economía, contabilidad y finanzas, ya que me parece un tema muy interesante e importante en la sociedad.

### **¿Has estado conforme con la formación que te ha llevado a tu profesión?**

Si, los contenidos en general me han servido de gran ayuda para poder desempeñar mi trabajo. También es cierto que muchas de mis asignaturas se limitaron al campo de lo teórico estrictamente y cuando llegué al puesto de trabajo me di cuenta que me faltaba soltura para desenvolverme en ese ámbito. Por todo lo demás puedo decir que me encuentro satisfecho con ello.

### **¿Tuvo alguna influencia el profesor y el lugar en el que recibiste la educación?**

Los profesores realizaban su labor de ayudarte y de facilitarte el camino en la medida de lo posible, pero también es cierto que mucho depende de la capacidad y el esfuerzo que ponga cada uno.

Sin embargo, el lugar en el que recibí la educación no creo que haya influenciado ya que siempre he tenido claro que no importa el centro si no el esfuerzo y las ganas que ponga cada persona por sacar adelante sus metas y propósitos.

**¿Es el mundo laboral como imaginabas dentro de las características propias de tu profesión?**

Sí, ya que me imaginaba sentada en una oficina frente a un escritorio con mi ordenador haciendo ejercicios contables, y así es como ha sido mi experiencia laboral. Aunque tal igual podría decirse que fue hasta lo mejor de lo imaginado ya que el buen ambiente de la oficina hacia que mis horas laborales fueran más llevaderas.

**¿Crees que todo aquello que has estudiado ha sido de gran ayuda para desenvolverte sin problemas?**

Para mi profesión la más importante de todas considero que fue contabilidad, debido a que esta asignatura es esencial para mi trabajo ya que es una de las cosas que más se utiliza y la más útil para el buen desarrollo de las finanzas y del movimiento correcto del dinero.

**¿Has sentido que gran parte de aquellos contenidos que viste no te han ayudado y que es la práctica de la profesión la que te enseña a acercarte a tu labor?**

Esta pregunta depende desde el punto de vista con el que se mire, es decir, hay contenidos que se aprenden con el fin de saber desempeñar el trabajo correctamente y su orientación va para ello, sin embargo hay otros contenido que cuando comienzas a darlos te planteas para que son y si realmente tienen utilidad en tu vida, pero es tan solo con el tiempo con lo que te das cuenta de que esos conocimientos te sirven como cultura general para la vida.

**¿Crees que tras conocer tu trabajo desde otra perspectiva lejos de lo estrictamente teórico, te gustaría realizarla toda la vida?**

Sí, de hecho ahora mismo tras acabar mi formación, sigo estudiando pero en vez de Administración y Finanzas me estoy preparando para un puesto laboral en el sector de márketing y comercio, donde pasaré de hacer ejercicios de contables y papeleos administrativos e intentar crear campañas publicitarias y estudios de mercado.

**¿Cuenta la importancia de tu labor y la de muchas personas que en España ahora se dedican a lo mismo?**

Yo creo que mi trabajo es muy relevante debido a que la economía española empieza desde la más pequeña de las empresas hasta la más grande de ellas y es necesario llevar desde lo más bajo las

empresas en su máximo potencial, para poder mantener una estabilidad económica y con ello conseguir en ámbitos de mayor expansión resultados aun más positivos.

### **¿Cuándo miras hacia atrás y pones tu vida laboral en una balanza que ha sido lo vencido lo malo o lo bueno?**

No puedo atreverme a hacer un juicio y anteponer cosas buenas y malas en comparación, ya que mi experiencia laboral es muy pequeña, solo duró 4 un año, pero si puedo decir que aunque como todos los trabajos son difíciles en su comienzo por el conocer a gente nueva, aprender contenido que uno desconoce y el miedo a saber poner en práctica todo lo que llevo estudiando durante años. Pero también hay cosas buenas como desempeñar aquello que has deseado y por lo que te has preparado durante años, ver y conocer los aspectos directos con el ámbito laboral y tener una experiencia nueva que recordar.

### **ENTREVISTA A UN VETERANO CON EXPERIENCIA DE 10 AÑOS.**

#### **¿Por qué elegiste tu profesión?**

Siempre me gustaron los números, y no se me daban mal. Un profesor de la rama Administrativa en Formación Profesional me animó a continuar estudiando y fue el primer paso hasta llegar a realizar la carrera de Ciencias Empresariales.

#### **¿Has estado conforme con la formación que te ha llevado a tu profesión?**

Sí, creo que la formación ha estado muy bien organizada y siento que fue muy buena, de hecho cabe destacar que cuando llegué a mi puesto de trabajo gracias a la formación que recibí me sentí muy bien al ver que sabía realizar mi trabajo con soltura y correctamente.

#### **¿Crees que todo aquello que has estudiado ha sido de gran ayuda para desenvolverte sin problemas?**

Todas tienen su mayor o menor grado de importancia, pero bien es cierto que las Matemáticas Financieras, la Teoría Económica, el Márketing y las Estadísticas son las de mayor práctica día a día. Por otro lado, asignaturas como inglés comercial, Derecho civil y sobre todo Derecho Fiscal, son áreas que no a diario, pero sí con frecuencia son necesarias en mi trabajo.

**¿Tuvo alguna influencia el profesor y el lugar en el que recibiste la educación?**

Todos los profesores influyen en tu formación, bien porque los recuerdas por sus excelentes explicaciones y por la alegría con la que llegaba a clases o bien los recuerdas porque nunca aprendiste nada de ellos o su mal carácter hacía que nada más pensar en sus clases se te fueran las ganas de estar presente.

El lugar sí que no creo que sea relevante ya que el que tiene las intenciones de estudiar lo hace en cualquier sitio.

**¿Es el mundo laboral como imaginabas dentro de las características propias de tu profesión?**

Sí, toda la carrera estuvo orientada a mi trabajo y aunque quizás no tuve mucho tiempo para imaginar lo que sería mi vida laboral. A partir de los 15 años ya hacía pequeños trabajos para poder sufragar mis gastos, y durante la carrera combinaba mis estudios con trabajo a media jornada en una empresa de cálculo.

**¿Has sentido que gran parte de aquellos contenidos que viste no te han ayudado y que es la práctica de la profesión la que te enseña a acercarte a tu labor?**

Probablemente habré sacado partido a unos y otros habrán quedado en el olvido. El saber no ocupa lugar, por lo que siempre es mejor aprender de más que no de menos.

**¿Crees que tras conocer tu trabajo desde otra perspectiva lejos de lo estrictamente teórico, te gustaría realizarla toda la vida?**

Tengo muy claro y siento que he nacido para desempeñar este trabajo, se me da muy bien y siempre he ido a trabajar con mucho entusiasmo por que creo que estoy haciendo aquello que deseo y por lo que me sacrificué y estudie toda mi vida, por eso no me veo desempeñando otra cosa que no sea esto.

**¿Cuenta la importancia de tu labor y la de muchas personas que en España ahora se dedican a lo mismo?**

Creo que la economía es el motor del país por lo cual toda actividad económica de un país debe de ser importante para levantar y ayudar el país. Así que cada actividad económica por poco que sea, ayuda a llevar un equilibrio económico y que ayude al desarrollo del país.

## **¿Cuándo miras hacia atrás y pones tu vida laboral en una balanza que ha sido lo vencido lo malo o lo bueno?**

Trabajar en absoluto tiene aspectos negativos. El trabajo te permite poner en práctica los conocimientos adquiridos y madurar demostrando las cualidades para llevarlo a cabo. Trabajar en lo que te gusta, y además poder vivir de ello, es verdaderamente gratificante.

## **ENTREVISTA A UN VETERANO CON EXPERIENCIA DE 20 AÑOS**

### **¿Por qué elegiste esta profesión?**

La carrera no la elegí yo, caí de rebote. Quería hacer empresariales pero como no había dinero para pagar una carrera pues lo más próximo que podía hacer era el Ciclo Formativo Superior de Administración y Finanzas.

### **¿Has estado conforme con la formación que te ha llevado a tu profesión?**

Sí, aunque no significa que luego no la haya ampliado yo, con mi experiencia y con los dos años de carrera que pude realizar.

### **¿Tuvo alguna influencia el profesor y el lugar en el que recibiste la educación?**

Claro, el profesor siempre influye en la formación que tienen los alumnos. Si tenemos un profesor más cercano, los estudiantes mostrarán más interés por el estudio. Pero no todo es la influencia del profesor porque también depende de la voluntad y el interés individual de cada alumno.

### **¿Es el mundo laboral como imaginabas dentro de las características propias de tu profesión?**

No me lo esperaba para nada. Mi primer trabajo fue en la universidad popular, cuando acabe el ciclo formativo antes de empezar a estudiar empresariales. La universidad popular me llamó para ir tres meses como becada, por mis buenas notas. Por el trabajo que desempeñe esos tres meses se iba a crear una oposición, por lo que empecé a preparármela, pero primero te tienes que buscar la manga para la oposición y luego te presentas. Como no me busque la manga quedé de suplente, a pesar de lo que había estudiado.

Nunca pensé llevar la administración de una joyería. Hice las prácticas del ciclo en Palma Canaria cuyos jefes conocían a los de mi actual trabajo quienes pidieron referencias y me recomendaron.

**¿Crees que todo aquello que has estudiado ha sido de gran ayuda para desenvolverte sin problemas?**

Sí, cuando yo termine de estudiar y me llamaron para mi puesto de trabajo me sirvió todo. Hace 23 años que estoy trabajando, cuando eso, empezaba la informática y todo lo que había estudiado lo lleve a cabo. Digamos que tenía un programador para yo hacer todo lo que quería, porque no había más, no es como ahora que puedes elegir, antes era lo que había. Me sirvió todo, hay asignaturas como historia que son cultura general, y al final también las utilizas.

**¿Has sentido que gran parte de aquellos contenidos que viste no te han ayudado y que es la práctica de la profesión la que te enseña a acercarte a tu labor?**

No me parece que haya perdido el tiempo en algo de lo que he estudiado, por ejemplo estudié inglés y normalmente, no hablo con la gente en inglés, pero me puedo desenvolver con los clientes extranjeros.

**¿Crees que tras conocer tu trabajo desde otra perspectiva lejos de lo estrictamente teórico, te gustaría realizarla toda la vida?**

Sí, pero yo no solo me centro en mi trabajo y en lo que hice, ya que aparte de llevar el papeleo de la joyería también atiendo a los clientes por lo que, de alguna manera, es un trabajo más variado y menos rutinario. Si no fuese así, sería difícil estar 23 años en un mismo empleo.

**¿Cuenta la importancia de tu labor y la de muchas personas que en España ahora se dedican a lo mismo?**

Mi labor es relevante para levantar la empresa en la que trabajo y ayudar por los años que llevo. Un contable de una joyería no es hacer papeles y ya está, se mueve mucho dinero y otras cosas menos oficiales. Es relevante para un puesto de trabajo, y para levantar la economía pues sí, porque es una joyería de 40 años y todo el mundo la conoce.

**¿Cuándo miras hacia atrás y pones tu vida laboral en una balanza que ha sido lo vencido: lo malo o lo bueno?**

Lo bueno. De mi vida laboral lo único malo es tanto tiempo trabajando en el mismo sitio, no es que sea malo pero hay veces en lo que te agobias por los compañeros y el lugar, pero en la balanza gana lo bueno.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## PLANES DE FORMACIÓN

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

## ENSAYO DE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN.

### EL ENIGMA DEL SABER.

**TEXTO ELEGIDO:** “Investigar la experiencia educativa”

**TIPO DE COMENTARIOS:** Opción A

CASAÑAS CABRERA, Zuleima M<sup>a</sup>



## INTRODUCCIÓN.

**Identificar una temática o problema esencial del que se ocupa la Formación–fundamentos, planes y perspectivas- y esbozar brevemente sus rasgos principales.**

En muchas ocasiones confundimos lo el verdadero significado de formación, por eso para realizar este informe me he decantado por esbozar la idea principal de lo que esto representa.

La formación es un proceso complejo de adquisición de un conjunto de conocimientos y habilidades, que se genera y se desarrolla con la práctica y la reflexión sobre esa práctica en determinados ámbitos y de la que es protagonista cualquier persona, ya sea de manera individual o grupal. Las prioridades que incluye todo tipo de formación son saber hacer, la fundamentación de esos saberes y analizar y cuestionar las condiciones existentes. En otras palabras es una influencia que provoca algún tipo de saber. Estas influencias se utilizan y se reutilizan en nuestra vida para conformar una forma de ser.

En el proceso de formación intervienen una serie de componentes importantes como son los sujetos que pueden ser individuales, grupales o institucionales; las orientaciones relativas a la técnica, la práctica, la crítica y la postcrítica; el contexto macro (social, cultural y económico), meso (organizativo o institucional) y micro (inmediato situacional); las estructuras de apoyo al proceso, como son los planes de formación, los movimientos no institucionales de formación y los asesores de formación, principalmente; y las dimensiones constitutivas que son curriculares, institucionales y profesionales<sup>69</sup>.

## ANÁLISIS DEL FRAGMENTO.

**Resumir la temática y los argumentos que aborda el texto y justificación de la elección.**

---

<sup>69</sup> MARRERO, Javier. (2012). *Tema 1, aproximación conceptual a la idea de formación*. Universidad de La Laguna. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26883>

Para desarrollar el ensayo final de la asignatura, he elegido el libro *Investigar la experiencia educativa*, más concretamente un fragmento del capítulo primero denominado *la experiencia y la investigación educativa* de José Contreras Domingo y Núria Pérez Lara. He elegido este texto porque siempre me ha interesado mucho el tema de la experiencia en todos los aspectos de nuestra vida y ahora que estudio pedagogía, relacionado al ámbito educativo.

El tema principal del texto es la experiencia. El fragmento se desglosa en cuatro apartados en los que se trata de una manera más específica este tema principal, *la experiencia como formación y la consciencia de los límites; la pedagogía de la experiencia; hacer significativo lo vivido y experiencia y pensamiento.*

En el apartado de *la experiencia como formación y la consciencia de límites* se presenta la idea de experiencia y lo que esto significa. Se identifica como algo que te hace ver cosas nuevas, algo que cambia en lo que estamos acostumbrados a vivir, “algo que vives, que te afecta y que te pasa”. La experiencia no es solo una sino es un conjunto de vivencias en uno mismo. Es la relación entre en lo que uno está inmerso y la forma en la que se ve implicado. También se presenta las pautas para reconocer cuando la experiencia puede ser formativa, cuando no está determinado su significado, por lo que somos nosotros quienes deben elaborarlo, decidiendo así, qué hacer con eso que nos ha pasado. Este tipo de experiencia influye en la construcción de la propia subjetividad ya que interviene con gran relevancia en la relación entre lo que uno ya era y lo que va a ser tras esta nueva vivencia. Intentar dar significado a nuestras experiencias hace que potenciamos la consciencia de los límites y de la experiencia con la que no solo el ser y el saber aparecen en un mismo mundo sino que también obtenemos un nuevo aprendizaje.

En el segundo apartado nos aparece la idea de la pedagogía de la experiencia, muy relacionada con la experiencia formativa. Se presenta como una relación de intercambio de aprendizaje, a partir de lo propio de cada uno, en la que se separa la propuesta, la búsqueda o la interrogación de la implicación personal desde la que cada uno vive su propio recorrido. Esta pedagogía implica la

actitud de los educadores, quienes deben implicarse en el proceso formativo de manera subjetiva, basándose en la conformación y la transformación de ellos mismo.

Hacer que una experiencia se convierta en una vivencia con significado es de lo que se habla en el apartado de *hacer significativo lo vivido*, en el que aparecen una serie de pautas necesarias para hacer que todo acontecimiento que nos suceda sea una experiencia, es estar a la espera para que la propia experiencia nos revele sus verdades.

Y por último, el fragmento nos muestra las diferencias entre pensamiento y experiencia, términos que siempre han estado muy relacionados pero que realmente es una relación un tanto incoherente. El pensamiento, tal y como nos lo muestran los autores del texto, son las palabras y por el contrario, la experiencia son las vivencias.

Los autores del texto recurren a citar fragmentos de obras de otros autores para dar más veracidad a los argumentos que defienden el tema principal del texto. Estos autores son relevantes debido a que expresan ideas semejantes sobre la experiencia que José Contreras y Núria Pérez. Entre ellos destacan Gadamer con su definición de la experiencia “(...) *La experiencia enseña a reconocer lo que es real. Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general (...)*”; Dewey quién identifica la experiencia como “*situaciones empíricas*” y Van Manen y Dennison de quienes incluyen la idea de que la pedagogía de la experiencia “*supone poner en el centro de la experiencia educativa nuestras vidas compartidas con nuestros estudiantes, con aquellos de quienes asumimos una responsabilidad educativa*”, entre otros<sup>70</sup>.

## RELACIÓN DEL FRAGMENTO CON LA TEMÁTICA ELEGIDA.

**Explicar la relación del texto con la situación- problema del apartado o del comentario.**

---

<sup>70</sup> CONTRERAS DOMINGO, José y PÉREZ LARA, Nuria. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26885>

El texto se relaciona bastante con la temática elegida al principio pues la experiencia es una manera de conseguir formación. Como decía el gran filósofo alemán Hans-Georg Gadamer “*la formación es autoformación o no es nada*”<sup>71</sup>, y personalmente considero que en el proceso de autoformación juega un papel muy importante la experiencia, ya que, la experiencia es un modo de autoformarse y de esto mismo es lo que trata el fragmento de José Contreras Domingo y Núria Pérez Lara.

### COMPARAR AUTORES.

**Comparar la posición del autor del texto con la de otros autores, destacando semejanzas y diferencias.**

Podemos encontrar muchos autores que opinan igual sobre este tema, entre ellos algunos de los que aparecen citados en el fragmento, pero no son los únicos. También destacan M<sup>a</sup> Montessori, quién considera que “el niño se construye a sí mismo con la experiencia” y Dewey que piensa que “el niño es permeable, aprende a partir de la experiencia”.

M<sup>a</sup> Montessori fue una revolucionaria en su época por convertirse en universitaria en contra del criterio de su padre y de la sociedad. Puso en marcha la *Casadei Bambini*, lo que marcó un antes y un después en la educación<sup>72</sup>. Su teoría educativa se basa en la autoeducación y en la individualización de la enseñanza, lo que conlleva desarrollar la actividad espontánea del alumno quien tiene el papel principal en el proceso educativo. Apuesta por la psicología experimental, ya que considera que existe una serie de periodos sensibles en los que el niño asimila con mayor rapidez experiencias de un cierto tipo<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup>MARRERO, Javier. (2012). *Tema 1, aproximación conceptual a la idea de formación*. Universidad de La Laguna. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26883>

<sup>72</sup>Colegio Montessori. (2012). *Biografía de María Montessori*. Zaragoza. Disponible (11 de diciembre, 2012) en: <http://www.colegiomontessori.com/conoce-montessori/biografia-maria-montessori/1/2/>

<sup>73</sup>RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *María Montessori*. Documento Fotocopiado.

Dewey, al igual que Montessori propone una educación centrada en el niño y en sus intereses, en la que los docentes solo funcionan de guías que tienen que conectar la teoría con la práctica. En su proceso educativo desarrolla dos aspectos el psicológico centrado en las potencialidades del individuo y el social, que prepara al individuo para las tareas de la sociedad<sup>74</sup>. Dewey rechaza un conjunto de doctrinas pedagógicas como es la educación de la preparación; la educación como desenvolvimiento, la educación como adiestramiento de las facultades y la educación como formación. Para él, la experiencia y el pensamiento son en cierto modo la misma cosa. La experiencia implica un cierto grado de reflexividad y supone cinco estados: la perplejidad, la anticipación de conjetura; la revisión cuidadosa; la elaboración de la hipótesis y el plan de acción. Por eso considera que la educación es “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia”.<sup>75</sup>

Como partidario de la psicología experimental, también encontramos a Burrhus Frederic Skinner, psicólogo y filósofo que consideraba el comportamiento como una función de historias ambientales de refuerzo. Para él, la experiencia y los refuerzos tanto positivos como negativos determinan la conducta<sup>76</sup>.

Por el contrario, también existen varios autores que no comparte la experiencia como un proceso inmerso en la educación o de autoformación. Entre ellos, encontramos a Marx con su teoría marxista dejan claro que “no hay formación sin trabajo ni trabajo sin formación” Para él, la educación depende de la fabricación, término en el que se funden escuela y trabajo, y es un proceso alcanzado con la lucha, por lo que no puede ser idealista.<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *John Dewey*. Documento Fotocopiado.

<sup>75</sup> TRILLA, Jaime (2001). *El Legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó, España. Pp. 25-26.

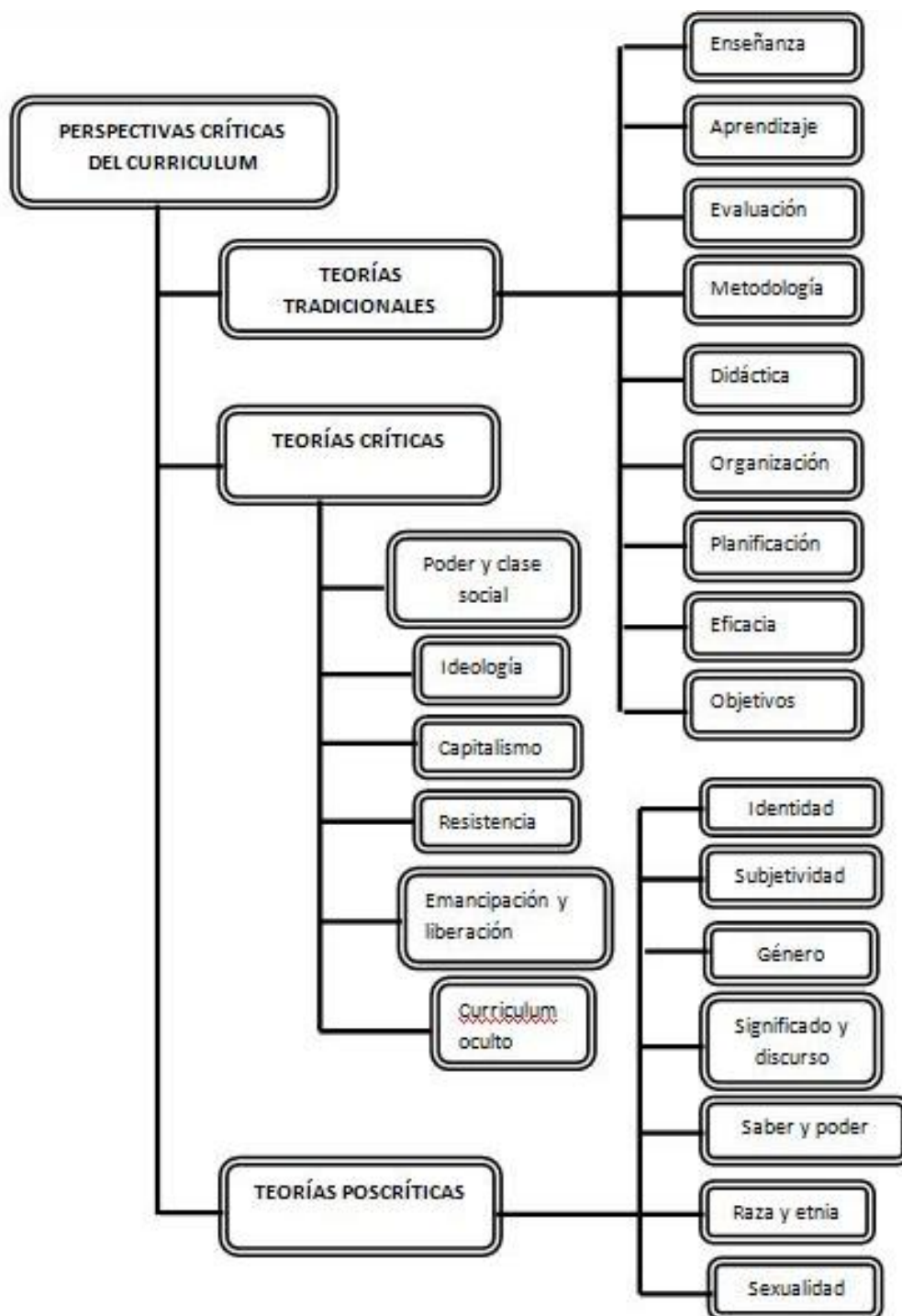
<sup>76</sup> PLAZAS, Antonio (2006). *B.F. Skinner: la búsqueda de orden en la conducta voluntaria*. Bogotá, Colombia. Disponible (11 de diciembre, 2012) en: [http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V5N212\\_skinner.pdf](http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V5N212_skinner.pdf)

<sup>77</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *Las teorías marxistas* Documento Fotocopiado.

**SITUARLO SEGÚN TADEO DA SILVA.**

**Explicar las características de la corriente teórica en la que sitúas al autor del texto según Tadeo da Silva.**

Para poder situar a los autores del texto dentro de la perspectiva, orientación, o teorías de Tadeo da Silva, es necesario identificar y conocer los aspectos principales de las mismas.



Estas son algunas características principales de cada una de las teorías que identifica Tadeo da Silva en su obra *Espacios de identidad*. Dentro de cada una de ellas existen diferentes paradigmas en los que se incluyen autores muy relevantes como Dewey, Althusser o Foucault entre otros<sup>78</sup>.

Los autores José Contreras Domingo y Núria Pérez Lara se incluyen dentro de las teorías críticas, más concretamente dentro del movimiento de “re-conceptualización” o paradigma crítico-interpretativo el cuál se considera una crítica a los modelos teóricos tradicionales, y al que conciernen autores como los filósofos Edmund Husserl, Merleau Ponty y Heriddeger, y el pedagogo Max van Mannen. Este movimiento no pone énfasis en el papel de las estructuras o en categorías teóricas abstractas sino en los significados subjetivos que las personas dan a sus experiencias pedagógicas y curriculares. Por ello, se centra en categorías que dan significado al mundo de la experiencia y que por tanto no tienen nada que ver con el aprendizaje, los objetivos, la medición y la evaluación. Se da relevancia a la experiencia vivida y a los significados subjetivos.

Para los reconceptualistas, el curriculum se considera experiencia, y espacio de interrogación y cuestionamiento de esa experiencia y los temas son tomados de la vida cotidiana, para así buscar los significados que otras personas atribuyen a esa situación o tema seleccionado. Con ello, no se busca mostrar y convencer de algo sino evocar y sugerir huyendo del mundo científico y todo lo que él conlleva.

Por eso considero que José Contreras y Núria Pérez se incluyen dentro de esta teoría porque su texto se centra principalmente en la experiencia y en cómo mediante ella puedes llegar a obtener una serie de formación.

---

<sup>78</sup> TADEO DA SILVA, Tomaz, (2001). *Perspectivas críticas del curriculum. Espacios de identidad*. Disponible (10 diciembre, 2012) en: <http://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/texto-perspectivas-criticas-del-curriculum-extraido-de-espacios-de-identidad-de-tomaz-tadeo-da-silva.pdf>

## MAPA CONCEPTUAL

Representación gráfica que recoja los aspectos esenciales de la Didáctica y relacionado con la temática del texto. Valoración de lo que el texto te ha aportado como pedagogo y te ha ayudado a entender la materia.



Para concluir este ensayo final de la asignatura he de comentar que el texto elegido para comentarlo no me supuso mucha complicación, ya que entendía bien todo lo que en él se indicaba. Me ha ayudado a comprender la materia y a informarme más como con la experiencia se puede conseguir formación ya que era algo que me interesaba bastante, como dije al comienzo del ensayo. Me ha gustado mucho el desglosamiento que hacen los autores sobre la experiencia abarcando todos los aspectos importantes que puede tener y analizando cada parte para poder entenderla con claridad.



## REFERENCIAS.

Colegio Montessori. (2012). *Biografía de María Montessori*. Zaragoza. Disponible (11 de diciembre, 2012) en: <http://www.colegiomontessori.com/conoce-montessori/biografia-maria-montessori/1/2/>

CONTRERAS DOMINGO, José y PÉREZ LARA, Nuria. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26885>

MARRERO, Javier. (2012). *Tema 1, aproximación conceptual a la idea de formación*. Universidad de La Laguna. Disponible (5 diciembre, 2012) en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/mod/resource/view.php?id=26883>

PLAZAS, Antonio (2006). B.F. Skinner: *la búsqueda de orden en la conducta voluntaria*. Bogotá, Colombia. Disponible (11 de diciembre, 2012) en: [http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V5N212\\_skinner.pdf](http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V5N212_skinner.pdf)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *María Montessori*. Documento Fotocopiado.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *Las teorías marxistas*. Documento Fotocopiado.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Juana M<sup>a</sup> (S/F). *John Dewey*. Documento Fotocopiado.

TADEO DA SILVA, Tomaz, (2001). *Perspectivas críticas del currículum. Espacios de identidad*. Disponible (10 diciembre, 2012) en: <http://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/texto-perspectivas-criticas-del-curriculum-extraido-de-espacios-de-identidad-de-tomaz-tadeo-da-silva.pdf>

TRILLA, Jaime (2001). *El Legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó, España. Pp. 25-26.

**ANEXO 12: Trabajo de Actividades de Integración III: Procesos y Planes de Formación, evidencia para la C12.**



## **Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA**

### ACTIVIDAD INTEGRADORA

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### LA FORMACIÓN: PROCESOS Y PLANES

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

KATIA AMADOR BRAVO

ÁNGEL ARBELO JORGE

ZULEIMA CASAÑAS CABRERA

SARA MARTÍN HERNÁNDEZ

VIRGINIA SOSA FUENTES

## INTRODUCCIÓN.

Para realizar este trabajo nos hemos decantado por la educación no formal, centrándonos en el ámbito de la discapacidad, más concretamente en el autismo, y el centro que más se adecuaba a nuestras intenciones y actividades es el de “APANATE” (Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife). Este centro nos brinda la oportunidad de ver de cerca el comportamiento, las actividades y el aprendizaje que llevan a diario los niños con esta amplia y delicada discapacidad.

Hemos elegido APANATE debido a que dos miembros de nuestro grupo son voluntarias en él y esto nos facilitaba las posibilidades de llevar a cabo nuestras propuestas de innovación y mejora. También porque es un tema que nos enriquece como futuros pedagogos debido a que la discapacidad es un ámbito muy amplio que necesita la cualificación y el compromiso de muchos profesionales para poder conseguir unas condiciones igualitarias.

Nuestra propuesta va orientada hacia la innovación de ámbitos educativos poco desarrollados en el plan formativo de dicha institución, con la intención de mejorar algunos aspectos en los niños con autismo como son las actividades artísticas o con instrumentos musicales. En ella intervendrán los cinco miembros del grupo y las tres trabajadoras de la institución, debido a que necesitaremos de su ayuda para poder conseguir la atención y tranquilidad de los niños a los que irá dirigida la actividad.

El autismo es un trastorno del desarrollo que afecta en áreas como la socialización, la comunicación, la comprensión, la imaginación y la conducta y que presenta características muy variadas y diversas.

Para estar más informados sobre el tema principal de nuestro trabajo, hicimos un amplio sondeo sobre la demanda y necesidad de centros dedicados a la discapacidad del autismo, y nos dimos cuenta de que son muchas las Comunidades Autónomas las que tras peticiones al gobierno e instituciones colaboradoras han conseguido la creación de estos centros. Por ello, debemos tener en cuenta que en nuestro país existen 50.000 casos de niños en edad escolar, reconocidos como niños con trastorno del espectro autista. Este no es un dato muy elevado, pues hablamos de un caso de cada 150 personas en España, pero debe irse controlando desde ya para que estos niños que crecen con este tipo de discapacidad puedan llegar a tener una vida lo más corriente y

autónoma posible,<sup>79</sup> por lo que dentro de APANATE, cada niño tiene un plan formativo específico e individual acorde a sus necesidades, al igual que ocurre con los grupos de trabajo en los que el plan que se lleva a cabo tiene unos objetivos específicos relacionados con los objetivos individuales de cada miembro. Por eso, para poder realizar el trabajo nos hemos centrado en un grupo en concreto y así poder observar y analizar las actividades que se efectúan.

Al elegir este ámbito son muchos los objetivos que podemos intentar obtener en la elaboración del trabajo, pero elegimos unos concretos para poder comprometernos y conseguirlos de manera satisfactoria.

El objetivo profesional que queremos lograr es aprender a realizar un proyecto educativo sobre un proceso y plan de formación en la educación no formal, ya que al referirnos a educación nos limitamos a pensar en centros escolares formales, descartando otras instituciones no escolares pero también educativas. Por ello, el objetivo fundamental es dar a conocer la importancia de estos centros en contextos no formales de la educación. Para conseguirlo llevaremos a cabo una investigación acerca del plan de formación que lleva el centro y crearemos propuestas de innovación para el aprendizaje en el mismo.

El objetivo personal del grupo es aprender y entender cómo viven y como se forman las personas con autismo. Para ello, nos involucraremos en su programa educativo y así obtener mecanismos de actuación y formación que nos puedan ayudar en un futuro debido a que la discapacidad es un ámbito profesional muy amplio.

Cabe destacar que de las asignaturas que se engloban dentro de esta materia, (Planes de formación; Didáctica; Psicología de la Formación y del Aprendizaje y Modelos y métodos de evaluación), obtenemos información muy relevante que nos facilita la realización de nuestro plan formativo para este grupo de niños con autismo al que vamos a dirigir el proyecto.

La materia de Didáctica, junto con la de Planes de Formación, nos ha enseñado las pautas necesarias para identificar, localizar, analizar y gestionar la información sobre el plan de formación de la institución y así poder diseñar y desarrollar programas y planes de intervención educativa.

---

<sup>79</sup> ORTEGA, R. (2012). *La Federación del Autismo pide centros específicos que atiendan todo el año*. Castilla y León. Disponible (25 octubre, 2012) en: <http://www.larazon.es/noticia/8285-la-federacion-de-autismo-pide-centros-especificos-que-atiendan-todo-el-ano>

También nos ha ayudado a ser competentes para diseñar y desarrollar procesos de evaluación, orientados a la mejora del centro y su sistema educativo.

Asimismo, la asignatura de Psicología no ha servido para conocer y entender los diferentes elementos que intervienen en el desarrollo de todo el proceso educativo, más concretamente el relacionado con el trastorno espectro autismo.

Y por último, Modelos y Métodos de Evaluación nos ha ayudado a elaborar una evaluación de acuerdo con nuestros intereses y objetivos en nuestro plan de formación.

## **CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.**

### **EL CENTRO O LA INSTITUCIÓN.**

El centro elegido para llevar a cabo el plan de formación es el de APANATE, (Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife), ya citado anteriormente en la introducción.

Este centro se creó con el fin de dar una mejor calidad de vida a las personas con esta discapacidad, el autismo. Es una Asociación sin ánimo de lucro declarada de Utilidad Pública (BOE del 23 de abril de 2004, orden int. 1702/2004) cuyo objeto es promover el bienestar y la calidad de vida de las personas con autismo, mediante actividades asistenciales, educativas, culturales y recreativas.

El centro se caracteriza por su iniciativa en que los padres y familiares de las personas con autismo reciban orientaciones acerca de temas diversos, como escolarización más adecuada, técnicas educativas para el hogar, información de avances o últimas noticias acerca del mundo del autismo. También se organizan actividades para los fines de semana, excursiones y salidas a parques recreativos así como las actividades de ocio en los periodos vacacionales de Semana Santa, Navidad y verano. Estas actividades además de servir de distracción para los chicos/as con autismo,

también sirven de respiro a las familias, quienes se ven apoyadas en estas complicadas fechas debido a que no todas las familias coinciden en su totalidad con las vacaciones escolares.<sup>80</sup>

Apanate cuenta con dos centros en toda la isla de Tenerife. El CREAT, (Centro de Recursos para el Autismo de Tenerife), que se encuentra en La Laguna y Apanate Norte, en La Orotava. La institución ofrece una serie de servicios según las necesidades de cada familia, entre ellos destacamos el Servicio de Atención Temprana; Gabinete; Servicio de Taller de Tránsito a la vida adulta; Taller de habilidades sociales; Servicio de Centro de Día para adultos; Servicio de apoyo y orientación familiar; Servicio de ocio y respiro familiar y el Servicio de evaluación y diagnóstico.<sup>81</sup>

Para realizar el trabajo, acudiremos al centro de Apanate Norte, en La Orotava, y al servicio de Atención Temprana y Gabinete, los cuales van dirigidos específicamente a los niños con la intención de darles apoyo extraescolar, para ayudarles a aumentar las habilidades sociales, comunicativas y de imaginación, además de desarrollar comportamientos más adaptados en su vida diaria.

En cuanto a los objetivos del mismo es importante destacar que son específicos a cada actividad y a cada servicio que se realice. Nosotros a continuación mostraremos solamente los que tienen que ver con los servicios a los que acudiremos.

Para el Servicio de Atención Temprana se presentan los siguientes:

Proporcionar experiencias intensivas y precoces de tratamiento psicoeducativo.

Aumentar habilidades sociales básicas para el desarrollo humano.

Que se mejoren habilidades de comunicación.

---

<sup>80</sup> APANATE (S/F). *Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife*. La Laguna. Disponible (5 octubre, 2012) en: <http://www.apanate.org/>

<sup>81</sup> TENDERO OJEDA, Ruimán (S/F). *Curso de formación en autismo para el voluntariado*. Tenerife. Documento fotocopiado.

Desarrollo de habilidades de juego y uso funcional de objetos.

Proporcionar un horario con actividades y situaciones estables.

Desarrollo de habilidades de autonomía personal y de la vida diaria.

Los objetivos relacionados con el servicio de Gabinete son:

Proporcionar apoyos a los aprendizajes que se dan en las escuelas.

Desarrollo de mayores niveles de comunicación.

Desarrollo de habilidades sociales básicas para la vida diaria.

Disminuir y tratar fobias en situaciones cotidianas.<sup>82</sup>

## **LOS SUJETOS.**

La formación va dirigida directamente a las personas que presentan trastorno del espectro autista, las cuales son de edades muy variadas, ya que los síntomas de esta discapacidad suelen aparecer dentro de los tres primeros años de edad y continúan a través de toda la vida, por lo tanto se contemplan todas las etapas del ciclo vital: infancia, niñez, adolescencia y etapa adulta, y encierran características también muy diversas pues encontramos personas con lenguaje hablado o sin él, con discapacidad intelectual o con buenas competencias cognitivas. En el grupo de niños en el que vamos a llevar a cabo nuestra propuesta del plan formativo, las edades están comprendidas entre los 12 y los 16 años.

Los profesionales que se responsabilizan de esta formación son principalmente pedagogos, logopedas y psicólogos, por eso, a continuación mostraremos los perfiles profesionales de cada uno de ellos.

---

<sup>82</sup> APANATE (S/F). *Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife*. La Laguna. Disponible (5 octubre, 2012) en: <http://www.apanate.org/>

Según el Real Decreto 915/1992, (B.O.E., 24 julio de 1992), los estudios de pedagogía conducentes a la obtención de esta titulación habrán de proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema educativo. Por lo tanto, cabe decir que el pedagogo es un experto en sistemas y procesos educativos cuya formación le capacita para el desarrollo de funciones generales como analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos; diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados o realizar un seguimiento y una evaluación de los programas acciones y proyectos diseñados e implementados para cada contexto educativo.<sup>83</sup>

La logopedia es una disciplina científica del área de la salud que se encarga de estudiar la comunicación humana y sus desórdenes a nivel de lenguaje, habla-voz y audición, realizando actividades de promoción, prevención, evaluación, diagnóstico e intervención del proceso comunicativo tanto en niños, adultos y ancianos. Por su parte, el logopeda es un profesional con conocimientos que lo habilitan para desempeñarse en el diagnóstico y la prevención de las deficiencias de la comunicación en las áreas de la voz, la audición y el lenguaje.<sup>84</sup>

La psicología educativa se caracteriza por el estudio y tratamiento de niños con problemas de aprendizaje escolar, por lo que es una profesión fundamentalmente ligada a la educación especial. Los psicólogos tienen unas funciones principales en las que destacan diagnosticar, diseñar, programar, prevenir, planear, investigar, intervenir y evaluar las dificultades que aparecen.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid. Disponible (22 octubre, 2012) en: [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)

<sup>84</sup> BROQUETAS, María. (2003). *Perfil profesional del logopeda: ayer, hoy y mañana*. España. Disponible (24 octubre, 2012) en: [http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id\\_articulo=441](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=441)

<sup>85</sup> CARLOS GUMÁN, Jesús y MARTÍNEZ COMPEÁN M<sup>a</sup> Eugenia. (2003). *Perfil profesional del psicólogo educativo*. Facultad de Psicología UNAM. Disponible (23 octubre, 2012) en: [http://issuu.com/guadamen69/docs/perfil\\_profesional\\_del\\_psicologo\\_educativo](http://issuu.com/guadamen69/docs/perfil_profesional_del_psicologo_educativo)



Los profesionales que trabajan en APANATE, además de su carrera universitaria, reciben más formación dentro de la misma institución mediante una serie de modalidades que intentarán estar adaptadas a las necesidades de todos los servicios para favorecer la mejora y reciclaje de la formación de todos los profesionales de la asociación.

El modelo está compuesto por una formación externa, una interna y por foros temáticos de discusión.

La formación externa se realiza mediante la asistencia a congresos, jornadas, conferencias y charlas o con las visitas a entidades y/o actividades y programas relacionados; tras las que se deberá entregar un informe de la actividad para compartir con el resto de compañeros, así como una pequeña exposición de los contenidos aprendidos en cada uno de los eventos asistidos.

La formación interna se realiza de maneras diferentes dependiendo de cómo sean los formadores. Si estos son externos, la formación se dará en los horarios que menos afecte, cualitativa y cuantitativamente, a la prestación de servicios. En cambio, si los formadores son internos el procedimiento es diferente, ya que es una persona de dentro de la institución, quien por su profesionalidad o experiencia se siente en disposición de generar la actividad de formación que el resto de profesionales necesitan. Para llevarla a cabo se plantean una serie de condiciones entre las que destacan: crear un espacio donde realizar la actividad, tener una duración de dos horas, pudiéndose aumentar a cuatro si fuese necesario, un mínimo de 8 asistentes, tener una parte teórica pero también una de discusión y debate a la que se le dará mayor importancia, y por último, quien se encargue de realizar la formación debe de entregar con antelación un material que pueda servir de guía junto con documentos complementarios.

Por último, los foros temáticos de discusión se realizan con el fin de que cada profesional planteé algún tema técnico, general o específico, sobre el que le gustaría discutir, reflexionar y/o profundizar<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> APANATE. (2004). *Modalidades de formación para profesionales*. Tenerife. Documento fotocopiado.

## REGULACIÓN INSTITUCIONAL.

APANATE es una asociación regulada por una serie de organizaciones colaboradoras como lo son la Consejería de Educación, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales y el Servicio Canario de Salud del Gobierno de Canarias; el Instituto de Atención Socio Sanitaria del Cabildo Insular de Tenerife; la Concejalía de Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, la del Ayuntamiento de San Cristóbal de La Laguna, y la del Ayuntamiento de San Pedro de Güímar; el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; la Federación Regional Canaria de Organizaciones a favor de Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS CANARIAS); CajaCanarias; Fundación Once; La Caja de Canarias; Fundación Caixa y Casinos de Tenerife.

La formación del centro es regulada por los profesionales que trabajan en dicha institución, los pedagogos, logopedas y psicólogos que la llevan a cabo, junto con la participación de los padres y otros profesionales internos que se encargan de evaluar el procedimiento. Cada trabajador tiene una función específica dentro del funcionamiento y los servicios que ofrece el mismo.

El Centro de Día está coordinado por una pedagoga. Ofrece 4 talleres con un profesor tutor y un auxiliar educativo. En este servicio intervienen 3 pedagogos, 5 educadores sociales y 1 auxiliar sanitario.

El tránsito vida adulta está coordinado por un logopeda. Ofrece 2 talleres con un profesor tutor y auxiliar educativo. En este servicio intervienen 2 logopedas, 1 pedagoga y 1 educador social.

Gabinete y atención temprana están coordinados por un logopeda del Creat y una logopeda y maestra de educación infantil de Apanate Norte. Contiene nueve aulas en las que intervienen 4 pedagogas, 1 psicóloga, 1 pedagoga y logopeda, 2 logopedas y maestros de educación infantil y 1 logopeda.

El servicio de habilidades sociales está coordinado por un pedagogo que lleva a cabo los dos talleres que ofrece el servicio.

El servicio de diagnóstico y evaluación está formado por dos pedagogos, uno de los cuales se encarga de la coordinación.

La atención familiar es ofrecida por una trabajadora social, que se encarga de la coordinación y los profesores titulares y coordinadores de los servicios.

Lo relacionado con el voluntariado está coordinado por un pedagogo junto con un equipo de voluntariado.

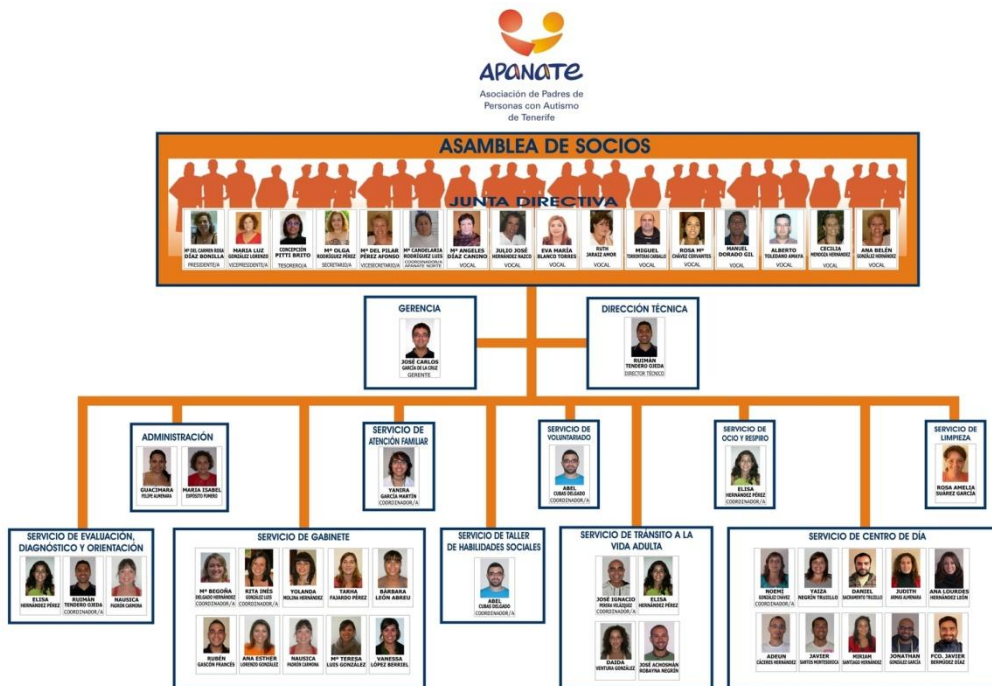
El ocio y respiro familiar está coordinado por una pedagoga que gestiona el servicio con profesionales de la entidad, monitores contratados de forma puntual y voluntariado.

Del servicio de limpieza se encargan dos personas.

Un gerente se encarga de coordinar el servicio de administración, en el que también intervienen dos administrativas<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> APANATE (S/F). *Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife*. La Laguna. Disponible (5 octubre, 2012) en: <http://www.apanate.org/>



## PLAN DE FORMACIÓN DEL CENTRO.

Los objetivos y competencias del plan son muy específicos según el ámbito en el que vamos a trabajar. Como hemos estado nombrando a lo largo del trabajo, el autismo es una discapacidad muy compleja por lo que no todas las personas con autismo presentan el mismo tipo de síndrome ni el mismo grado, de ahí que los especialistas hayan determinado el nombre de “trastorno espectro autista (TEA)”. Por este motivo, no se pueden plantear unos objetivos generales, ya que cada niño tiene un ritmo diferente y los objetivos deben adaptarse a sus necesidades. Los que expondremos a continuación son los objetivos específicos que se intentan conseguir con el grupo con el que nosotros vamos a llevar a cabo el proyecto, los cuales están categorizado en función de los siguientes aspectos:

Comunicación y lenguaje.

Potenciar un sistema de comunicación que resulte funcional y espontáneo en contextos variados.

Mejorar la comprensión del lenguaje del lenguaje facilitando apoyos que incidan en este objetivo (signos, gestos naturales, apoyos visuales...).

Habilidades de vida en el hogar.

Higiene personal (cepillado de dientes, lavado de manos, ducha, limpiarse después del uso del retrete...).

Alimentación (preparación de alimentos, poner y recoger la mesa, fregar la loza, uso de los cubiertos...).

Vestido y desvestido.

Tareas del hogar (hacer la cama, recoger la ropa sucia, guardar ropa, barrer...).

Ocio en el hogar: buscar actividades que les resulten satisfactorias, ampliar el abanico de posibilidades y elecciones, combinar actividades interactivas con otros (turnos, esperas, dependencia, reciprocidad) con otras que realicen solos.

De todas estas actividades en las que se fomenta las habilidades de vida en el hogar se les dará mayor prioridad a aquellas que permitan tener mayor autonomía.

Uso de la comunidad.

Hacer compras en tiendas o supermercados, de objetos y/o alimentos que vayan a utilizar de inmediato o a corto plazo, para que puedan asociar y dar un sentido a la acción de compra.

Hacer uso de espacios públicos de manera adecuada. Cruzar carreteras, usar papeleras, conocer el entorno cercano a su hogar, hacer uso de bares, etc.

Ocio en la comunidad. Buscar actividades en entornos comunitarios de las que puedan disfrutar y que den contenido a sus tiempos de ocio.

Bienestar físico.

Buscar actividades que permitan mantener un estado físico saludable y que puedan partir de sus intereses.

### Interacción social.

Promover momentos en los que realicen actividades en compañía y también con dependencia de otros (iguales, profesionales y/o familia).

Encontrar actividades que les resulten interesantes, que requieran de reciprocidad y de aceptación de reglas y normas sencillas.

Potenciar la realización de este tipo de actividades en determinados momentos con su familia.

### Conducta.

Diseñar un plan de apoyo conductual individual que se pueda extender y adaptar a todos los contextos, intentando dar una respuesta homogénea a las conductas problemáticas priorizando aquellas que limiten la interacción y participación social, desarrollo y bienestar personal.

### Autodeterminación.

Enseñar a realizar elecciones basadas en sus intereses, prestándoles los apoyos necesarios en cada momento.

Dar posibilidades de elección.

### Apoyo a familias.

Acudir a los contextos naturales para ofrecer apoyo en las situaciones del día a día.

Reuniones con la familia donde se comparten preocupaciones y necesidades.

Observación en el contexto natural acordado.

Reuniones internas del equipo del servicio para compartir estrategias.

Reunión con la familia para acordar objetivos, acciones y apoyos que se llevarán a cabo (siendo necesaria la participación de todas las personas implicadas en la intervención).

Elaboración de apoyos materiales para estructurar y adecuar las tareas establecidas a la persona con TEA (carteles recordatorios con las pautas a seguir, guiones de comportamiento, apoyos visuales, etc.)

Intervención y desvanecimiento de la presencias del profesional.

Seguimiento de los objetivos marcados conjuntamente con visitas temporales.

Reuniones de coordinación nuevamente con la familia, para acordar nuevos objetivos a trabajar en distintos contextos.

El contenido del plan de formación que presenta el centro es principalmente actitudinal, en el que se intenta trabajar actitudes que fomenten las habilidades sociales y la autonomía de personas con TEA, aunque también encontramos contenidos procedimentales y conceptuales, sobretodo en el aspecto de apoyo a la familia, a quienes se les da información sobre cómo deben actuar en casos concretos y se les enseñan habilidades de control para regular actitudes inadecuadas. También como contenidos conceptuales los apoyos visuales para que entiendan sin dificultad lo que se les quiere enseñar.

La metodología para conseguir los objetivos planteados es plenamente práctica, mediante actividades de entretenimiento, cooperación y trabajo en grupo, utilizando apoyos visuales como son las normas, los turnos o fichas para identificar los objetos.

Evaluar actividades realizadas con personas con TEA depende del tipo de actividad y el niño con el que se lleva a cabo. El autismo no nos permite, en muchas ocasiones llevar un seguimiento rutinario debido a que tiene muchas subidas y bajadas con respecto a los resultados, sin embargo, se puede evaluar la manera en la que se realiza la actividad.

## **JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DEL PLAN.**

Después de haber observado y analizado el Plan de Formación que APANATE presenta para el grupo de seis miembros en el que nos vamos a centrar, llegamos a la conclusión de que este centro lleva a cabo todos los objetivos que propone con un abanico muy amplio de actividades. Por eso, no vamos a crear propuestas sobre ámbitos que no se estén trabajando, sino que innovaremos algunos aspectos planteados en su plan formativo que consideramos de gran relevancia, como es el objetivo de interacción social que incluye la cooperación y el trabajo en equipo, con actividades no realizadas en el centro como es el uso de instrumentos.

## **DISEÑO DEL PLAN DE FORMACIÓN.**

APANATE tiene un plan formativo bastante completo por lo que consideramos adecuado proponer actividades novedosas para potenciar unos objetivos en concreto, en vez de realizar un plan entero. Por eso nos centraremos en dos actividades, una artística y otra musical, cada una con unos objetivos, contenidos y metodología diferentes, para poder ampliar nuestras posibilidades de enseñanza.

La actividad que tiene que ver con la música consiste en realizar una banda musical. Cada niño tendrá un instrumento, por lo que será miembro de una banda. La actividad consiste en que cada niño tiene que trabajar en equipo y a la vez saber esperar su turno para tocar el instrumento. Los instrumentos serán todos de percusión debido a que un miembro de nuestro grupo de trabajo estudia dicha asignatura en el Conservatorio Superior de Música de Santa Cruz de Tenerife, y porque así, nos centramos más en la parte rítmica que en la sonora. Utilizaremos más específicamente una pandereta, una darbuka, dos djembe, una clave y unas maracas. Intentaremos que la actividad se realice en una clase espaciosa para que la comodidad de los niños y para que existan menos distracciones a su alrededor. Esta actividad responde al objetivo que presenta el centro de interacción social, más concretamente al de proporcionar actividades que les resulten interesantes, que requieran de reciprocidad y de aceptación de reglas y normas sencillas.

La actividad artística consiste en realizar un paisaje en una cartulina dividida en seis partes, una para cada miembro del grupo en el que vamos a trabajar, en la que cada uno pintará su parte del dibujo para, posteriormente, pegarlas en forma de puzle sobre la cartulina. Con esto, se potenciará



también el objetivo de interacción social para promover momentos en compañía y actividades con dependencia de otros.

### **OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL PLAN.**

Objetivo general (común para ambas actividades):

Aumentar actividades que les resulten amenas para ampliar su entretenimiento.

Objetivos específicos para la banda musical:

Fomentar la comunicación no verbal mediante el uso de instrumentos.

Mejorar la interacción y la coordinación entre ellos mediante el uso de los turnos de actuación.

Fomentar el trabajo en equipo y respetar el turno de actuación y de espera.

Objetivos específicos para el paisaje colectivo:

Fomentar el trabajo en equipo y autónomo, respetando el ritmo individual de cada uno.

Ser capaz de reconocer la figura que cada uno ha trabajado de manera individual, en el dibujo final.

Mejorar la interacción y la coordinación entre ellos mediante el uso de pinturas.

### **CONTENIDOS DEL PLAN.**

Los contenidos que vamos a llevar a cabo con nuestro plan formativo son principalmente musicales y artísticos, pero tenemos que tener en cuenta la modalidad con la que son tratados por lo que distinguimos tres tipos de contenidos:

### Contenidos conceptuales:

Estos contenidos son los más academicistas y teóricos, por lo que con nuestro Plan Formativo y teniendo en cuenta la actividad musical, encontramos como contenidos conceptuales saber diferenciar el ruido del silencio, reconocer los diferentes instrumentos con los que iban a realizar la actividad, así como el hecho de identificar los tiempos de espera, entre otros. Por otra parte, en cuanto a la actividad del paisaje colectivo, los principales contenidos conceptuales se centran en aspectos artísticos como son identificar cuando un dibujo está coloreado y cuando no, reconocer los diferentes colores y diferenciar las formas de su dibujo con el del resto de sus compañeros.

### Contenidos procedimentales:

Estos son los conocimientos sobre el modo de actuar para conseguir un objetivo, resolver un problema o producir algo. Centrándonos en nuestro plan, estos contenidos se refieren al hecho de enseñarles a los niños el cómo utilizar o manejar cada instrumento que poseen, así como resolverles cualquier duda que a ellos se les plantee, teniendo en cuenta la actividad de la banda musical; y ayudar a los niños a mejorar las habilidades que les ayuden a colorear y enseñarles cómo, de manera individual, se puede conseguir un trabajo grupal, relacionando las figuras con su imagen en la cartulina, para la actividad del paisaje colectivo.

### Contenidos actitudinales:

Estos son los aprendizajes que orientan a los niños a inclinarse, preferir, elegir o actuar de manera determinada ante aspectos específicos de la realidad. Estos contenidos los vamos a llevar a cabo dando elegir a los niños el instrumento o la figura que prefieran para realizar la actividad y también intentando que ellos obtengan una actitud favorable ante la música y ante esta nueva forma de realizar un puzzle, en lugar de centrarnos en que aprendan muchos conocimientos musicales o sobre cómo pintar.

## **METODOLOGÍA DEL PLAN.**

Para conseguir los objetivos expuestos anteriormente utilizaremos un método activo en el que los educandos desempeñarán el papel principal de la actividad mientras que nosotros como educadores tendremos un papel orientativo y dinamizador para ellos. En las actividades intervendrán los seis niños, los tres profesionales del centro, una voluntaria que normalmente trabaja con uno de los niños en concreto, y los cinco miembros de nuestro grupo.

Cabe destacar que el grupo al que vamos a orientar nuestras actividades está formado por 6 personas, pero dentro de cada sesión se dividen en dos pequeños grupos para facilitarles el trabajo y los tiempos de espera a los mismo niños. Por este motivo, tuvimos que preparar cuatro murales para la actividad del paisaje colectivo ya que sería uno para cada subgrupo en las dos sesiones en las que realizaremos la actividad.

Para la actividad de la banda musical usaremos estrategias de formación mediante ejemplos de cómo utilizar los instrumentos. Esto lo llevaremos a cabo mediante coordinación y orden ayudándonos de soportes visuales como la foto real de los instrumentos para que los niños pongan en sus agendas y así identificar la actividad y “la ficha de turnos” que es una hoja con la foto de los niños que integran el grupo y con la que ellos mismos saben cuando les toca su turno y cuando deben esperar por los demás. Mientras que para la actividad del paisaje colectivo usaremos estrategias con los colores y las formas mediante la observación que llevaremos a cabo también mediante coordinación y orden ayudándonos de soportes visuales como el pictograma de manualidades que cada uno utiliza, el propio material para colorear y el mural que ellos previamente verán, con las distintas formas y colores. Las actividades la realizaremos en dos sesiones para poder tener información contundente y comparar entre ambos días los avances realizados por los niños sobre los objetivos planteados. Estas se premiarán de manera verbal siempre que los niños respondan adecuadamente a ellas, pero si por el contrario, tienen comportamientos o actitudes no coherentes con nuestros objetivos y con las actividades se les regularán de manera verbal y acudiendo a los soportes visuales.

Para llevar a cabo nuestra Unidad Didáctica utilizaremos materiales muy diversos. En la actividad de las manualidades utilizamos cartulinas para hacer el paisaje, dibujos de una vaca, un árbol, unas montañas, unas nubes, un sol y un pájaro, los cuales formarán el paisaje que los niños se encargarán de pintar y lápices de colores. Esta actividad se realizará en la clase del grupo, en donde encontramos dos mesas para que cada subgrupo esté separado y existan menos distracciones entre ellos. En cuanto a la actividad musical nos valdremos de diferentes instrumentos, ya nombrados anteriormente, y se llevará a cabo en un salón amplio conocido por el centro y por los niños como gimnasio, en el que localizamos el ordenador y una parte de colchonetas donde se realizan las actividades de psicomotricidad.

El procedimiento que llevaremos a cabo es el mismo que se lleva rutinariamente en el centro. Al llegar todos los niños se distribuyen los voluntarios y trabajadores para estar cada uno de nosotros con un niño en concreto, se distribuyen los niños en los dos subgrupos y se comienza a planear la agenda con todas las actividades que se lleven a cabo ese día. Una vez se haya realizado esto, cada subgrupo comienza con las actividades preparadas, entre ellas, las dos que planteamos nosotros, con una duración de veinte a treinta minutos, que es el tiempo que dura cualquier actividad cotidiana que se realice con ellos.

### **EVALUACIÓN DIDÁCTICA DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS DEL PLAN.**

Teniendo en cuenta la dificultad que tienen estos niños en el proceso de aprendizaje, llevaremos a cabo una evaluación cualitativa para poder descubrir mediante la observación si los objetivos se cumplen de la manera esperada en las dos sesiones en las que realizaremos el proyecto. Para esto, nos centraremos en tres aspectos de la evaluación:

La evaluación realista que consiste en indicar como nos ha ido en la realización de la actividad, y la satisfacción de la misma tanto nuestra como la de los profesionales de la institución.

La evaluación de progreso que se refiere a la comparación entre la realización de la actividad en la primera y la segunda sesión, indicando las mejorías del tiempo y la actitud.

La evaluación general en el que comentamos el progreso de todos los objetivos que hemos querido promover.

## **DESARROLLO DEL PLAN DE FORMACIÓN.**

Llegamos al centro de APANATE situado en la Villa de la Orotava, un poco nerviosos debido a que no sabíamos a lo que nos íbamos a enfrentar pero, nada más llegar, las profesionales del centro nos fueron tranquilizando. Esperamos a que llegaran todos los niños en un pequeño pasillo, una especie de sala de espera, con sillas, un tablón de anuncios con información importante dedicada a los padres de los niños y notificaciones de actividades que se realizarán próximamente.

Una vez habían llegado todos, subimos a la segunda planta del centro en donde se encontraba el aula en el que se realizan las sesiones en grupo. Esta era espaciosa, con varios muebles y estanterías en los que encontramos diferentes materiales para las actividades que allí dentro se realizan, una pizarra en la que se pone lo que se hace cada día, varios dibujos colgados por las paredes en los que aparecían los nombres de los niños que los habían coloreado y dos mesas para separar a los niños en dos grupos y poder facilitar el trabajo de las actividades.

Tras haber separado los niños en los dos grupos y habernos distribuido comenzamos con las agendas correspondientes a cada uno de ellos. A pesar de que este grupo comparte objetivos comunes podemos observar una gran variedad en el nivel de autismo que tiene cada uno de ellos de manera individual, ya que con ellos, podemos diferenciar tres maneras diferentes de realizar las agendas. Una es escrita por el mismo niño, otra es dibujando, a mano, los dibujos correspondientes a las actividades que se llevarán a cabo y por último, la más numerosa en el grupo es mediante imágenes reales o pictogramas, que son dibujos sencillos, de todas las actividades que se pueden realizar con ellos.

Un pequeño grupo de dos niños comenzó con la manualidad del paisaje colectivo, por lo que colocamos el mural en una pared para que ambos pudieran visualizarlo bien y les dimos a elegir un dibujo. Les costaba un poco colorear por eso teníamos que ayudarles colocando nuestras manos sobre las de ellos y moviéndolas como si nosotros fuéramos los que pintábamos dicho dibujo. Como consecuencia de esto, nos dimos cuenta que teníamos que hacer un pequeño cambio de planes que consistía en que solo se hiciese un único paisaje colectivo por sesión y no uno por cada subgrupo, ya que así nos ahorraríamos el cansancio de los niños por estar tanto tiempo con una actividad. Cuando ambos acabaron de pintar su dibujo los acompañamos hasta el mural que habíamos colocado en la pared para que identificarán su imagen con la que fuese igual y poder colocarlo encima mediante el velcro que habíamos puesto a cada figura para facilitar la actividad.

Mientras tanto, el otro grupo se encontraba en el salón conocido como gimnasio en el que se localizaban los instrumentos necesarios para la actividad musical. Nada más llegar uno de los niños se quitó los zapatos de manera rutinaria, ya que las actividades que acostumbran a realizar en ese sitio conllevan descalzarse. Primero se le dio a elegir los instrumentos que querían tocar, luego, se pusieron los turnos con la ayuda del soporte visual para que cada uno tuviese claro cuando tenía que esperar y cuando no, y se comenzó la banda musical. Al principio tuvimos dificultades ya que algunos niños en concreto les costaban entender el fin de la actividad y nos daba la sensación de que tenían un poco la respuesta que podríamos tener si golpeaban fuerte el instrumento. Esto cambió a medida que iban pasando los turnos pero sobretodo al final, cuando todos tocaron a la vez. Este grupo estaba formado por tres niños de los cuales uno desde el principio hizo correctamente todos los pasos de la actividad y tocaba el instrumento que había elegido con mucha destreza, en cambio, de los otros dos, uno realizaba la actividad de manera asustadiza y el otro con un poco de desagrado debido a que se molestaba con ruidos fuertes y tendía a taparse constantemente los oídos.

Al intercambiar las actividades hubo cambios en los miembros correspondientes a cada grupo debido a que dos de ellos se van siempre sobre las 6:30 y otro niño llega a esa hora, por lo que ambos grupos quedaron compensados con dos niños cada uno.

Mientras el grupo que ya había realizado la banda musical se disponía a comenzar el paisaje colectivo el otro iba a merendar, y para ello, había que indicarles todos los pasos correspondientes que esto conlleva como son lavarse las manos, ir a la cocina, poner la mesa, comer, recoger la mesa, tirar la basura y cepillarse los dientes, indicaciones que ya tenían cada uno en sus agendas. Los niños que en este momento estaban coloreando los dibujos del paisaje respondieron bastante bien a las indicaciones que les dábamos, incluso, para nuestra sorpresa, uno de ellos coloreó un dibujo más que el resto ya que nos sobraba el de uno de los niños que se había ido antes de que la comenzaran con esta actividad.

Al finalizar la manualidad era el turno de irse a merendar, por lo que mientras ellos realizaban todos los pasos, nosotros dirigimos al otro grupo a la planta inferior del centro, al gimnasio, para que siguieran el mismo procedimiento que el grupo anterior en la banda musical: primero elegir, después poner los turnos y por último, divertirse unos minutos por medio de la música que ellos mismos producían.

Con esto, dimos por finalizada la primera sesión de las actividades propuestas, pero no nuestro trabajo con los niños, ya que estuvimos con ellos hasta las 20:30 que es la hora en la que suelen acabar las sesiones de grupo. En este tiempo, los pequeños con sus correspondientes grupos tenían una actividad conjunta que consiste en que uno de los niños elige entre dos o tres opciones que se les da y junto al resto realiza esa actividad, la cual puede ser un cuento, oír música, ver la tele, jugar al ordenador, hacer un puzle, entre otras.

Finalmente, a las 20:25 de la tarde dábamos por finalizadas todas las actividades que habíamos planeado para ese día por lo que dirigíamos a los niños a la sala de espera que nombramos al principio, para esperar al familiar que venía a recogerles, a quién las profesionales del centro en breves minutos les comentaban lo que se había hecho y como se habían comportado durante la tarde.

Una semana más tarde, llevamos a cabo la segunda sesión de las actividades propuestas. Todo sucedió acorde a la primera sesión pero con algunas irregularidades relacionadas con los grupos de trabajo y el orden de las actividades. Esto es debido a que uno de los niños no pudo asistir a la sesión, por lo que ambos grupos estaban compuestos por dos de ellos.

En uno había un niño que no había podido realizar la actividad de la banda musical debido a que en la primera sesión se había ido antes de que su grupo pudiera hacerlo, por lo que como nos interesaba ver la reacción que iba a tener, decidimos que lo primero que iba a realizar, tras planificar la agenda de ese día, era la banda musical. Nos dirigíamos con él y su compañero al gimnasio, cuando se negó a bajar a la planta baja del centro. A algunos de nosotros nos extrañó esa actitud, pero luego nos explicaron el motivo de la situación, el cual correspondía con que al niño no le gustaban las actividades que allí se realizaban y al ver el pictograma del gimnasio en su agenda pensaba que se iba a hacer lo mismo que se hacía en otras ocasiones. Pero una vez allí, respondió adecuadamente a todas nuestras indicaciones, y para nuestra sorpresa, entendió desde el primer instante cuando era el momento de tocar el instrumento que había elegido y cuando era el turno de su compañero.

Con el otro grupo, teniendo en cuenta esta misma actividad, nos percatamos de un gran cambio con respecto a la primera sesión, ya que nos dio la sensación de que ambos niños se habían intercambiado los papeles, debido a que uno de ellos en la primera sesión tocaba muy entusiasmado el instrumento que había elegido mientras que el segundo día mostraba



aburrimiento con la actividad, en cambio el otro niño, el primer día la realizaba sin mostrar algún indicio de diversión, cosa que cambió en la segunda sesión.

Con respecto al paisaje colectivo también tuvimos algunos cambios de planes. Nos iban a sobrar dos murales de los que habíamos preparado que servían para que las trabajadoras de allí realizaran con otros grupos esa misma actividad. El lunes de esa semana, un grupo de tres niños había comenzado uno y lo había dejado a la mitad. Como en uno de los grupos de esta segunda sesión solo habían tres niños, ya que acababa de llegar el que sólo venía a la segunda parte de la tarde, decidimos que fuesen ellos los que acabaran ese mural. Por este motivo, solo tres de los seis miembros del grupo pudieron repetir la manualidad del paisaje colectivo. Con esto, acabamos la segunda sesión de las actividades propuestas.

Para finalizar, se realizaron dos actividades conjuntas, la primera consistía en ver la televisión, que se llevaba a cabo en la cocina porque era el lugar en donde se encontraba el aparato televisivo y la segunda era jugar al ordenador, localizado en el gimnasio. Tras la realización de ambas actividades, los niños esperaron como de costumbre en la sala de espera a que sus familiares los vinieran a recoger.

## **EVALUACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN.**

Como ya comentamos con anterioridad, realizaremos una evaluación cualitativa para descubrir mediante la observación si hemos cumplido los objetivos propuestos o no. Para ello, nos centraremos en los siguientes aspectos con sus correlativas evaluaciones.

Evaluación realista: los cinco miembros del grupo tenemos una evaluación muy positiva con respecto al trabajo porque no nos esperábamos tan buenos resultados, sobre todo con la actividad musical ya que todos los niños supieron respetar correctamente su turno aún teniendo el instrumento que les correspondía en la mano. Cabe destacar que al final tuvimos que realizar

algunos cambios del procedimiento de la manualidad puesto que pensamos que cada subgrupo realizaría un mural y al final se realizó uno solo en cada sesión, debido a lo agotador que era para ellos pintar más de un dibujo. Por su parte, las profesionales quedaron satisfechas con nuestra participación y la elaboración de ambas actividades ya que también se sorprendieron con los buenos resultados, incluso nos invitaron a participar en otras de sus actividades.

Evaluación de progreso: con respecto al progreso, también tenemos una evaluación positiva, ya que en la segunda sesión, algunos de los niños ya sabían los instrumentos con los que se podía realizar la actividad y nada más comenzar elegían alguno que no habían tocado en la sesión anterior, lo cual era un progreso con respecto al primer día. Vimos un gran cambio en uno de los formado por dos niños debido a que en la primera sesión uno de ellos estaba muy entusiasmado con el instrumento que le había tocado, mientras que el otro la realizaba de manera indiferente, en cambio en el segundo día esto ocurrió justamente a la inversa. Esto muestra el avance tan gratificante que se podría conseguir si este tipo de actividades quedasen incluidas dentro del plan formativo que tiene el centro.

Evaluación general: cabe destacar que a la hora de crear la unidad didáctica para mejorar el plan formativo de Apanate, existía una idea general en el grupo de que no obtendríamos tan buenos resultados y que los objetivos que habíamos planteados no se conseguirían. Pero, para nuestra sorpresa, hemos podido cumplirlos de manera eficiente y satisfactoria, ya que los niños respondieron adecuadamente a ambas actividades.

### **CONCLUSIONES GENERALES.**

Para concluir es importante comentar varios aspectos relacionados con el trabajo, como son los resultados, lo que hemos conseguido a nivel personal y profesional y la relación que existe entre actividad integradora y las asignaturas que esta engloba.

En relación a los resultados cabe destacar que, a pesar de la dificultad que hemos tenido al trabajar con niños con este tipo de discapacidad prácticamente sin conocer cómo iban a reaccionar, hemos obtenido unos resultados bastante positivos, los niños han estado muy participativos en las actividades, y con muchas ganas de realizarlas a pesar de que algunos mostraban tener más dificultad que otros. Al llegar íbamos mentalizados de que posiblemente tendríamos resultados negativos o no tan bueno como nos gustaría pero nos sorprendimos de manera muy gratificante al ver que salió todo mucho mejor de lo que nos esperamos. Aunque como resultado negativo podemos comentar que tuvimos que realizar algunos cambios, sobre todo en la actividad del paisaje colectivo con la que tuvimos que reducir el trabajo que iba a realizar cada niño a la mitad de dibujos debido a la dificultad y lentitud con la que coloreaban algunos de ellos. Al fin y al cabo esto no fue un problema porque supimos sacarle provecho a la situación y hacer partícipe a todo el grupo en un único mural.

Las profesionales del centro también nos mostraron su satisfacción con nuestro trabajo realizado y con las actividades llevadas a cabo, las cuales les habían parecido muy productivas y divertidas.

Hacemos bastante hincapié en todo lo que hemos aprendido a nivel profesional, ya que este trabajo nos ha enriquecido muchísimo como futuros pedagogos y nos ha abierto el conocimiento sobre un ámbito en el que podríamos trabajar en un futuro. Hemos descubierto en carne propia que el trastorno del espectro autista no afecta igual a todas las personas que lo desarrollan y por ello es un ámbito en el que hay que estar muy bien formado para poder actuar con cada uno de ellos de manera específica.

Por otra parte, a nivel personal son muchas las cosas que hemos recibido por parte de estos pequeños en las dos sesiones que hemos estado con ellos, pero todo se resume a una gran satisfacción y gratificación. Es impresionante descubrir como con tan poco que tu les das puedes recibir tanto de ellos pues te lo agradecían con una simple mirada, una sonrisa o una caricia, detalles que están muy poco valorados en la actualidad pero que para nosotros eran muy gratificantes. Es cierto que al llegar el primer día íbamos todos con miedo al no saber a que nos íbamos a encontrar, pero en muy poco tiempo nos sentimos muy acogidos tanto por los niños como por las trabajadoras de allí, que a pesar de no conocernos a todos, dejaron el trabajo de ese día en nuestras manos con total confianza y eso es algo que también agradecemos muchísimo.

Todo esto lo podemos matizar con las opiniones personales de cada uno de nosotros, que aunque opinamos todos igual, cada uno destaca un pequeño detalle que se lleva de recuerdo. Un miembro del grupo nos comentaba que de su experiencia podía expresar total alegría y sobre todo muchísima satisfacción de haber tenido la oportunidad de trabajar con personas con esta discapacidad, y haber sabido actuar de manera productiva para ellos y ante todo obteniendo una formación que desconocía y que es muy favorable para su carrera formativa y para su vida, otro destaca que es una satisfacción increíble trabajar con niños como ellos, porque de lo poco que das tu, para ellos es muchísimo o también otro decía que de todo el trabajo se quedaba con la sonrisa de un niño en concreto con la actividad musical, ya que eso mostraba que habíamos hecho algo bien y era lo mejor que podíamos recibir.

Finalmente resaltar el sentido que tienen las actividades de integración en nuestro aprendizaje como profesionales ya que, aunque no apreciamos a simple vista los contenidos aprendidos en las diferentes materias que engloban esta asignatura, los integramos todos en el trabajo realizado, pues como comentábamos en la introducción, cada materia tiene unos contenidos específicos que nos ayuda a la hora de analizar el plan de un centro, observar las necesidades que este contempla y las que necesita para poder crear una alternativa que mejore las deficiencias que existan y llevarlo a cabo. Más concretamente podemos destacar que Didáctica y Planes de formación nos aportaron las pautas necesarias para hacer el proyecto y llevarlo a cabo; métodos de evaluación contribuyó a darnos formas para evaluar el plan, tanto el nuestro como el del centro y finalmente Psicología, por medio de apuntes y de las docentes de APANATE, aportó las posibles conductas tanto positivas como negativas de los niños.

## BIBLIOGRAFÍA.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid. Disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)

APANATE. (2004). *Modalidades de formación para profesionales*. Tenerife. Documento fotocopiado.

APANATE (S/F). Tenerife. Disponible en: <http://www.apanate.org/>

BROQUETAS, María. (2003). *Perfil profesional del logopeda: ayer, hoy y mañana*. España. Disponible en: [http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id\\_articulo=441](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=441)

CARLOS GUMÁN, Jesús y MARTÍNEZ COMPEÁN M<sup>a</sup> Eugenia. (2003). *Perfil profesional del psicólogo educativo*. Facultad de Psicología UNAM. Disponible en: [http://issuu.com/guadadena69/docs/perfil\\_profesional\\_del\\_psicologo\\_educativo](http://issuu.com/guadadena69/docs/perfil_profesional_del_psicologo_educativo)

ORTEGA, R. (2012). *La Federación del Autismo pide centros específicos que atiendan todo el año*. Castilla y León. Disponible en: <http://www.larazon.es/noticia/8285-la-federacion-de-autismo-pide-centros-especificos-que-atiendan-todo-el-ano>

TENDERO OJEDA, Ruimán (S/F). *Curso de formación en autismo para el voluntariado*. Tenerife. Documento fotocopiado.

ANEXOS.

**¿QUÉ ES EL AUTISMO?**

APANITE

ORIGEN:

- En ningún caso se produce por un entorno o estimulación social deficitaria
- Tiene un origen orgánico. Existe un funcionamiento neurológico que en muchos de los casos estaría condicionado por factores genéticos, pero no causa de especificidad.
- Su diagnóstico suele ser difícil antes de los 2 años de edad, aunque cada vez existen herramientas cada vez más precisas que adelantan el diagnóstico. (Servicios de autismo de la Universidad de La Laguna)

Trastorno de funcionamiento neurológico no adquirido, un mal funcionamiento de la sinapsis.  
Se han encontrado factores genéticos.  
Los genes/heredidad pueden ser más posibles a tener autismo.  
Sonrisa social a sonreír espontáneamente cuando alguien te sonríe.

**¿QUÉ ES EL AUTISMO?**

APANITE

INCIDENCIA:

- 1 cada 166 personas tiene un trastorno del espectro autista (internacional)
- 1 de cada 4 son mujeres
- En su aparición no hay influencias geográficas, culturales, étnicas ni de clases sociales. Aparece en todos los lugares.
- hijos prematuros.
- edad de los padres

Antes 1 de cada 2000, puede ser porque ahora se hacen más estudios y se encuentran más personas con este trastorno; también por factores ambientales y estilos de vida actuales; porque personas que tienen un tipo de espectro de autismo, ya no es un trastorno específico, sino que tiene matices. El trastorno puede estar ligado al sexo.  
Una familia que tenga un hijo con autismo tiene más riesgo de tener un hijo con autismo que una familia que no tenga hijos con este trastorno (5%)

**ANÁLISIS DE SITUACIONES**

- A) Tengo una gran necesidad y urgencia que debo hacer saber y desconozco el idioma de la persona a la que se la tengo que transmitir, ella tampoco me entiende.
- B) Un día me levanto sin la capacidad para planificar y programar mis actividades del día de manera que hay un vacío, no lo que voy a hacer ni soy capaz de anticipar las cosas que pueden suceder.
- C) Hay una cosa que necesito con urgencia y no está donde yo esperaba que estuviera, y no se donde buscarla.

@frustración, desesperación, buscar nuevas maneras de comunicarnos por gestos o dibujos.

@discriminación, bloqueos, frustración

@frustración, enfado, ansiedad, malestar.

Estos sentimientos son los que pueden tener las personas con autismo si no tienen a las ayudas que necesitan. no tienen porque hacer siempre lo mismo te necesitan hacer cosas diferentes, dentro de una estabilidad.

**¿QUÉ NOS PEDIRÍA UNA PERSONA CON AUTISMO?**



- TEXTO DE ÁNGEL RIVIERE ADAPTADO
- Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos.
  - No te angusties conmigo, porque me angustio. Respeta mi ritmo.
  - No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son "aire" que no pesa para tí, pero pueden ser una carga muy pesada para mí

Ángel Riviere, maestro del trastorno con autismo, podía ponerse en el lugar de una persona con autismo

No me hables demasiado, ni demasiado deprisa, las palabras son aire que no pesa para tí, pero pueden ser una carga muy pesada para mí  
 Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple.

**¿QUÉ NOS PEDIRÍA UNA PERSONA CON AUTISMO?**



- Como otras personas, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuándo he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos
- Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Trata de pedirme cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrable para mí

La discapacidad intelectual no es una característica que determine el autismo, pero un 65-70% de las personas que tienen autismo suelen tener este tipo de discapacidad.

La herramienta es informativa, no de retroalimentación se quiere hacer algo fuera de lo común o adecuado indicarlo.

No existe medicación para el autismo.

**¿QUÉ NOS PEDIRÍA UNA PERSONA CON AUTISMO?**



- No me invadas excesivamente. A veces, las personas sois demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.
- Las otras personas sois demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple.

**ANEXO 13: Trabajo de Planificación e Intervención Educativa, evidencia para la CE12.**

## **Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA**

### PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### SÍNDROME DE DOWN.

### PLAN “ALZA EL VUELO”

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, KATIA

ARBELO JORGE, ÁNGEL

CASAÑAS CABRERA, ZULEIMA

MARTÍN HERNÁNDEZ, SARA

SOSA FUENTES, VIRGINIA



**Introducción:**

El tema de trabajo consiste en realizar un proyecto de inserción social con personas menores de edad con Síndrome de Down en Canarias, más concretamente en el municipio de La Laguna, con el fin de fomentar que las personas con esta discapacidad y personas sin discapacidad interactúen entre sí por medio de diferentes actividades.

Esta temática ha sido escogida ya que a todos los miembros del grupo nos parece un buen asunto para indagar y analizar, y, de alguna manera, enriquecer o renovar las actividades existentes para personas con Síndrome de Down.

**Estudio del tema:**

Todas las discapacidades, tanto físicas como psíquicas han sido excluidas de la sociedad hasta el año 1476 d.C. (exceptuando a los hebreos) para muchas culturas, cualquier tipo de deformidad era símbolo de pecado y eran abandonados en lugares anti sociales donde lo único que provocaba era la muerte del individuo. Hoy en día, siguen siendo un colectivo muy castigado por la escasez económica. En cuanto a las leyes que hoy existen con la finalidad de proteger los derechos de estas personas, existe el artículo 26 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, respecto a la legislación nacional o la LEY 51/2003 de 2 de diciembre (ley española) de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad entre otras. El subtema que hemos elegido ha sido el colectivo: Síndrome de Down, una discapacidad psíquica que afecta a 1 de cada 700 personas. La principal causa es la alteración del cromosoma 21 (aparece un cromosoma extra en dicha pareja de cromosomas). El SD es una discapacidad que afecta a muchas personas, por lo tanto debemos de luchar por sus derechos para que lograr que no tengan tanta dependencia social. Para finalizar, nuestras ganas de saber cómo es el colectivo, nuestra afinidad como grupo y el interés por trabajar harán de este proyecto un trabajo interesante.

**Aportaciones de los expertos al tema global de referencia.**

La discapacidad es una condición que afecta a las capacidades funcionales del individuo, una interacción entre las capacidades físicas y mentales de las personas en relación con su entorno cultural, social y físico.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como el término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y

restricciones en la participación, es decir, aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales. Esta nueva definición del concepto incluye características como una visión de la persona desde sus capacidades que puede darse a lo largo de nuestra vida; un enfoque social que reconoce que las limitaciones funcionales son el resultado de la interacción de las características de la persona y su entorno familiar, social y físico; y, el reconocimiento de similitudes entre diversos tipos de discapacidad que normalmente se consideran por separado<sup>88</sup>.

La discapacidad comienza en el año 1476 d.C. con la caída del Imperio Romano de Occidente. Es esta época, los espartanos de la antigua Grecia, arrojaban desde el Monte Taigeto a las personas con discapacidad, pues no querían que existiesen personas diferentes. Hay estudios del siglo IV a.C. en los que filósofos como Diógenes, Hipócrates y Galeno que estudiaron la epilepsia, la demencia, etc. En estas antiguas culturas se abandonaba y se dejaba morir a los niños deformes o discapacitados. Por ello, el infanticidio era común cuando se detectaban anomalías entre niños y niñas. En el caso de que fueran adultos, se les apartaba del resto de la comunidad ya que consideraban que eran incapaces de sobrevivir acorde a las exigencias de la sociedad. Aquellos que sufrían una limitación física eran considerados poseídos o inservibles.

En otros lugares como en Asia, India o Egipto los abandonaban en el desierto, el bosque o la selva. Esta concepción cambia en 499-429 d.C. ya que se les comienza a atender en Centros Asistenciales. Por otro lado, los hebreos creían que los defectos físicos eran marca del pecado, pero, por el contrario a los mencionados anteriormente, estos trataban bien a los discapacitados, ofreciéndoles un hospital para dormir, comer y con ayuda espiritual. En Roma, se les abandonaban en las calles o se les dejaba navegar por el Tíbet para que aquellos que lo recogiesen lo utilizaran de esclavo o mendigo. Por ello, comenzó el comercio infantil ya que cuantas mayores deformidades tuviesen, mayor era la compasión que sentía y mayor las limosnas<sup>89</sup>.

El término discapacidad ha tenido a lo largo de los últimos años multitud de variaciones debido a los avances de los Derechos Humanos. Se pasa de una visión de impedimento a una visión de capacidades funcionales; de acciones de caridad a propuestas de los derechos humanos; de tratar a las personas con discapacidad como objeto a tratarlos como sujetos; de ser “cargas” a contribuidores de la construcción de la sociedad.

---

<sup>88</sup> Global infancia, (2007). *Derechos humanos, niñez y discapacidad*. Disponible (marzo, 2013) en: <http://www.globalinfancia.org.py/uploads/File/ddhnhinezydiscapacidad/marco.htm>

<sup>89</sup> Fundació Càtedra Iberoamericana (S/F). *Mirada histórica de la discapacidad*. Universitat de les Illes Balears. Disponible (marzo, 2013) en: [http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di\\_nasso/Historia.cid220290](http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/Historia.cid220290).

En un estudio realizado en 2007, alrededor de un 10% de la población mundial sufre alguna discapacidad, según las Naciones Unidas, de las cuales un 400 millones viven en países en desarrollo y el 82% de estos viven por debajo del umbral de pobreza. En el caso de España, las personas con discapacidad son unas 600 mil y casi la mitad de ellas vive con menos de un dólar por día. Por ello, la Declaración Universal de Derechos Humanos dice “Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes a su voluntad”<sup>90</sup>.

### **Regulación.**

En cuanto a la legislación internacional relacionada con la discapacidad encontramos que el artículo 26 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea reconoce el derecho de las personas discapacitadas a “beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad”. En la actualidad, las personas con discapacidad representan más del 15% de la población de la UE.

El fin de este artículo es que se presta una atención especial a la problemática que afecta a este colectivo, para, así, garantizar el disfrute de sus derechos. El objetivo fundamental es facilitarles, por un lado, las funciones y responsabilidades que como ciudadanos han de cumplir y, por otro lado, la capacidad de elección y de control de sus vidas. Las actuaciones deben orientarse por la necesidad de garantizar el acceso, sobre todo a la asistencia prolongada y a los servicios de apoyo; la accesibilidad y la integración en igualdad de condiciones, así como compensar las discapacidades, habilitación y rehabilitación, paliar las consecuencias económicas y sociales de la discapacidad y desigualdades en materia de salud; reducir la exclusión social; eliminar obstáculos y barreras; facilitar la movilidad y aprovechar las tecnologías de la información<sup>91</sup>.

---

<sup>90</sup> Global infancia, (2007). *Derechos humanos, niñez y discapacidad*. Disponible (marzo, 2013) en: <http://www.globalinfancia.org.py/uploads/File/ddhnhinezydiscapacidad/marco.htm>

<sup>91</sup> Salud-UE (S/F). *Personas con discapacidad*. Comisión Europea. Disponible (marzo, 2013) en: [http://ec.europa.eu/health-eu/my\\_health/people\\_with\\_disabilities/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/health-eu/my_health/people_with_disabilities/index_es.htm)

Respecto a la legislación nacional, la LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad tiene como objetivo el establecimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad tal y como aparece en la Constitución. Se rige por principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad en políticas<sup>92</sup>.

Por último, la ley de servicios sociales del año 1987 establece como objeto principal garantizar el derecho de los ciudadanos a los servicios sociales, facilitándoles el acceso y la orientación para evitar y superar situaciones de necesidad y marginación social. Para ello se promueven actividades y servicios que mejoran la calidad de la vida de los ciudadanos; se eliminan las causas que conducen a la marginación; se apoya a las personas con carencias y dependencias; entre otras (Art. 1). El sistema de servicios sociales integra funciones cuya responsabilidad procede de los poderes públicos canarios y abarca actividades como servicios, subvenciones y prestaciones (Art. 2). Todos los españoles tienen derecho a los servicios sociales, incluso los refugiados, asilados y vagabundos siempre que las normas legales y reglamentarias lo determinen (Art. 3).

Las principales áreas de actuación de los servicios sociales son la información y el asesoramiento de los ciudadanos; la atención y promoción del bienestar de la familia y las unidades de convivencia alternativa, de la infancia, la adolescencia y la juventud; la atención y promoción del bienestar de la vejez y de las personas con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales; la prevención y tratamiento de todo tipo de drogodependencias o de la delincuencia; La promoción de las actuaciones que permitan la prevención y eliminación de la discriminación (Art. 4).

Estos se organizan principalmente en tres niveles. Los servicios sociales generales o comunitarios, que constituyen el nivel primario del sistema de servicios sociales cuyo fin es promover y posibilitar el desarrollo de todos los ciudadanos; los servicios sociales especializados, constituyen el nivel secundario del sistema y requiere actuaciones más específicas o centros más tecnificados; y los programas integrados por áreas, sectores y ámbitos espaciales cuyo objetivo es garantizar la integralidad y la calidad de los servicios sociales (Art. 5, 6, 7 y 8)<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> BOE (2003). *Ley orgánica de igualdad de oportunidades no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. Disponible (marzo, 2013) en: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>

<sup>93</sup> Boletín oficial de Canarias (1987). *Ley de servicios sociales*. Canarias. Disponible (marzo, 2013) en: <http://www.gobcan.es/boc/1987/056/boc-1987-056-002.pdf>

## Aspectos concretos del tema en función del subtema elegido.

El subtema elegido es el síndrome de Down, una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma extra (o una parte de él) en la pareja cromosómica 21. Se produce de tal forma que las células de estas personas tienen 47 cromosomas con tres cromosomas en dicho par (de ahí el nombre de trisomía 21), cuando lo habitual es que sólo existan dos.

Este error congénito se produce de forma natural y espontánea, sin que exista una justificación aparente sobre la que poder actuar para impedirlo. El síndrome de Down debe su nombre al apellido del médico británico John Langdon Haydon Down, que fue el primero en descubrir en 1866 las características clínicas que tenían en común un grupo concreto de personas, sin poder determinar su causa. Sin embargo, fue en julio de 1958 cuando el genetista francés Jérôme Lejeune descubrió que el síndrome consiste en una alteración cromosómica del par 21. Por tanto, la trisomía 21 resultó ser la primera alteración cromosómica hallada en el hombre.

El síndrome de Down es la principal causa de discapacidad intelectual y la alteración genética humana más común: 1/700 personas. Las causas posibles que lo producen son la baja frecuencia coital, radiación ionizante, diabetes, hepatitis, gripe, herpes simple tipo II, micoplasma, alcohol, tabaco, fluoridación del agua. La incidencia aumenta con la edad materna, especialmente cuando ésta supera los 35 años, siendo éste el único factor de riesgo demostrado de tener un hijo con síndrome de Down<sup>94</sup>.

En cuanto a los antecedentes históricos de esta discapacidad, la constatación antropológica más antigua que se conoce con el síndrome de Down tiene su origen en la excavación de un cráneo sajón del siglo VII d. C. (Pueschel, 1991).

Hasta el s. XIX no comenzaron a publicarse informes bien documentados sobre personas con síndrome de Down. La primera descripción detallada que se elaboró de un niño con síndrome de Down la realizó Esquirol en 1838. En 1846, Seguí describió a un sujeto con rasgos de síndrome de Down y denominó esta patología como “idiocia furfurácea o cretinismo”. En 1866, Duncan y Millard observaron un caso de una niña con características físicas comunes entre ellos. La principal aportación fue, además de señalar características físicas, describir este estado como una entidad independiente y precisa. Utilizó el término de mongolismo por el aspecto oriental de los sujetos y lo acuñó como “idiocia mongólica”.

---

<sup>94</sup> FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J. Carmen y BUCETA CANCELADA, M. José (S/F). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje*. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. P.p. 13 y 15.

En 1876, Fraser y Mitchell realizaron una descripción de estos sujetos y los denominaron “idiotas de Kalmuck”. Ellos aportaron el primer informe científico sobre el síndrome de Down en la Reunión de Edimburgo de 1875. Estos autores plasmaron las observaciones realizadas en 62 sujetos con SD. En 1877, Ireland incluyó a los pacientes con síndrome de Down como un tipo especial en su libro *Idiocy and Imbecility*. En 1886, Shuttleworth declaró que estos sujetos eran consecuencia de un desarrollo fetal incompleto, sin llegar a término.

En 1896, Smith aportó la descripción de una mano de una persona con síndrome de Down destacando la curvatura del dedo meñique. Sin embargo, hasta 1959 poco se conocía de los sujetos con esta discapacidad. En 1959, Gauthier, Lejeune y Turpin descubrieron la existencia de un cromosoma extra en el par 21 en los sujetos con síndrome de Down e introdujeron la noción de trisomía para definir a estos sujetos como portadores de una enfermedad genética con una sintomatología determinada en la que entraba la deficiencia mental, pero ya no como característica más relevante, sino como un síntoma más<sup>95</sup>.

El proceso de crecimiento se fundamenta en la división celular, de tal forma que las células se reproducen a sí mismas gracias a un proceso que lleva por nombre “mitosis”, a través del cual cada célula se duplica a sí misma, cuando de lo que se trata es de obtener como resultado un gameto, es decir, un óvulo o un espermatozoide, el proceso de división celular es diferente y se denomina “meiosis”.

El óvulo y el espermatozoide contienen, cada uno de ellos, solo 23 cromosomas (un cromosoma de cada una de las 23 parejas), de tal forma que al unirse producen una nueva célula con la misma carga genética que cualquier otra célula humana, es decir, 46 cromosomas divididos en 23 pares.

Durante este complicado proceso meiótico es cuando ocurren la mayoría de las alteraciones que dan lugar al síndrome de Down, existiendo tres supuestos que derivan en Síndrome de Down:

### Trisomía 21:

Con diferencia, el tipo más común de síndrome de Down es el denominado trisomía 21, resultado de un error genético que tiene lugar muy pronto en el proceso de reproducción celular.

El par cromosómico 21 del óvulo o del espermatozoide no se separa como debiera y alguno de los dos gametos contiene 24 cromosomas en lugar de 23. Cuando uno de estos gametos con un

---

<sup>95</sup> FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J. Carmen y BUCETA CANCELA, M. José (S/F). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje*. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. P. 14.

cromosoma extra se combina con otro del sexo contrario, se obtiene como resultado una célula (cigoto) con 47 cromosomas. El cigoto, al reproducirse por mitosis para ir formando el feto, da como resultado células iguales a sí mismas, es decir, con 47 cromosomas, produciéndose así el nacimiento de un niño con síndrome de Down. Es la trisomía regular o la trisomía libre.

#### Translocación cromosómica:

En casos raros ocurre que, durante el proceso de meiosis, un cromosoma 21 se rompe y alguno de esos fragmentos (o el cromosoma al completo) se une de manera anómala a otra pareja cromosómica, generalmente al 14. Es decir, que además del par cromosómico 21, la pareja 14 tiene una carga genética extra: un cromosoma 21, o un fragmento suyo roto durante el proceso de meiosis.

Los nuevos cromosomas reordenados se denominan cromosomas de translocación, de ahí el nombre de este tipo de síndrome de Down. No será necesario que el cromosoma 21 esté completamente triplicado para que estas personas presenten las características físicas típicas de la trisomía 21, pero éstas dependerán del fragmento genético translocado.

#### Mosaicismo o trisomía en mosaico:

Una vez fecundado el óvulo (formado el cigoto), el resto de células se originan, como hemos dicho, por un proceso mitótico de división celular. Si durante dicho proceso el material genético no se separa correctamente podría ocurrir que una de las células hijas tuviera en su par 21 tres cromosomas y la otra sólo uno. El tal caso, el resultado será un porcentaje de células trisómicas (tres cromosomas) y el resto con su carga genética habitual.

Las personas con síndrome de Down que presentan esta estructura genética se conocen como “mosaico cromosómico”, pues su cuerpo mezcla células de tipos cromosómicos distintos. Los rasgos físicos de las personas con mosaicismo y su potencial desarrollo dependerán del porcentaje de células trisómicas que presente su organismo, aunque por lo general presentan menor grado de discapacidad intelectual<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Down España (2008). *El síndrome de Down*. España. Disponible (marzo, 2013) en: <http://www.sindromedown.net/index.php?idMenu=6&idIdioma=1>

Las características físicas más comunes de las personas con síndrome de Down son las siguientes:

El cráneo suele ser pequeño, con acortamiento del diámetro anteroposterior.

Los ojos tienen una disposición oblicua de las hendiduras palpebrales en el 97% de los individuos con SD.

La nariz se caracteriza por un reducido tamaño y por la depresión del puente nasal. Las ventanas nasales son estrechas y a veces se encuentran en anteversión. Son frecuentes las desviaciones del tabique nasal.

Las orejas poseen una estructura anormal y el menor tamaño de las orejas son hallazgos comunes en las personas con SD. También es característico el plegamiento del hélix.

Los labios de los niños con SD no se consideran atípicos en el periodo neonatal. A medida que el niño crece, los labios se hacen más prominentes, gruesos y fisurados.

La lengua suele sufrir hipertrofia papilar y fisuras linguales.

El cuello de los niños de corta edad suelen ser cortos y anchos. A veces hay piel y tejido subcutáneo abundantes en la zona posterior del cuello del recién nacido<sup>97</sup>.

El desarrollo y progreso durante el crecimiento de personas con Síndrome de Down contempla aspectos como el cognitivo, la comunicación y el lenguaje, el motriz y el socio-afectivo.

El desarrollo cognitivo de los sujetos con SD tiene una estructura similar a la de las personas normales. Los niños con trisomía 21 realizan las tareas cognitivas igual que los niños normales de la misma edad mental. La diferencia es que estos individuos presentan un desarrollo más lento de las

---

<sup>97</sup> PERERA, Juan (S/F). *Síndrome de Down. Aspectos específicos*. Barcelona. P.p. 53-58.



capacidades mentales y ello repercute en muchos aspectos de la vida del niño, como comprensión y control de la vida cotidiana, conocimientos acerca del entorno, etc. Hay dos dificultades principales en los sujetos con SD: la lentitud en su capacidad cognitiva, en sus reacciones, así como en su modo de adquirir y procesar la información.

Teniendo en cuenta el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, podemos destacar que, una de las características de estos niños es la dificultad que padecen en el área de lenguaje, en el aspecto de recepción y, especialmente, en el de producción. Sin embargo, pese a las dificultades encontradas, se sabe que “el desarrollo del lenguaje en el SD sigue las mismas secuencias y establece las mismas estructuras mentales específicas que en las personas no retrasadas” (Ronald, 2000).

En algunos casos, los niños con SD presentan un retraso en el desarrollo psicomotor comparado con los niños sin retraso mental a la hora de ponerse de pie, en el inicio de la marcha, etc. Los patrones de movimiento y las estrategias que presentan los niños con esta minusvalía en el primer año de vida son diferentes a los de los niños sin retraso. Además, los sujetos con SD presentan cierta lentitud en la aparición y en la disolución de reflejos y de modelos automáticos de movimiento.

Existen dos posturas que explican el desarrollo socio-afectivo del niño con SD. La primera de ellas se defiende que en el desarrollo socio-afectivo se produce un retraso, cierta lentitud respecto a la evolución normal (Perera, 1995). La segunda plantea una trayectoria del desarrollo diferente, puesto que postula que los sujetos se diferencian de los normales en aspectos como la atención que dedican a los objetos y a las personas, o en la frecuencia de expresiones de afecto, que es mayor pero su vigencia es menor<sup>98</sup>.

Se estima que en España viven unas 34000 personas con síndrome de Down, y un total de seis millones en el mundo, aunque estos datos varían en función de la fuente. Los cálculos indican que entre el 30% y el 40% de las personas con discapacidad intelectual tienen síndrome de Down. La esperanza de vida de una persona con síndrome de Down ha aumentado considerablemente situándose en torno a los 60 años en la actualidad.

---

<sup>98</sup> FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J. Carmen y BUCETA CANCELA, M. José (S/F). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje*. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. P.p. 25-49.

El 90% de las personas con trisomía 21 accede a la escuela ordinaria. Existe una mayor integración en Primaria que en Secundaria y Formación Profesional, aunque los esfuerzos de muchas asociaciones están encaminados a mejorar este aspecto<sup>99</sup>. El 88'5% de las 34000 personas con Síndrome de Down en España, son jóvenes menores de 45 años, sin diferenciación de sexo.

Personas con Síndrome de Down de 6 y más años, según sexo y edad<sup>100</sup>.

	Número de personas		
	Total	Hombres	Mujeres
<b>De 6 a 24 años</b>	12.779	6.413	6.366
<b>De 25 a 44 años</b>	13.866	7.783	6.083
<b>De 45 a 64 años</b>	3.051	1.042	2.009
<b>De 65 a 79 años</b>	177	177	0
<b>80 y +</b>	228	0	228
<b>Total</b>	30.101	15.415	14.686
	Porcentaje		
	Total	Hombres	Mujeres
<b>De 6 a 24 años</b>	42.4	41.6	43.3
<b>De 25 a 44 años</b>	46.1	50.4	41.4
<b>De 45 a 64 años</b>	10.1	6.8	13.7
<b>De 65 a 79 años</b>	0.6	1.2	0
<b>80 y +</b>	0.8	0	1.6
<b>Total</b>	100	100	100

El síndrome de Down no es una enfermedad y, por lo tanto, no requiere ningún tratamiento médico en cuanto tal. Además, al desconocerse las causas subyacentes de esta alteración genética, resulta imposible cómo prevenirlo.

La salud de los niños con síndrome de Down no tiene por qué diferenciarse en nada a la de cualquier otro niño, de esta forma, en muchos de los casos su buena o mala salud no guarda

<sup>99</sup> Mi hijo con síndrome de Down (S/F). *¿Qué es el síndrome de Down?* España. Disponible (marzo, 2013) en: <http://www.mihijodown.com/es/que-es-el-sindrome-de-down>

<sup>100</sup> Encuesta de Discapacidades, deficiencias y Estado de Salud (Imsero, INE y Fundación ONCE, 1999).

ninguna relación con su trisomía. Por lo tanto podemos tener niños sanos con síndrome de Down, es decir, que no presentan enfermedad alguna.

Sin embargo, hay niños con síndrome de Down con patologías asociadas. Son complicaciones de salud relacionadas con su alteración genética: cardiopatías congénitas, hipertensión pulmonar, problemas auditivos o visuales, anomalías intestinales, neurológicas, endocrinas... Estas situaciones requieren cuidados específicos y sobre todo un adecuado seguimiento desde el nacimiento.

Afortunadamente la mayoría de ellas tienen tratamiento, bien sea por medio de medicación o por medio de cirugía; en este último caso, debido a los años que llevan realizándose estas técnicas, se afrontan con elevadas garantías de éxito, habiéndose superado ya el alto riesgo que suponía años atrás<sup>101</sup>.

En cuanto al grado de discapacidad intelectual varía de leve a moderado o grave. Esta discapacidad viene determinada por el coeficiente intelectual de la persona, el cual no permite que la persona se comporte apropiadamente o se adapte a su entorno. Por lo general, este es inferior a 70, clasificándose de la siguiente manera:

Leve: CI de 50 a 70.

Moderado: CI de 35 a 49.

Severo: CI de 20 a 34.

Profundo: CI inferior a 20

El coeficiente intelectual en el que se encuentre no supone una situación permanente, ya que la actividad cerebral progresa mientras exista trabajo y un buen ambiente<sup>102</sup>.

En este trabajo de planificación educativa intervendremos con personas con Síndrome de Down con grado de discapacidad leve. La única distinción que tienen las personas con discapacidad leve

---

<sup>101</sup> Down España (2008). *El síndrome de Down*. España. Disponible (marzo, 2013) en:  
<http://www.sindromedown.net/index.php?idMenu=6&idIdioma=1>

<sup>102</sup> Infogen A.C. (2013). *Trisomía 21. Síndrome de Down*. Disponible (marzo, 2013) en:  
[http://www.infogen.org.mx/Infogen1/servlet/CtrlVerArt?clvart=9250#regresa\\_e](http://www.infogen.org.mx/Infogen1/servlet/CtrlVerArt?clvart=9250#regresa_e)

frente aquellas que tienen discapacidad moderada, severa o profunda es que su coeficiente intelectual es superior, por lo que su progreso es más rápido.

### Reflexión del grupo sobre la percepción social del tema en cuestión.

El síndrome de Down es una discapacidad, que siempre ha existido alrededor de nosotros, esto ha hecho que sin quererlo nos hayamos visto inmersos en un contacto directo con personas que sufren esta discapacidad. No siempre el contacto ha sido positivo ya que hemos observado en muchas ocasiones maltrato y discriminaciones hacia estos discapacitados y quizás por el ser observadores de esta situación que queremos mejorar las relaciones entre las personas con síndrome de Down menores de edad (por creerlo más indefensos) y las personas que no tienen discapacidad. Nuestro mayor propósito para centrar este trabajo en la mejora de las relaciones es el aumento y progreso de las mismas así como su total inserción en la sociedad intentando erradicar los maltratos y las discriminaciones a estos discapacitados.

### DAFO.

La elaboración de este análisis DAFO nos permitirá crear un plan de innovación educativa, de manera que podamos visualizar nuestra situación inicial en el trabajo, lo cual implica reconocer nuestras fortalezas y debilidades, y alcanzar unos objetivos teniendo en cuenta las amenazas y oportunidades que se nos presenten a lo largo del desarrollo del mismo.



### Análisis del Entorno

#### Amenazas

- Insuficiente concienciación sobre las personas con Síndrome de Down.
- Poca aceptación y consideración con personas de síndrome de Down en la sociedad.
- Déficit formativo del personal técnico no especializado de las administraciones locales en materia de discapacidad.
- Escasa intervención de los ayuntamientos para la ayuda de personas con discapacidad (síndrome de Down).
- Pocos recursos económicos para intervenir en innovación educativa con personas discapacitadas.
- Carencia de currículum dedicado a la enseñanza – aprendizaje de personas con síndrome de Down.

#### Oportunidades

- Los textos que nos facilitan los profesores así como la documentación que nos facilitan acerca de nuestro tema de trabajar
- Programas de la Federación Española para trabajar con personas con síndrome de Down.
- Existencia de la ley del menor y la ley de servicios sociales de 1987, contribuyen al desarrollo de las personas con discapacidad.
- Asociaciones que desempeñan la labor de trabajar por el progreso con personas con discapacidad (Aspronte, Trisómicos21...)
- Posibilidad de aprovechamiento de los programas preparados por España, así como los realizados por la comunidad canaria.

## FORTALEZAS:

### Ganas de elaborar proyectos educativos, aún más relacionados con la discapacidad.

Existe un entusiasmo generalizado en el grupo de trabajo por el análisis, estudio e innovación de programas de educación. En este caso, hay un interés específico por el aprendizaje de las diferentes discapacidades y la mejora de proyectos a favor de estas personas.

### Gran unidad, confianza, comodidad entre los componentes del grupo.

Todos los miembros del grupo somos de la misma zona de procedencia por lo que la realización de los trabajos se lleva a cabo con mayor facilidad debido a los horarios, la cercanía, la disponibilidad, etc. A esto se le añade, el compañerismo del grupo que hace de este un buen ambiente de trabajo. Se crea un clima de respeto acorde a la buena organización, distribución, debates, toma de decisiones, etc.

### Facilidad de acceso a documentos relacionados con la discapacidad.

La disponibilidad de textos que el profesor nos proporciona junto a la existencia de información en Internet, hacen que el acceso a los diferentes documentos relacionados con la discapacidad sean de fácil acceso.

### Cercanía territorial entre los componentes del grupo.

Al vivir todos los componentes situados unos cerca de otros, será más fácil reunirnos más a menudo y por tanto llevar al día el trabajo y perfeccionarlo con frecuencia.

### Facilidad de acceso a documentos relacionados con la discapacidad.

Puesto que tenemos muchos documentos que nos proporcionan personas cercanas con el ámbito de la discapacidad, podemos tener mucha facilidad para conseguir información.

### Buena organización.

Tras haber trabajado juntos en otras ocasiones, sabemos la manera en la que trabaja cada uno, y tenemos experiencia en cómo organizar el grupo.

### Buenos debates a la hora de tomar decisiones.

Sabemos escucharnos unos a otros y por lo tanto sabremos llegar a un consenso para tomar las decisiones adecuadas para el trabajo.

### DEBILIDADES:

#### Carencia de experiencia con personas discapacitadas.

Tenemos buena disponibilidad y facilidad para el acceso a la información sobre la discapacidad, pero carece de conocimientos prácticos para llevar a cabo actividades sin saber la forma correcta de tratarlos, ya que la experiencia en proyectos educativos de discapacidad y en general del grupo es escasa.

#### Dificultad de acceso a las entidades.

La lejanía entre los municipios de residencia de los componentes del grupo y la zona de trabajo del proyecto hace que se complique la investigación en las diferentes organizaciones, a lo cual se le añade que estas no siempre están disponibles.

#### Al no saber correctamente sobre la discapacidad, no conocemos la forma correcta de tratarlos.

A pesar de tener facilidad para adquirir información sobre esta discapacidad, al no haber trabajado nunca con personas con síndrome de Down, no podríamos enfrenarnos a ellos sin una preparación previa.

#### Lejanía de territorio entre La Laguna y la zona norte (procedencia de componentes del grupo).

La lejanía que nos separa con el territorio donde se podría llevar a cabo este proyecto, dificultaría no poder llevar a cabo tan a menudo las actividades, pues se nos hace más difícil desplazarnos.

#### Al tener otras actividades ajenas a la universidad no disponemos de todo el tiempo posible.

Puesto que todos los componentes del grupo tenemos actividades deportivas o musicales, después de clase, nos afecta a la hora de la disponibilidad para la realización del trabajo.

Carencia de experiencia en proyectos.

Al no haber realizado un proyecto oficial como este, carecemos de experiencia y nos presentamos abundantes dudas a la hora de realizarlo.

AMENAZAS:

Insuficiente concienciación sobre las personas con Síndrome de Down.

Al no haber tratado con personas con síndrome de Down, no estamos concienciados con ello, por lo que nos costará saber cuáles son sus necesidades.

Poca aceptación y consideración con personas de síndrome de Down en la sociedad.

Puesto que se carece de información sobre el síndrome de Down y por lo tanto de concienciación en la sociedad, muchas veces no aceptamos a estas personas por pura desinformación.

Déficit formativo del personal técnico no especializado de las administraciones locales en materia de discapacidad.

Al no conocer en profundidad información sobre el síndrome de Down no se pueden formar especialistas técnicos dedicados a este ámbito, pues no estarán totalmente formados y por lo tanto no estarán preparados para atender a este colectivo.

Escasa intervención de los ayuntamientos para la ayuda de personas con discapacidad (síndrome de Down).

Existe poca concienciación sobre las dificultades y conflictos que estas personas sufren a diario lo que supone esa escasa intervención referida a los servicios.

Pocos recursos económicos para intervenir en innovación educativa con personas discapacitadas.

Tanto la poca concienciación de la sociedad como la crisis económica que estamos atravesando, supone una reducida inversión en cuanto a recursos se refiere.



Carencia de currículum dedicado a la enseñanza – aprendizaje de personas con síndrome de Down.

Todo supone un ciclo repetitivo. La escasa intervención de los ayuntamientos lleva a la poca inversión en profesionales que creen o mejoren un currículum para tal colectivo.

OPORTUNIDADES:

Los textos que nos facilitan los profesores así como la documentación que nos facilitan acerca de nuestro tema de trabajar

Los textos que se nos facilitan nos ayudan a obtener información de cómo se trabaja actualmente con el colectivo de síndrome de Down, y conocer así cuales pueden llegar a ser sus motivaciones y habilidades.

Programas de la Federación Española para trabajar con personas con síndrome de Down.

La Federación Española tiene programas para potenciar a las personas con síndrome de Down, como son actividades deportivas como la natación, en las que incluso llegan a competir con otros discapacitados.

Existencia de la ley del menor y la ley de servicios sociales de 1987, contribuyen al desarrollo de las personas con discapacidad.

Tras haberse aprobado la ley del menor y servicios sociales, esas personas cuentan con un nivel de desarrollo mayor del que contaban, pues al estar reconocido se le dan muchas más oportunidades.

Asociaciones que desempeñan la labor de trabajar por el progreso con personas con discapacidad (Aspronte, Trisómicos21...)

Contamos con asociaciones especializadas en estas personas, que trabajan con las personas con síndrome de Down la integración y la autonomía del colectivo.

Posibilidad de aprovechamiento de los programas preparados por España, así como los realizados por la comunidad canaria.

Puesto que existen programas destinados a este colectivo, se deberían dar a conocer de forma general, para que se puedan llevar a cabo y aprovecharlo de manera útil.

El DAFO es una metodología de estudio de la situación de una empresa o un proyecto (en este caso un proyecto) trabajando con las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del mismo. El DAFO nos aporta información de partida para conocer las debilidades del proyecto: de que carecemos, que puntos no logramos alcanzar, que falla o está débil y por lo tanto requiere un mayor trabajo, es decir, todo lo que obtenemos pero que necesita una mejora. Las amenazas, uno de los puntos fundamentales del DAFO, en este punto se nos abre un mundo de dificultades que no permiten el buen transcurso del proyecto que queremos llevar a cabo, teniendo en cuenta que estas amenazas hay que saber acotarlas lo máximo posible y ver el modo de detenerlas para que no imposibiliten el buen desarrollo del proyecto. Las dos últimas partes del DAFO contienen lo mejor que nuestro proyecto puede ofrecer, las fortalezas que el proyecto tiene así como una buena información, disposición de trabajo, buena planificación y armonía. Y por último, las oportunidades que son aquellos factores positivos que se generan en el entorno y que, una vez identificados, pueden ser aprovechados ya que facilitarán y ayudarán al mejor desarrollo del proyecto.

### **Propuesta de posibles líneas de intervención educativa.**

Tras la elaboración del análisis sobre las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que nos hemos encontrado a lo largo del trabajo, haremos una lista sobre las posibles líneas de intervención educativa en el municipio de La Laguna con respecto al colectivo de personas con Síndrome de Down. Estas son realizadas a partir de las oportunidades que tenemos frente a las amenazas que tenemos que hacer frente.

**Línea de intervención 1:** Incremento y mejora de los programas elaborados por la Federación Española.

**Línea de intervención 2:** Actualización de la ley de servicios sociales del 87 para que mejore las condiciones de vida y ayudas a los discapacitados y a sus familias.

**Línea de intervención 3:** Mejora del currículum educativo para personas discapacitadas

**Línea de intervención 4:** Mejora del empleo para los educadores profesionales

**Línea de intervención 5:** Actividades para la concienciación y aceptación de la sociedad hacia personas con síndrome de Down

**Línea de intervención 6:** Incremento de la participación social de personas con síndrome de Down con el resto de adolescente

**Línea de intervención 7:** Aumento y mejora de los materiales y recursos para trabajar con personas con síndrome de Down.

**Línea de intervención 8:** Mayores ayudas y subvenciones para las familias y para las organizaciones colaboradoras.

**Colectivo 1:** Personas con síndrome de Down.

**Colectivo 2:** Educadores.

**Colectivo 3:** Familiares.

**Colectivo 4:** Voluntariado.

**Colectivo 5:** Sociedad.

### **Análisis del lugar:**

El lugar escogido para llevar a cabo la planificación educativa es el municipio de La Laguna. Más concretamente, nuestra planificación se llevará a cabo en la denominada zona URBAN del municipio que acoge los barrios de La Cuesta (formada por los barrios de La Higuera, La Candelaria, Salud Alto, Las Mantecas y Ofra), Las Chumberas, Los Andenes y Taco (integrado por los barrios de La Hornera, El Cardonal, San Jerónimo, San Francisco y San Matías), los cuáles constituyen una de las cinco divisiones geográficas del municipio. La población de la zona alcanza unos 28.875 habitantes, lo cual supone casi una cuarta parte de los 121.769 habitantes totales de La Laguna. Esta zona URBAN está determinada por las dos principales ciudades de Tenerife, La Laguna y Santa Cruz de Tenerife, capitales en diferentes momentos de su historia. A partir de 1950 se produce la mayor expansión y dinámica del municipio, derivada de los movimientos migratorios hacia los espacios más poderosos de las islas, haciendo de estas zonas municipios de gran y progresivo crecimiento.

La situación económica de la población de la zona URBAN presenta una renta familiar disponible por habitante de 958.018 pesetas, dato inferior al del municipio vecino y a la media nacional, teniendo en cuenta que los datos corresponden al Censo de Habitantes de 1991. La zona Cuesta-Taco, es la zona del municipio con menor ingreso por habitante, lo cual conlleva las mayores tasas de paro a causa de la escasa presencia de trabajadores cualificados en relación a las carencias formativas. Cabe destacar el importante porcentaje de viviendas de protección oficial en régimen especial en alquiler cuyo acceso está destinado a familias con escaso nivel de renta y condiciones sociofamiliares muy adversas, situación laboral precaria, minusvalías, desestructuración familiar, infravivienda, hacinamiento, chabolismo.

Dada estas características y problemática socioeconómica, existen multitud de organizaciones no gubernamentales y empresas de economía social actuando en la zona con el fin de promover un renovado impulso sociocomunitario que debilite las diversas problemáticas sociales que se están consolidando y extendiendo, y aproveche las enormes fortalezas y oportunidades que este espacio y la coyuntura económica ofrecen.

En los últimos años, los problemas de carácter social en la zona han aumentado considerablemente. La pobreza, drogadicción, delincuencia, etc., presente en la zona es consecuencia del incremento de las diferencias entre unos sectores y otros ya que se produce segregación social y marginación. A pesar de ello, la zona URBAN se caracteriza por tener una población joven con un importante grado de formación mientras que, aquellos que ocupan el papel de cabeza de familiar tienen un bajo nivel formativo. Esto no quita el alto índice de abandono escolar registrado que conlleva el desarrollo de una actividad laboral escasa o la inserción en la drogadicción o la delincuencia.

La zona URBAN cuenta con unas características que en 1995 la situaban entre las áreas de mayor incidencia de pobreza severa. El perfil de las familias con graves problemas, a grandes rasgos, es así:

Porcentaje elevado de familias monoparentales en las que la mujer es cabeza de familia.

Familias sin hábitos sociales ni laborales.

Escasa y/o nula motivación laboral.

Muy baja cualificación profesional.

Hogares en los que entran escasos y/o irregulares ingresos económicos.

Alto porcentaje de población activa en paro.

Problemáticas graves con menores.

Alto porcentaje de absentismo escolar.

Problemas de toxicomanías.

Hogares con personas dependientes y/o discapacitadas.

Dependencia de las instituciones de un número considerable de familias: ayudas económicas, percepciones sociales, etc.

Problemáticas sociales cronificadas.

Problemas de xenofobia, analfabetismo, escasa formación laboral, no aceptación de trabajos fuera de la venta ambulante y abandonos tempranos de la enseñanza reglada de los menores del colectivo gitano asentado en el barrio de La Candelaria.

En cuanto a las personas con discapacidad en la zona, el plan URBAN no hace referencias concretas hacia ellos. Se recoge en el Programa de Iniciativa Comunitaria, un espacio para la integración de marginados y acceso a los servicios básicos, comprendiendo a los discapacitados como parte del colectivo marginado, y otro con planes de educación y formación integrada y personalizada para la reinserción de colectivos desfavorecidos y marginados, formación lingüística personalizada, orientados particularmente a necesidades específicas de las minorías. El objetivo de ambas propuestas es resolver o mitigar la desfavorable situación de ciertos colectivos, consolidando una estrategia contra la exclusión y la discriminación promoviendo actuaciones que fomenten la igualdad de oportunidades<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> Europa (2005). *Programa Iniciativa comunitaria URBAN*. Unión Europea. Disponible (Abril, 2013) en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/social\\_inclusion\\_fight\\_against\\_poverty/g24209\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/social_inclusion_fight_against_poverty/g24209_es.htm)

Por otro lado, el ayuntamiento de La Laguna contempla el Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales, en este caso, un programa de ayudas individuales a personas con discapacidad cuyo objetivo es conceder ayudas individuales para personas con discapacidad con el fin de mejorar su calidad de vida e integración en el entorno. Algunas de las ayudas que este plan recoge son ayudas básicas de asistencia especializada, ayudas básicas de movilidad, ayudas básicas de eliminación de barreras físicas, ayudas básicas de recuperación profesional, ayudas al transporte, residencia o comedor, etc.<sup>104</sup>.

El IASS (Instituto Insular de Atención Social y Sociosanitaria), por su parte, atiende a personas con discapacidad intelectual tanto con un diagnóstico en grado ligero como con un diagnóstico en grado severo y profundo, ofreciéndoles atención diurna a través de centros ocupacionales y atención residencial a través de los hogares. Estos servicios aumentan en el caso de personas con discapacidad intelectual con diagnóstico severo.

Es la Unidad de Discapacidad del IASS la responsable del desarrollo de los proyectos de actuación y de la gestión de los centros dirigidos al colectivo, facilitando el acceso a las personas que lo requieran. Los perfiles que se atienden son: Personas con Necesidad de Tercera Persona, Retraso Mental y Salud Mental. Desde el instituto se gestiona residencias, alojamientos tutelados, hogares, centro de día, centros ocupacionales y centro de atención a personas con minusvalía psíquica (CAMP). Junto a ello, se desarrollan proyectos para la prevención y promoción de la persona con discapacidad y la atención psicológica y social para las personas que están en los Centros y para sus familias<sup>105</sup>.

### **Valoración del municipio**

El municipio de La Laguna, más concretamente las zonas acogidas en el Plan URBAN, destacan las multitud de potencialidades que nos han beneficiado al planificar el proyecto, aunque también nos hemos encontrado con algunas áreas en riesgo, necesitadas de intervención debido a determinadas carencias.

Teniendo en cuenta las potencialidades de la zona, a nivel general, nos encontramos con un alto porcentaje de viviendas de protección oficial debido a la multitud de familias con un escaso nivel de renta y unas condiciones socio-familiares muy adversas, multitud de organizaciones no gubernamentales y empresas de economía social actuando en la zona con el fin de debilitar los

---

<sup>104</sup> Ayuntamiento de La Laguna (2011). *Discapacidad*. San Cristóbal de La Laguna. Disponible (Abril, 2013) en: [http://www.aytolalaguna.com/node\\_816.jsp](http://www.aytolalaguna.com/node_816.jsp)

<sup>105</sup> IASS (2007). *Discapacidad*. Cabildo de Tenerife. Disponible (Abril, 2013) en: <http://www.iass.es/iass/DEFAULT/discapacidades.html>

problemas sociales y aprovechar las fortalezas y oportunidades, y por último, se caracteriza por tener una población joven con cierto grado de formación educativo.

Sin embargo, estos barrios cuentan con una alta tasa de paro (el 26,9% de la zona) debido a las grandes carencias formativas y con un alto índice de abandono escolar, el cual asciende al 21,4%. También se produce segregación social y marginación debido a la pobreza, la drogadicción y delincuencia que existe en la zona, así como la dependencia de las instituciones que tienen un número considerado de familias debido a que quienes ocupan el papel principal en la familia suelen poseer un bajo nivel formativo y por lo tanto, carecen de hábitos sociales y laborales. Según el plan URBAN, el porcentaje de personas ayudadas por administraciones públicas con respecto a los habitantes es de 0,9%.

Por otra parte, con respecto a la discapacidad, encontramos varios programas como el Programa de Iniciativa Comunitaria, que recoge un espacio para la integración de marginados y acceso a los servicios básicos, planes de educación y formación integrada y personalizada para la reinserción de colectivos desfavorecidos y marginados y formación lingüística orientada a necesidades específicas de las minorías; el Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales, que contempla ayudas individuales a personas con discapacidad; y el IASS que atienden a personas con discapacidad, ofreciéndoles atención diurna y residencial.

No obstante, consideramos necesario mejorar algunas áreas debido a la existencia de carencias como que el municipio no dispone de centros cualificados ni especializados para las personas con Síndrome de Down, ni de personal y organizaciones específicas que se hagan cargo de ayudar a los padres de personas con Síndrome de Down, así como ayuda psicológica ni personalizada.

Cabe decir que todos estos datos y observaciones quedan recogidas en el Plan URBAN, propio del municipio de La Laguna.

### **Priorización y valoración de las líneas de intervención**

Para realizar esta tabla de valoración de las líneas de intervención la hemos hecho, primero, individualmente y luego, con la media aritmética de todos, así, obtuvimos la valoración final de cada línea de intervención con cada colectivo. Para ello, hemos hecho uso de una escala de valoración siendo un 0 lo menos valorado y 10 la mayor valoración, teniendo en cuenta la urgencia, la masa crítica, la estabilidad, la viabilidad y la aceptación de cada una de las líneas y colectivo.

Haciendo la media aritmética de la valoración individual de cada miembro del grupo, salen las siguientes valoraciones:

LÍNEA/COLECTIVO	URGENCIA	MASA CRÍTICA	ESTABILIDAD	VIABILIDAD	ACEPTACIÓN	TOTAL
Línea 1 / Colectivo 1	7	8	6.8	6.2	7.4	35.4
Línea 1 / Colectivo 2	6	6.6	6.8	7.2	8.2	34.8
Línea 2 / Colectivo 1	9.6	7.8	7.6	6.8	8.4	40.2
Línea 2 / Colectivo 3	8.6	8.2	7.6	8	7.6	40
Línea 3 / Colectivo 1	9.4	7.4	7	7.4	8.4	39.6
Línea 3 / Colectivo 2	7	6.8	7	7	9	36.8
Línea 4 / Colectivo 1	7.2	7.4	7.8	6.6	7.6	36.6
Línea 5 / Colectivo 1	8.8	8.2	8.2	7.8	7.6	40.6
Línea 5 / Colectivo 5	7.8	7.4	7.8	7.4	7.2	37.6
Línea 6 / Colectivo 1	8	8.4	8.2	8.2	9	41.8
Línea 6 / Colectivo 5	7.6	7.8	6.6	7.4	8	37.4
Línea 7 / Colectivo 1	9.2	8.4	8.6	7.8	9.6	43.6
Línea 7 / Colectivo 2	8.8	8	8	7.2	8.2	40.2
Línea 8 / Colectivo 3	8.4	7.8	7.6	6.8	8	38.6

Tras la elaboración, las líneas de intervención junto con el colectivo que más valoración grupal han tenido han sido las siguientes:

Actividades para la concienciación y aceptación de la sociedad hacia personas con síndrome de Down.



Incremento de la participación social de personas con síndrome de Down con el resto de adolescente.

Aumento y mejora de los materiales y recursos para trabajar con personas con síndrome de Down.

La línea con más valoración grupal que hemos obtenido ha sido el “aumento y mejora de los materiales y recursos para trabajar con personas con síndrome de Down”, por lo que está será la línea de intervención prioritaria junto con el colectivo de personas con síndrome de Down con la que actuaremos en el municipio.

## FASE II

Esta fase supone la presentación de estrategia, junto a las necesidades de aprendizaje del colectivo y el producto educativo que se ofrecerá. Para ello se expone la línea de intervención, aumento y mejora de materiales y recursos, por la cual llevaremos a cabo el proyecto, y el colectivo al cual va dirigido, que son personas con síndrome de Down.

### Perfil del colectivo.

Tal y como habíamos explicado anteriormente, el desarrollo de las personas con síndrome de Down tiene una estructura similar a la de las personas sin discapacidad. Las personas discapacitadas realizan las tareas cognitivas igual que el resto de niños de la misma edad mental. La diferencia es que presentan un desarrollo más lento de las capacidades mentales y ello repercute en muchos aspectos de la vida del niño, como su comprensión y control de la vida cotidiana, conocimientos acerca del entorno, etc. Hay dos dificultades principales en los sujetos con SD: la lentitud en su capacidad cognitiva, en sus reacciones, así como en su modo de adquirir y procesar la información<sup>106</sup>.

La velocidad de aprendizaje en su conjunto es menor que en el resto de la población y como consecuencia, el coeficiente intelectual declina con la edad (Nadel, 2003; Pennington et al., 2003). Las discapacidades cognitivas del síndrome de Down son notablemente manifiestas ante tareas que demandan mucho. Por ejemplo, los niños con síndrome de Down son comparativamente mejores en tareas visoespaciales que en tareas de memoria operativa visual ya que éstas exigen

---

<sup>106</sup> FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J.Cármen y BUCETA CANCELA, M. José (S/F). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje*. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. P.p. 25-49.

mayores niveles de procesamiento. Pero conforme aumenten las exigencias de procesamiento, los niños con síndrome de Down también mostrarán dificultades en la memoria operativa visoespacial.

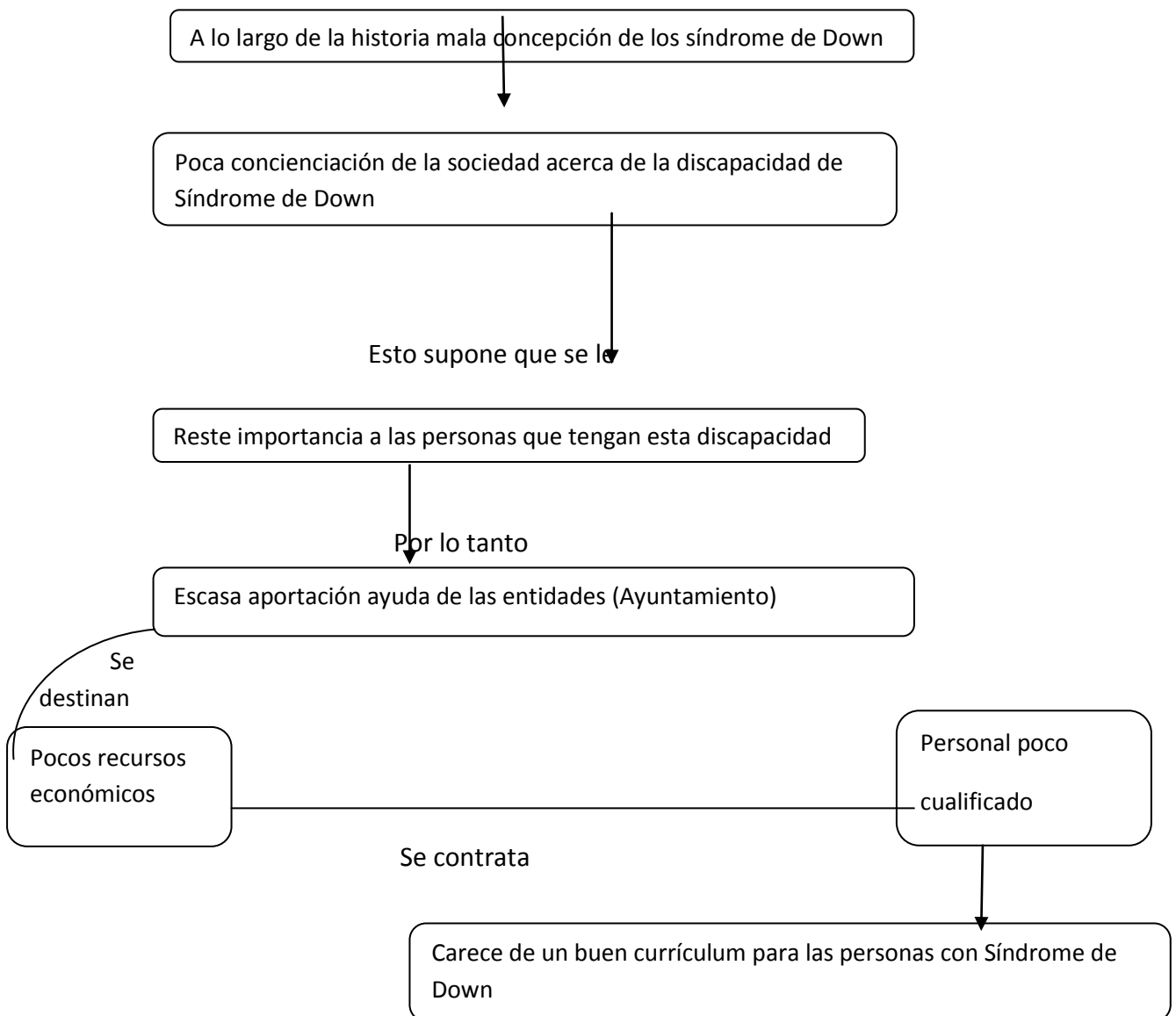
Los graves déficit del lenguaje del habla en los niños con síndrome de Down están relacionados con la articulación, la fonología, la imitación vocal, la longitud media de los enunciados y la sintaxis expresiva, los cuales se encuentran por debajo de los niveles de los demás niños de su misma edad. La memoria explícita verbal a corto plazo y la memoria operacional verbal se encuentran también alteradas en los niños con síndrome de Down y contribuyen posiblemente a su déficit de lenguaje.

Los déficit en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down implican tanto a la memoria a corto plazo como a la de largo plazo. Los niños con síndrome de Down funcionan claramente peor que los demás niños en tareas de memoria explícita. Sin embargo, muestran una capacidad normal de aprendizaje en tareas que requieren un procesamiento de memoria implícita, lo que indica que hay una disociación funcional entre la memoria implícita y la explícita. Esto concuerda con la diferencia que existe en los mecanismos de procesamiento de ambos tipos de memoria. De hecho, la memoria implícita está mantenida por procesos sustancialmente automáticos que exigen escasa atención, mientras que la explícita tiene que ver con el aprendizaje consciente intencional y requiere codificación de la información, estrategias de recuperación y alto grado de atención. De forma constante se ha demostrado que en el síndrome de Down existe pobre codificación de la información, alteraciones en su capacidad de recuperación o evocación, y déficit de atención, lo que explica el trastorno selectivo de la memoria explícita en bebés y en niños. E igualmente, se comprueba que las tareas que requieren un alto grado de procesamiento de la información exacerbaban el déficit de la memoria operativa verbal y desenmascaran las habilidades visoespaciales defectuosas en niños y adultos con síndrome de Down<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> Down 21 (S/F). *Causas de la disfunción cognitiva en el síndrome de Down*. Disponible (Abril, 2013) en: [http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2522:causas-de-la-disfuncion-cognitiva-en-el-sindrome-de-down&catid=125:neurobiologia&Itemid=2136](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=2522:causas-de-la-disfuncion-cognitiva-en-el-sindrome-de-down&catid=125:neurobiologia&Itemid=2136)

### Árbol de problemas



### **Pregunta clave:**

¿Qué tienen que hacer y aprender las personas con síndrome de Down para lograr el aumento de materiales y recursos?

### **Identificación de necesidades de aprendizaje:**

#### **Lluvia de ideas**

Las respuestas a la pregunta “¿Qué tienen que hacer y aprender las personas con síndrome de Down para lograr el aumento de materiales y recursos?” en forma de lluvia de ideas, son las siguientes:

Reciclar

Reutilizar

Reducir

Hucha

Autoconstrucción

Manifestación

Mercadillo

Subasta

Rifas

Becas

Trabajo

Comidas

Actividades musicales

Concurso de animales

Feria y juegos

Concurso de belleza

Concurso de disfraces

Venta solidaria

Excursiones

Concurso de postres

Festivales solidarios

Subvenciones

Salidas culturales

Meriendas

**Priorización:**

Para priorizar las ideas de la lluvia hecha anteriormente, utilizaremos la técnica del diamante, la cual nos ayudará a organizar las ideas desde las más hasta las menos necesarias, así como desde las más fáciles hasta las más difíciles.

Las categorías para realizar la técnica en función de las ideas se dividen en 9 y son las siguientes:

CATEGORIAS	IDEAS
Concursos	14, 16, 17, 20
Las tres R	1,2,3
Recaudaciones	4, 7,8,9,18
Autonomía	5,11
Actividades lúdicas	13, 15, 21
Ayudas	10,22
Excursiones	19, 23
Manifestaciones	15
Comidas	12, 24

Los pros y los contras de las categorías son:

**CONCURSOS.**

Pros: motivan y llaman la atención para participar.

Contras: no todo el mundo se fía de los concursos.

### LAS TRES R.

Pros: ayudan al medioambiente, la gente cree que está haciendo una buena acción, no cuesta trabajo realizarlo.

Contras: hay falta de información de reciclaje hacia la sociedad, falta de concienciación hacia el reciclaje.

### RECAUDACIÓN.

Pros: se recauda con facilidad.

Contras: no todo el mundo está dispuesto a colaborar, hay desconfianza debido a los posibles fraudes.

### AUTONOMÍA.

Pros: aumenta la independencia, la autoestima, el trabajo individual y grupal.

Contras: conseguirlo depende del nivel que tengan los participantes.

### ACTIVIDADES LÚDICAS.

Pros: llaman la atención de la gente, garantizan pasar un buen rato, conoces gente nueva, son dinámicas, hay interacción.

Contras: hay gente que por vergüenza no participa, las personas mayores lo ven como actividades de niños y no participan.

### AYUDAS.

Pros: en caso que tengas una ayuda se progresa mucho con ese dinero.

Contras: situación de crisis, no dan ayudas a no ser que sea una gran necesidad.

### EXCURSIONES.

Pros: conocen lugares nuevos, viven nuevas experiencias.

Contras: no todos los padres dan permiso para que sus hijos asistan, corren mayores riesgos al estar en la calle.

#### MANIFESTACIONES.

Pros: se moviliza a muchas personas, las necesidades se ven públicamente.

Contras: no se pueden llevar a los discapacitados porque está prohibido por ley.

#### COMIDAS.

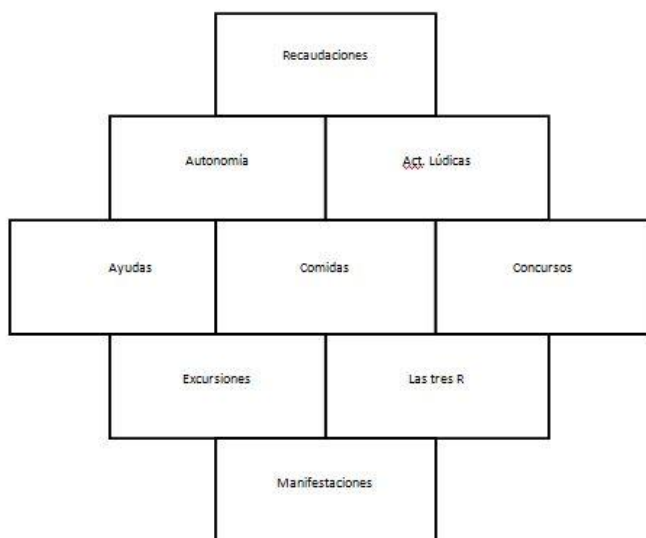
Pros: conoces gente nueva, intercambias opinión con los demás.

Contras: mucha gente se niega a involucrarse a hacer cosas nuevas, es difícil conseguir una comida que guste y que todo el mundo pueda comer.

En la priorización de una categoría frente a otra, al hacerlo de manera individual, utilizaremos el análisis de fuerzas, poniendo un 1 en la categoría más necesarias y un 3 para al menos, así como un "a" para la más fácil y una "c" para la más difícil.

Siguiendo la elaboración de cada diamante por individual, llegaremos a un consenso entre el grupo para la realización del diamante final.

Viendo los pros y los contras de cada una de las categorías, hemos llegado finalmente a este diamante:



### **Formulación de objetivo a partir de las primeras necesidades seleccionadas**

Los objetivos del proyecto serán:

Que el colectivo aumente el abanico de recursos y materiales de trabajo.

Que el colectivo fomente habilidades de autonomía.

Que el colectivo incremente las actividades de interacción social.

### **Identificación de una estrategia: haciendo lo siguiente Lluvia de ideas hacer de los gustos del colectivo,**

Los intereses de las personas con Síndrome de Down son:

Ir a la playa.

Ir al monte.

Orquesta musical.

Jugar a la play.

Ver películas.

Oír música.

Ir a los cars.

Ver los rallyes.

Jugar al parchís.

Jugar a la oca.

Cocinar.

Colchonetas.

Ir a la feria.

Ir al loro parque.

Ir a aqualand.

Ir al parque de las águilas.

Ir de compras.



Sala de máquinas.

Comer helados, chucherías, chocolate.

Caminata a Candelaria.

Viajes.

Ir a ver la ballenas, delfines.

Leer.

Montar en bicicleta.

Bailar.

Folklore.

Ver la tele.

Jugar al ajedrez.

Jugar a fútbol, baloncesto, natación.

Ir a patinar.

Ir a la nieve.

Hacer manualidades.

Pasear.

Ir al parque.

Dibujar.

Jugar a la wii.

Contar chistes.

Montar a caballo.

Visitar museos.

Esta lluvia de ideas respecto a los diferentes gustos del colectivo se recoge en las distintas categorías:

Categorías	Lluvia de ideas
Act. Lúdicas	4, 5, 8, 9, 10, 12, 18, 28, 29, 36,
Excursiones	1, 2, 7, 14, 16, 20, 22, 31, 39

Música	3, 6, 26
Actividades formativas	11, 23, 32, 35,
Parques temáticos	13, 15
Act. de ocio	17, 19, 21, 24, 25, 27, 30, 33, 34, 37, 38

### Identificación de algunos gustos

Para seleccionar los dos elementos más importantes para elaborar una estrategia, utilizaremos la técnica de priorización de la matriz.

Con la lluvia de ideas hecha, pasaremos a realizar un cuadro de priorización con los criterios que el grupo ha acordado que son el coste que supondrá tener en cuenta el tiempo, recursos necesarios, el personal, facilidades, equipamiento y suministros, costes de usuarios, entre otros; el impacto, que puede generar nuestra intervención; y la viabilidad.

Para seleccionar las categorías más adecuadas debemos tener en cuenta que los costes deben ser bajos y el impacto y la viabilidad deben ser altos, por lo que se puntuará del 1 al 3, siendo el 1 la puntuación más baja y un 3 las más alta que se harán primero de manera individual. La media de estas puntuaciones individuales será la matriz grupal de la cual saldrán las categorías más importantes que deberán tener los costes más bajos y el impacto y la viabilidad más alta. En caso de dudas con alguna categoría, llegaremos a un consenso entre todos los miembros del grupo. De aquí sacaremos nuestras actividades a realizar.

Categorías / Criterios	Costes	Impacto	Viabilidad
Act. lúdicas	1.5	2.2	2.6
Excursiones	3	2	2
Música	2	2	2.2
Act. formativa	1.2	2.2	3
Parques temáticos	3	2	2
Act. de ocio	1.8	1.8	2.2

La categoría que ha salido elegida es la actividad formativa ya que es la que tiene el menor coste, mayor impacto y mayor viabilidad. La siguiente categoría que ha salido es la actividad lúdica, que tiene un coste mayor y una viabilidad menor. Consecutivamente, la categoría de actividades de ocio sería otra posible estrategia a utilizar.

### Algunas posibles estrategias

Teniendo en cuenta que la categoría que nos ha salido tras hacer la técnica de priorización es la actividad formativa, será con esta con la que trabajaremos creando actividades de este ámbito para alcanzar nuestros objetivos.

Para el grupo, las actividades formativas son aquellas que tienen como fin el aprendizaje de determinados campos, independientemente del contexto en el que nos encontremos.

Al investigar, encontramos que las actividades formativas, desde el punto de vista psicopedagógico, son el proceso por el que se proporcionan conocimientos y se facilitan las condiciones de integración en la vida de estos conocimientos<sup>108</sup>.

Esta categoría es, finalmente, la que hemos escogido en función de los criterios ya dicho, ya que supone el menor coste, un gran impacto y una gran viabilidad. Además, esta categoría proporciona conocimientos a las personas con síndrome de Down y con ella se puede potenciar el aumento de recursos y materiales, fin de nuestro proyecto.

Las actividades formativas, como mismo indica su significado, tienen por finalidad la formación de las personas con S.D. Estas actividades se centraran en conocer el medio en el que viven, desarrollarse socialmente, vivir en convivencia con otros compañeros con la misma discapacidad, y lo más importante con todo esto ser capaces de aumentar sus propios recursos y materiales. Estas también ayudan a desarrollar habilidad de arte y manuales, que fomentan la expresividad y el desarrollo autónomo del colectivo.

## **Presentar la estrategia**

### **Denominación**

Plan “Alza el vuelo”

El objetivo del trabajo es aumentar y mejorar los recursos, este objetivo lo relacionamos con los verbos crecer e impulsar, por ello la idea la asemejamos a la vida de un ave, debido a que un pájaro

---

<sup>108</sup> The free dictionary (2013). *Formación*. Disponible (Mayo, 2013) en: <http://es.thefreedictionary.com/formaci%C3%B3n>

cuando está lo suficientemente preparado, emprende su vuelo, aumentando su autonomía y empezando a formar parte de la multitud.

## Descripción

La estrategia a seguir con las actividades formativas consiste en la elaboración de actividades relacionadas con esta categoría, como las mencionadas en la lluvia de ideas por ejemplo el taller de cocina. Para llevarlo a cabo seguiremos una mecánica dinámica para que el colectivo aprenda y se eduque a la vez que se divierte, por lo que no se impartirán contenidos teóricos. Al ser un colectivo en el que cada persona tiene un nivel de capacidad intelectual, incluso físico diferente, la metodología a seguir será individualizada y lo más autónoma posible. Para ello, se intentará con cada actividad a realizar llamar la atención de todos los miembros del colectivo que participen en el proyecto, partiendo de los intereses propios de cada uno. A lo largo del proyecto y más concretamente en el proceso de realización de las actividades se inculcará a los participantes valores de compañerismo, cooperación, gratitud, participación, respeto, etc. Por ello, el paradigma educativo por el que nos guiamos es el sociocultural ya que ve al individuo, en este caso, la persona con síndrome de Down, como parte de un contexto determinado que establece su desarrollo cognitivo y aprendizaje. Este no sólo aprende con el proyecto, una serie de conocimientos sino también actitudes, procedimientos, valores, etc.

Como estrategia publicitaria crearemos perfil de Facebook en el que se informará sobre el proyecto “Alza el vuelo”, del lugar donde se llevará a cabo, del presupuesto a pagar, y se motivará la participación al mismo. También se hará un video de promoción del proyecto que se publicitará por esta página web.

Por otro lado, elaboraremos una lona publicitaria colocada estratégicamente en la plaza del Cristo de La Laguna y en la entrada de la rotonda Padre Anchieta con el fin de atraer las miradas de todos los conductores y peatones debido a que ese es un lugar de mucho tránsito a lo largo del día.

El proyecto se llevará a cabo en diferentes espacios propios del municipio. Estas son la Asociación de Vecinos Tinguaro y la Asociación de San Román, así como la plaza del Cristo y la plaza del Adelantado. La estrategia que llevaremos a cabo se hará durante un año, empezando en el mes de Julio de 2013 y finalizando en el mes de Junio de 2014. Este tendrá una duración de 364 horas, que se distribuirán en 7 horas semanales.

El proyecto tendrá un presupuesto de 10€ por matrícula por lo que existirá un número limitado de plazas que tendrá un máximo de 40 personas.

Para esta intervención han colaborado diferentes entidades como son el Ayuntamiento de La Laguna y el Gobierno de Canarias, siendo cofinanciadores del proyecto aportando 9000€ y 15000€ respectivamente.

Los 9000€ que aporta el Ayuntamiento de La Laguna quedarán distribuidos en 2000€ cada 75 horas del proyecto, que teniendo en cuenta que realizaremos 7 horas semanales, esta aportación se nos cederá aproximadamente cada dos meses y tres semanas. Esta financiación cubre las siguientes necesidades: ordenador, impresora, batidora, carpa, tres mesas y 10 sillas.

Por otra parte, el Gobierno de Canarias contribuirá con 15000€ anuales que cederá al comienzo del proyecto y que cubrirá los gastos de todo el material fungible como material de manualidades y dibujo (block de dibujo, folios din-A3, rotuladores, creyones, acuarelas, temperas, pinceles, pinturas para dedos, pegamentos, tijeras, macarrones, pinzas de la ropa, hilos, cinta adhesiva, plastilina, cola, cartulina, papel, bolígrafos, sellos y lona) y cocina (huevos, yogur, aceite, azúcar, harina, levadura, limón, mantequilla, cacao en polvo, chocolate, leche, nata, nata montada, bol, moldes, bandejas de cartón, cubiertos) y los gastos de personal (un periodista y dos monitores).

Los gastos de personal estarán distribuidos de la siguiente manera.

PERSONAL	Gastos unitarios			Número profesionales	Número meses	Total cantidad
	Modulo bruto	Seguridad social	total			
periodista	160	53,26	213,26	1	12	2.559,17
profesional	300	99,87	399,87	2	12	9.596,88
					Subtotal personal.	12.156,05

El proyecto no sólo contará con esta financiación, sino que además cuenta con la recaudación semanal de la tómbola, cuyo resultado se invertirá nuevamente en el proyecto; y con la ganancia de las matrículas del mismo.

### Programa de intervención.

Actividad	Objetivos	Estrategia	Orden de intervención	Secuencia de intervención
Manualidades y dibujo	Que el colectivo aumente el abanico de recursos y materiales de trabajo	Actividad formativa		Lunes, una hora, por la tarde
Elaboración	Que el colectivo	Actividad formativa		Miércoles, una

de rifas	fomente habilidades de autonomía			hora, por la tarde
Realización de la revista	Que el colectivo aumente el abanico de recursos y materiales de trabajo	Actividad formativa		Miércoles, una hora, por la tarde
Cocina	Que el colectivo fomente habilidades de autonomía	Actividad formativa		Jueves, una hora, por la tarde
Tómbola	Que el colectivo incremente las actividades de interacción social	Actividades Lúdicas. En las actividades lúdicas intelectuales-cognitivas se fomenta la observación, la atención, las capacidades lógicas, la imaginación, la iniciativa, los hábitos		Sábado, tres horas, por la mañana

Cronograma de las estrategias.

**JULIO 2013**

L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

**AGOSTO 2013**

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4

### AGOSTO 2013

L	M	M	J	V	S	D
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

### SEPTIEMBRE 2013

L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

 = Tiempo dedicado a actividades formativas

### FASE III

La fase tres muestra el trabajo educativo que vamos a realizar con el colectivo de síndrome de Down. Describiremos los objetivos generales, los contenidos, objetivos específicos y los objetivos operativos, así como el cronograma y la explicación de las 20 horas de las actividades junto con la ficha de cada una de estas.

#### Objetivos generales, contenidos, objetivos específicos y objetivos operativos

A raíz de los objetivos generales planteados para alcanzar con este proyecto, hemos elaborado una serie de contenidos, de objetivos específicos y de objetivos operativos para lograr a lo largo del proyecto.

<p><b>Objetivo General 1.</b></p> <p>Aumentar y mejorar el abanico de recursos y materiales de trabajo.</p>	<p><b>Contenido 1.1.</b></p> <p>Reciclar, Reutilizar y Reducir.</p>	<p><b>Objetivo Específico 1.1.1.</b></p> <p>Enseñar a reciclar, reutilizar y reducir.</p>	<p><b>Objetivo Operativo 1.1.1.1.</b></p> <p>Fomentar el aprendizaje del reciclaje.</p>
			<p><b>Objetivo Operativo 1.1.1.2.</b></p> <p>Proponer una mayor reutilización de los materiales.</p>
			<p><b>Objetivo Operativo 1.1.1.3.</b></p> <p>Enseñar a reducir los materiales.</p>
<p><b>Contenido 1.2.</b></p> <p>Voluntariado.</p>	<p><b>Objetivo Específico 1.2.1.</b></p> <p>Demostrar la importancia del voluntariado con</p>	<p><b>Objetivo Operativo 1.2.1.1.</b></p> <p>Animar a las personas a ser partícipe de la situación de este colectivo.</p>	



		respecto a este colectivo.	
			<p><b>Objetivo Operativo 1.2.1.2.</b></p> <p>Enseñar las ventajas que tiene la participación del colectivo de voluntarios.</p>
			<p><b>Objetivo Operativo 1.2.1.3.</b></p> <p>Animar al voluntariado a profundizar en las necesidades del colectivo síndrome de Down.</p>
	<p><b>Contenido 1.3.</b></p> <p>Publicidad.</p>	<p><b>Objetivo Específico 1.3.1.</b></p> <p>Señalar las ventajas que ofrece la publicidad para mayor concienciación de la población.</p>	<p><b>Objetivo Operativo 1.3.1.1.</b></p> <p>Concienciar a la población sobre la situación del colectivo.</p>
<p><b>Objetivo General 2.</b></p> <p>Fomentar habilidades de autonomía.</p>	<p><b>Contenido 2.1.</b></p> <p>Contextualización, conocimiento del medio.</p>	<p><b>Objetivo Específico 2.1.1.</b></p> <p>Conocer el medio.</p>	<p><b>Objetivo Operativo 2.1.1.1.</b></p> <p>Promover el aprendizaje del entorno más cercano.</p>
		<p><b>Objetivo Específico 2.1.2.</b></p> <p>Aprender a</p>	<p><b>Objetivo Operativo 2.1.2.1.</b></p> <p>Promover actividades que les ayuden a desenvolverse en la</p>

		desenvolverse en el medio.	sociedad actual.
			<b>Objetivo Operativo 2.1.2.2.</b> Desarrollar capacidades con el fin de que aprendan a valerse por sí mismo.
	<b>Contenido 2.2.</b> Seguridad personal.	<b>Objetivo Específico 2.2.1.</b> Estimular la seguridad personal en los participantes.	<b>Objetivo Operativo 2.2.1.1.</b> Promover la confianza en sí mismo.
			<b>Objetivo Operativo 2.2.1.2.</b> Favorecer la autosuficiencia.
			<b>Objetivo Operativo 2.2.1.3.</b> Enseñar técnicas que potencien su seguridad personal y autonomía.
	<b>Contenido 2.3.</b> Habilidades básicas.	<b>Objetivo Específico 2.3.1.</b> Fomentar habilidades que les ayude a desenvolverse en su entorno.	<b>Objetivo Operativo 2.3.1.1.</b> Promover capacidades que les proporcionen destreza a la hora de realizar tareas.
			<b>Objetivo Operativo 2.3.1.2.</b> Animar a la participación de actividades más autónomas para aprender a valerse por sí mismos.

			<p><b>Objetivo Operativo 2.3.1.3.</b></p> <p>Conocer la importancia que tiene las habilidades básicas para una mejor autonomía.</p>
		<p><b>Objetivo Específico 2.3.2.</b></p> <p>Enseñar técnicas y métodos que les proporcionen un mejor uso de los materiales.</p>	<p><b>Objetivo Operativo 2.3.2.1.</b></p> <p>Fomentar el cuidado de los materiales.</p>
			<p><b>Objetivo Operativo 2.3.2.2.</b></p> <p>Promover la enseñanza de cada utensilio para cada actividad.</p>
<p><b>Objetivo General 3.</b></p> <p>Incrementar las habilidades de interacción social.</p>	<p><b>Contenido 3.1.</b></p> <p>Habilidades sociales.</p>	<p><b>Objetivo Específico 3.1.1.</b></p> <p>Fomentar habilidades sociales.</p>	<p><b>Objetivo Operativo 3.1.1.1.</b></p> <p>Enseñar las habilidades sociales básicas como el saludo, contacto visual o escucha activa.</p>
			<p><b>Objetivo Operativo 3.1.1.2.</b></p> <p>Dar a conocer pautas necesarias para entablar una conversación.</p>

		<b>Objetivo Específico 3.1.2.</b> Animar a poner en práctica las habilidades sociales.	<b>Objetivo Operativo 3.1.2.1.</b> Generar situaciones en las que tengan que relacionarse con otras personas utilizando las habilidades aprendidas.
	<b>Contenido 3.2.</b> Habilidades comunicativas.	<b>Objetivo Específico 3.2.1.</b> Promover habilidades comunicativas.	<b>Objetivo Operativo 3.2.1.1.</b> Enseñar técnicas de comunicación.
		<b>Objetivo Específico 3.2.2.</b> Generando situaciones de comunicación entre los participantes.	<b>Objetivo Operativo 3.2.2.1.</b> Incitar conversaciones entre los distintos participantes.
			<b>Objetivo Operativo 3.2.2.2.</b> Incitar conversaciones entre personas con síndrome de Down y demás personas.

### Actividades

El proyecto contará con 364 horas anuales que se distribuirán 7 horas cada semana.

Las actividades que se llevarán a cabo son las siguientes:

Los lunes por la tarde se dedicará una hora a la realización de manualidades y dibujos en las instalaciones disponibles por el municipio como son las asociaciones de vecinos. Esta actividad se llevará a cabo partiendo de los intereses de los participantes y los gustos de los mismos, por ello, aquellos que deseen realizar cualquier manualidad a su libre elección podrán hacerlo, mientras que quienes prefieran dibujar también podrán realizar sus dibujos. Para la realización de ambas actividades se contará con materiales reciclados y se volverán a reutilizar y se utilizarán materiales nuevos como block de dibujos, folios din-a3, cartulinas, rotuladores, creyones, acuarelas,

temperas, pinceles, pinturas para dedos, pegamento, tijeras, macarrones, pinzas de la ropa, hilos, cinta adhesiva, plastilina y cola.

El dibujo a realizar se dejará a libre elección de los participantes, mientras que las manualidades serán semejantes a las siguientes:

“Pulseras de cartón:

Recorta el tubo de cartón al tamaño de una pulsera. Puedes dejar libre una parte de él o mantener completo el círculo.

Forra la pulsera con papel de colores.

Añade todos los detalles que observas en nuestra imagen principal. Entre ellos un lazo hecho en papel de seda, pegatinas en forma de estrellas o flores, plumas y botones; incluso una de las pulseras ha sido forrada en papel periódico y decorada con tiras ondeadas de foamy<sup>109</sup>.

“Un monedero de cartón:

Abre el cartón de zumo o de leche.

Dibuja sobre él el patrón ya impreso.

Recorta los círculos de los extremos.

Marca con una regla y un cuchillo de mantequilla las líneas punteadas.

Pliega el cartón siguiendo las marcas del patrón.

Sobre uno de los círculos, el que da al exterior, pega un aro de cartón. Y para cerrar el monedero usa una tapa de plástico<sup>110</sup>.

Los miércoles disponemos de dos horas por la tarde para continuar con las actividades nuevamente en la asociación de vecinos. La primera hora la destinaremos a la elaboración de rifas para la tómbola que realizaremos los sábados. Para esta actividad necesitaremos simplemente bolígrafos y hojas, así como un sello del ayuntamiento. En la segunda hora nos dispondremos a realizar la revista mensual con la ayuda de un periodista profesional, en la que se recogerá la

<sup>109</sup> Cuidado infantil (2013). *Manualidades. Cómo hacer un pulseras de cartón*. Disponible (Mayo, 2013) en: <http://manualidades.cuidadoinfantil.net/como-hacer-pulseras-de-carton.html>

<sup>110</sup> Cuidado infantil (2013). *Manualidades. Cómo hacer un monedero de cartón*. Disponible (Mayo, 2013) en: <http://manualidades.cuidadoinfantil.net/como-hacer-un-monedero-con-carton.html%20>

situación de este colectivo, la biografía de los participantes y los progresos que se vayan logrando con el proyecto para conseguir, con ello, la concienciación de la población frente a las necesidades del colectivo. Utilizaremos para ello un ordenador cada miércoles y una impresora sólo el último miércoles del mes. Esta revista se publicará cada mes, y con ella se intentará concienciar a la población de la falta de materiales y recursos para trabajar con personas con Síndrome de Down, a la vez que estos mejoran y aumentan.

Los jueves acudiremos otra vez a la asociación de vecinos durante una hora por la tarde que emplearemos en realizar y aprender recetas de cocina para hacer tartas, queques, etc. Las recetas que se harán serán similares a las siguientes:

#### “Bizcocho yogurt y limón (se puede sustituir por chocolate o fruta)

Primero precalentamos el horno a 180º. Mientras, en un cuenco grande mezclamos muy bien todos los ingredientes, empezando por el yogurt natural, así podemos aprovechar el vasito para añadir seguidamente las 3 medidas de harina, 2 medidas de azúcar y 1 medida de aceite de oliva virgen suave, seguidamente añadiremos también el sobrecito de levadura, los 3 huevos y la ralladura de 1 limón.

Aparte engrasamos un molde con mantequilla y un poquito de harina para que no se pegue cuando esté horneado y vertemos la mezcla. Metemos el molde en el horno a 180º y lo dejamos durante unos 45 minutos o hasta que veamos que el bizcocho esté listo.

Pasado este tiempo sacamos y dejamos enfriar durante 2 horas, así podremos desmoldar el bizcocho sin que se nos parta<sup>111</sup>”.

#### “Magdalenas de Chocolate.

En un bol, mezclamos la harina, levadura, ralladura de limón y el cacao y tamizamos. Aparte mezclamos los huevos bien batidos y el azúcar, la leche y el aceite; mezclando muy bien.

Incorporamos las dos mezclas, hasta que nos quede una crema homogénea sin grumos y reservamos. Acto seguido, en los moldes de magdalenas, los rellenamos hasta la mitad de esa crema y metemos en el horno a 180º durante 20 minutos.

---

<sup>111</sup> Recetas diarias (2005-2013). *Bizcocho yogurt y limón*. Disponible (Mayo, 2013) en: <http://www.recetasdiarias.com/recetas/bolleria-confiteria/bizcocho-yogurt-y-limon/>

Pasado ese tiempo, sacamos las magdalenas del horno y dejamos enfriar unos 15 minutos antes de desmoldarlas. Y ya tenemos nuestra receta de **Magdalenas de Chocolate**<sup>112</sup>.

Para las diferentes recetas que se realicen se necesitarán los siguientes ingredientes: huevos, yogur, aceite, azúcar, harina, levadura, limón, mantequilla, cacao en polvo, chocolate, leche, nata y nata montada. A parte de estos, utilizaremos materiales para llevarla a cabo como batidora, bol, moldes, bandejas de cartón y cubiertos. El fin de la actividad es que las personas desarrollen el trabajo individual que requiere la actividad y con ello aumenten poco a poco su autonomía.

Y, por último, el sábado haremos una tómbola por la mañana en la que se rifarán los diferentes resultados de las actividades realizadas a lo largo de la semana. Contamos con 3 plazas diferentes del municipio, y cada sábado se realizará en cada una de ellas. Montaremos una carpa con tres mesas en forma de U, en las que se dispondrán las manualidades y dibujos así como los postres. La gente deberá comprar una rifa a precio de 1€ con la que se llevará una de estas objetos o postres. El dinero que se recaude cada sábado a raíz de estas tómbolas, se volverá a destinar a la realización del proyecto, ayudando así a la realización de la revista.

---

<sup>112</sup> Receta Magdalenas (2013). *Magdalenas de chocolate*. Disponible (Mayo, 2013) en: <http://www.recetamagdalenas.com/Magdalenas/MagdalenasDeChocolate/MagdalenasDeChocolate.html>

## Ficha de las actividades

### FICHA DE LA ACTIVIDAD: MANUALIDADES Y DIBUJO.

#### Objetivos:

Fomentar el aprendizaje del reciclaje.

Proponer una mayor reutilización de los materiales.

Enseñar a reducir los materiales.

Promover capacidades que les proporcionen destreza a la hora de realizar tareas.

Promover la enseñanza de cada utensilio para cada actividad.

Fomentar el cuidado de los materiales.

#### Participantes:

Personas con Síndrome de Down, menores de edad inscritos en el proyecto.

#### Duración:

Estas actividades se realizarán todos los lunes durante una hora por la tarde

#### Desarrollo:

Estas actividades se llevarán a cabo partiendo de los intereses y los gustos de los participantes. Quienes deseen realizar manualidades deberán elegir qué tipo de manualidad pueden realizar con los materiales que se les ofrece, y por otra parte, quienes deseen dibujar deberán expresar en papel aquello que se les ocurra.

En estas actividades no hay reglas de trabajo, ya que se deja a los participantes actuar libremente fomentando su autonomía.

#### Localización:

Asociación de vecinos Tinguaro y Asociación de vecinos San Román, las cuales se irán alternando a lo largo del proyecto.

#### Material:

Crayones, rotuladores, ceras, temperas, y demás material de dibujo.

#### Evaluación:

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.



## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: ELABORACIÓN DE RIFAS.**

### **Objetivos:**

Animar a las personas a ser partícipe de la situación de este colectivo.

Desarrollar capacidades con el fin de que aprendan a valerse por sí mismo.

Favorecer la autosuficiencia.

Promover capacidades que les proporción destreza a la hora de realizar tareas.

Fomentar el cuidado de los materiales.

### **Participantes:**

Personas con Síndrome de Down, menores de edad inscritos en el proyecto.

### **Duración:**

Estas actividades se realizarán todos los miércoles durante una hora por la tarde.

### **Desarrollo:**

Esta actividad se elaborará para la tómbola que realizaremos los sábados. Consiste en la elaboración de las papeletas que se venderán para rifar los materiales realizados durante la semana.

### **Localización:**

Asociación de vecinos Tinguaron y asociación de vecinos San Román, las cuales se podrán alternar.

### **Material:**

Para ello necesitaremos simplemente bolígrafos y hojas, así como un sello del ayuntamiento.

### **Evaluación:**

Esta actividad será de entretenimiento para los participantes por lo que no tendrá evaluación.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: REALIZACIÓN DE LA REVISTA.**

### **Objetivos:**

Concienciar a la población sobre la situación del colectivo.

Promover la confianza en sí mismo.

Conocer la importancia que tiene las habilidades básicas para una mejor autonomía.

Generar situaciones en las que tengan que relacionarse con otras personas utilizando las habilidades aprendidas.

Enseñar técnicas de comunicación.

Incitar conversaciones entre personas con síndrome de Down y demás personas.

### **Participantes:**

Personas con síndrome de Down junto a un periodista profesional.

### **Duración:**

Se desarrollará todos los miércoles durante una hora por la tarde.

### **Desarrollo:**

A lo largo del mes durante esas horas, se elaborará la revista mensual que recogerá la situación de este colectivo, la biografía de los participantes y los progresos que se vayan logrando con el proyecto con el fin de concienciar a la población sobre las necesidades del colectivo.

### **Localización:**

Asociación de vecinos Tinguaron y asociación de vecinos San Román, las cuales se podrán alternar a lo largo del proyecto.

### **Material:**

Utilizaremos para ello un ordenador cada miércoles y una impresora sólo el último miércoles del mes.

### **Evaluación:**

La elaboración de esta revista no tendrá evaluación, pero si seguirá de cerca el cumplimiento de los objetivos.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: COCINA.**

### **Objetivos:**

Promover el aprendizaje del entorno más cercano.

Promover actividades que les ayuden a desenvolverse en la sociedad actual.

Desarrollar capacidades con el fin de que aprendan a valerse por sí mismo.

Favorecer la autosuficiencia.

Promover capacidades que les proporcionen destrezas a la hora de realizar tareas.

Animar a la participación de actividades más autónomas para aprender a valerse por sí mismos.

Conocer la importancia que tiene las habilidades básicas para una mejor autonomía.

### **Participantes:**

Personas con síndrome de Down inscritas en el proyecto.

### **Duración:**

Los jueves durante una hora por la tarde.

### **Desarrollo:**

Dedicaremos esta hora a realizar y aprender recetas de cocina para hacer tartas, queques, etc. Las recetas serán simples para facilitar su aprendizaje.

### **Localización:**

Asociación de vecinos Tinguaron y asociación de vecinos San Román, las cuales se podrán alternar a lo largo del proyecto.

### **Material:**

Para la realización de este taller de cocina se contará con ingredientes básicos como huevos, yogur, aceite, azúcar, harina, etc. A parte de estos, utilizaremos materiales para llevarla a cabo como batidora, bol, moldes, bandejas de cartón y cubiertos.

### **Evaluación:**

Habrà un seguimiento para comprobar que todos los participantes estèn llevando a cabo esta actividad y con ello estèn cumpliendo los objetivos.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: TÓMBOLA.**

### **Objetivos:**

Animar a las personas a ser partícipe de la situación de este colectivo.

Enseñar las ventajas que tiene la participación del colectivo de voluntarios.

Animar al voluntariado a profundizar en las necesidades del colectivo síndrome de Down.

Promover actividades que les ayuden a desenvolverse en la sociedad actual.

Promover capacidades que les proporción destreza a la hora de realizar tareas.

Enseñar las habilidades sociales básicas como el saludo, contacto visual o escucha activa.

Dar a conocer pautas necesarias para entablar una conversación.

Generar situaciones en las que tengan que relacionarse con otras personas utilizando las habilidades aprendidas.

### **Participantes:**

Personas con síndrome de Down y el resto de la sociedad.

### **Duración:**

Todos los sábados durante tres horas por la mañana.

### **Desarrollo:**

En esta tómbola se rifarán los materiales o postres que se han realizado a lo largo de la semana. La gente deberá comprar un rifa a precio de 1€ con la que se llevará los objetos o postres. El dinero recaudado se volverá a invertir en el mismo.

### **Localización:**

Se llevará a cabo en la plaza del Cristo y en la plaza del Adelantado, las cuales se alternarán los sábados.

### **Material:**

Las rifas elaboradas por el colectivo formarán parte del material que se utilizará junto con carpas, mesas y sillas.

### **Evaluación:**

Se evaluará que se hayan vendido todas las papeletas y se haya cumplido con los objetivos marcados.

## Cronograma de las actividades

### JULIO 2013

L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				



= Manualidades y dibujo.



= Elaboración de rifas y realización de la revista.



= Taller de cocina.



= Tómbola semanal.

### Evaluación.

En cuanto a la evaluación del proyecto, nos guiaremos por la propuesta de Pérez Juste la cual consta de cuatro fases. Un primer momento en el que se evaluará el programa en cuanto a tal, tendrá como fin establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad. Es un proceso formativo y sumativo, para el que se utilizarán análisis de contenido, técnica Delphi, juicios de expertos, etc., siguiendo criterios de calidad, adecuación y viabilidad.

El segundo momento, la evaluación del proceso de implantación del programa para facilitar la toma de decisiones a tiempo y e introducir mejoras. Tiene una función formativa en la que se recogerá información mediante observación, diálogos, entrevistas, etc. Para evaluar estos métodos se seguirán criterios de coherencia, eficacia y satisfacción de los implicados.

El tercer momento será la evaluación de los resultados de la aplicación del programa con el fin de comprobar su eficacia siguiendo criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, satisfacción e impacto.

Y, por último, la institucionalización de la evaluación del programa en el que se logra la integración del programa y de su evaluación, para que, así, que produzca una mejoría. El fin último es valorar el logro de los objetivos y la satisfacción del mismo.

## **Conclusión**

Para concluir este proyecto, cabe destacar el logro de los objetivos del grupo al hacer frente a un trabajo de tales características. Como grupo e individualmente hemos aprendido a realizar un proyecto educativo, fijando metas y logrando objetivos, organizando y elaborando el mismo, tomando decisiones conjuntamente y realizando mejoras en este. Gracias a ello, hemos conocido de primera mano el término planificación, es decir, sus aspectos más básicos como qué planificar, por qué hacerlo, con qué finalidad, en qué contexto hay que realizar una planificación, que recursos didácticos y personales se deben utilizar, etc.

Tras las dificultades que se presentaron a lo largo del proceso como, por ejemplo, la línea de intervención que nos salió, la cual no formaba parte de nuestra idea inicial, pero a la que hicimos frente, responsabilizándonos con ella y trabajando con el fin de lograr nuestros objetivos.

Respecto al colectivo con el que hemos trabajado, ha supuesto un avance en cuanto a conocimientos ya que para todos los miembros de grupo era un colectivo no tan conocido como pensábamos. Esto nos ha hecho darnos cuenta de las carencias y amenazas con las que viven las personas con Síndrome de Down, por lo que creemos que se les debe dar mayor atención ya que, actualmente, todas las personas con algún tipo de discapacidad, siguen, de alguna manera, estando excluidos de la sociedad.

**ANEXO 14: Trabajo de Actividades de integración IV: Proyecto de Promoción de la Salud en la Comunidad Gitana, evidencia para la CE12 y CE5.**

## **Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA**

### **ACTIVIDAD INTEGRADORA**

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### **PROYECTO DE PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LA COMUNIDAD GITANA.**

COMPONENTES DEL GRUPO:

KATIA AMADOR BRAVO

ÁNGEL ARBELO JORGE

ZULEIMA CASAÑAS CABRERA

SARA MARTÍN HERNÁNDEZ

VIRGINIA SOSA FUENTES

## **DATOS DE IDENTIFICACION DEL PROYECTO.**

**Nombre del proyecto:** Proyecto de promoción de la salud en la comunidad gitana.

**Duración/Momento:** comienza en septiembre de 2007 y finaliza en agosto del 2008.

**Contexto social:** se centra en la salud de las mujeres.

**Entidad (formal/no formal) promotora del Proyecto:** Fundación secretariado gitano/Fundación Ebro- Puleva.

**Espacio en el que se desarrolla:** España.

**Población diana:** población Gitana.

**Agentes educativos implicados:** Fundación Secretariado Gitana.

**Naturaleza Proyecto:** (innovación, investigación, intervención educativa, etc.): Es un proyecto de innovación e intervención.

**Documento final del Proyecto o fuente de procedencia del documento:**

<http://www.fundacionebrofoods.es/descargas/FundacionSecretariadoGitano.pdf>



## **JUSTIFICACIÓN.**

### **DESCRIPCIÓN.**

El proyecto se justifica explicando la necesidad de mecanismos y recursos de apoyo a la comunidad gitana, y más concretamente a la mujer. Se recoge que es de gran importancia el impulso de proyectos que dote a las mujeres gitanas de habilidades personales, sociales y prelaborales que normalicen su situación. Por ello, también creen imprescindible el trabajo a realizar con las jóvenes gitanas, ya que son el motor de cambio de la comunidad.

España es, en la actualidad, uno de los cuatro países de la Unión Europea con mayor número de población gitana. A pesar de llevar casi seis siglos de historia en el país, la comunidad gitana son un grupo cultural que no ha tenido un proceso de integración social nada fácil y siguen siendo el colectivo más rechazado en la sociedad española.

El proyecto propone cambios sociales e impulsar la iniciativa de que algunos gitanos están promocionándose e incorporándose a los amplios sectores de nuevas clases medias en España, mientras otros permanecen en los sectores marginales y periféricos de nuestro país. Pero el proyecto no se llevara a cabo con facilidad, puesto que existen problemas como la asistencia discontinua a la escuela, el bajo nivel de instrucción o la pérdida generalizada de las profesiones, entre otras.

Se establece que las mujeres gitanas como grupo étnico dentro de la sociedad española, padecen una situación diferente con respecto a la mayoría, viéndose afectada en una triple faceta: por ser mujer en una sociedad patriarcal, por pertenecer a una minoría étnica que recibe la peor valoración social y por pertenecer a una cultura cuyos valores de género están asociado casi únicamente a la función de madre y esposa disminuyendo sus posibilidades de promoción. Entre ellas están los obstáculos y presiones que dificultan su acceso al empleo y su libre elección acerca de lo que quieren ser y hacer, la enorme carga de trabajo debido al escaso reparto de las tareas domésticas en el seno de las familias, la minusvaloración de las actividades que realizan: trabajo doméstico y cuidado de otras personas se suelen considerar como sus obligaciones, pero ni se reconoce su importancia ni se reparte de manera equitativa. Por último, se resalta como estas mujeres ven el acceso al mercado laboral limitado por la discriminación laboral existente hacia las

mujeres: tasa femenina de paro que dobla a la masculina, salarios más bajos para las mujeres falta de acceso a las jefaturas y a la propiedad.

Por otra parte, en el ámbito de la salud, la mujer gitana comparte con el resto de su comunidad una escasa valoración de la importancia de las actuaciones preventivas y de una adecuada educación para la salud desde la primera infancia. También, se sigue confundiendo el término salud con ausencia de enfermedad cuya preocupación se otorga exclusivamente a profesionales sanitarios quien debe de discutir con la comunidad las medidas y los planes que se desarrollarán. Los datos más relevantes de la mujer gitana en relación con la salud son la menor esperanza de vida en comparación al hombre gitano y la mujer paya, las pocas medidas preventivas y la poca constancia en la prevención de enfermedades, índice de mortalidad superior al hombre gitano y mujeres payas, tasa de fecundidad alta y envejecimiento prematuro.

Como conclusión podemos destacar la importancia de impulsar proyectos que promuevan las habilidades sociales, personales y prelaborales de las mujeres jóvenes gitanas para que se vaya normalizando poco a poco su situación, y les facilite conseguir su promoción personal.

Es importante trabajar con las jóvenes gitanas, pues en la actualidad son los motores principales de cambio en el seno de la comunidad, situación que está en estrecha relación con el importante proceso de transformación y cambio en el que la cultura gitana está inmersa y que les afecta directamente.

## **ANÁLISIS.**

Tras haber analizado el proyecto podemos decir que éste se basa en una justificación empírica e ideológica ya que analiza una situación que define la problemática de la mujer gitana.

En función del tipo de justificación, se puede decir que se ha utilizado una vía de análisis de contexto, pues se ha estudiado de manera minuciosa el contexto de la comunidad gitana, su papel en la sociedad actual, y el rol de la mujer gitana, más concretamente las necesidades socio-sanitarias de las mujeres gitanas.

El plan que se ha analizado es un plan a nivel nacional ya que está hecho con el fin de analizar la situación de los gitanos en el territorio Español.

### **VALORACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.**

Con respecto a la valoración, consideramos que por una parte, la justificación que se lleva a cabo en este proyecto es suficiente, pues acoge adecuadamente todos los aspectos relacionados con la vida gitana, más concretamente la situación de la mujer y sus hábitos saludables y el por qué de cada uno de ellos. Sin embargo, sería conveniente que estuviera respaldado por una legislación como podría ser la Constitución Española, la cual no se menciona en ninguna parte del proyecto.

Por ello, dado que solo se centran en las características propias de una sola comunidad autónoma, creemos imprescindible realizar un análisis de necesidades puesto que es la mejor manera para conocer las necesidades de la población gitana y de buscar solución a la falta de hábitos saludables en la que se encuentran las mujeres y menores.

Para llevar a cabo el análisis de necesidades, seguiremos las tres fases principales.

La primera fase es la de reconocimiento o preparatoria. En ella, identificamos las situaciones desencadenantes por las que son necesarias el análisis de necesidades como por ejemplo, sus costumbres respecto a los hábitos saludables.

Entre las fuentes de información necesaria para obtener los datos, utilizaremos: mujeres gitanas, (fuentes primarias); los servicios sociales y los vecinos de la zona (fuente secundaria) y utilizaremos como técnicas o instrumentos de recogida de información a través de entrevistas a los servicios sociales, grupos de discusión, en torno a 4 grupos con entre 8 y 10 miembros cada uno, con los vecinos de la zona y grupos de discusión cuyos participantes serán las mujeres gitanas.

La segunda fase es la de diagnóstico en la que analizaremos la información e identificaremos las necesidades, para ello, analizaremos los problemas desencadenantes encontrados en los resultados de las entrevistas, los cuestionarios y de los grupos de discusión, y los priorizaremos utilizando la técnica del diamante.

Por último, la fase de toma de decisiones en las que priorizaremos los problemas y las necesidades encontradas y generaremos las posibles soluciones, las cuales deben ser de bajo coste, alto impacto, y alta viabilidad. Por ello buscaremos una solución para cada una de las necesidades halladas.

## **FINES Y OBJETIVOS.**

### **DESCRIPCIÓN.**

Los objetivos generales y específicos son:

Sensibilizar a las mujeres gitanas y a sus familias sobre la importancia de la promoción de la salud.

Favorecer el acceso de las mujeres y sus familias a los recursos sanitarios y el conocimiento de sus servicios y espacios.

Facilitar la reflexión sobre aspectos relacionados con la salud en general, y los hábitos de vida saludable, en particular.

Favorecer la reflexión sobre un concepto más amplio de la salud, no entendiendo esta, solo como ausencia de enfermedad.

Fomentar la adquisición de hábitos de vida saludable y la prevención de futuras enfermedades.

Promover hábitos saludables de planificación familiar.

Favorecer la adquisición de habilidades y recursos propios sobre las necesidades sanitarias de los menores en los diferentes procesos evolutivos de su vida.

Llevar a cabo de vigilancia de las enfermedades y daños de la salud derivados a los malos usos y abusos de la medicación.

Promover comportamientos de alimentación y nutrición saludables.

Impulsar actividades para la promoción de comportamientos saludables en alimentación y nutrición que incluya buenas prácticas de higiene y actividad física.

Mejorar el estado nutricional de los grupos de población más vulnerables (lactantes, preescolares y mujeres embarazadas) de los grupos sociales más necesitados.

Promover buenos hábitos alimentarios, inculcando en la población la necesidad de efectuar exámenes médicos periódicos a los niños y a las mujeres embarazadas.

Concienciar a la comunidad sobre los problemas nutricionales de las madres y los niños, y fomentar la participación comunitaria en la solución de estos problemas.

### **ANÁLISIS.**

Los objetivos están bastante claros y bien distribuidos en objetivos generales y específicos, sin embargo, creemos que las actividades propuestas no se corresponden con los objetivos, por lo que no se podrán cumplir en su totalidad. Consideramos que, en cuanto a los objetivos relacionados con la sensibilización de las mujeres gitana y a sus familias, vemos viable que estos objetivos específicos se cumplan. En cuanto a los objetivos específicos relacionados con el fomento de la adquisición de hábitos de vida saludable, consideramos factible únicamente la promoción de hábitos saludables de planificación familiar, mientras que la adquisición de habilidades y de recursos propios y las actividades de vigilancia de enfermedades no se podrán cumplir debido a la poca frecuencia de actividades destinadas a la sanidad.

Por último, referido a los objetivos relacionados con promover comportamientos de alimentación y nutrición saludables, consideramos que impulsar actividades para la promoción de comportamientos saludables y mejorar el estado nutricional de los grupos, no se podrá llevar a cabo debido a la falta de recursos para la realización de actividades. El resto de objetivos, como son la promoción de buenos hábitos, la concienciación sobre los problemas nutricionales y el inculcar la necesidad de efectuar exámenes médicos, si son viables.

## **VALORACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.**

Debido a que los objetivos que plantea el proyecto son demasiados y no se cumplirán con las actividades propuestas, propusimos la elaboración de un análisis de necesidades en el cual se acotaran más los objetivos, centrándonos más concretamente en los referidos a la mujer gitana y su sanidad, por lo tanto nuestra propuesta sería:

Fomentar la adquisición de hábitos de vida saludable y la prevención de futuras enfermedades de la mujer gitana.

Promover hábitos saludables de planificación familiar.

Favorecer la adquisición de habilidades y recursos propios sobre las necesidades sanitarias de las mujeres en los diferentes procesos evolutivos de su vida y llevando a cabo la vigilancia de las enfermedades y daños de la salud derivados de los malos usos y abusos de la medicación

Promover educación sexual, para prevenir enfermedades de transmisión sexual como el VIH entre otras.

## **METODOLOGÍA.**

### **DESCRIPCIÓN.**

#### **Metodología.**

La metodología se centra en intervenir en la base de su funcionamiento como grupo (comunidad gitana) y en la mujer como agente natural de cuidado del grupo y como elemento de cohesión.

En cuanto a la metodología de las actividades específicas destinadas a las mujeres adultas, es activa, participativa y dinámica, con un cuaderno de trabajo como eje conductor. Se parte del conocimiento que tienen las mujeres para crear un clima adecuado y favorecedor que fomente la comunicación y promueva el interés por lo desconocido, con esto se potencia el aprendizaje práctico y creativo de tal manera que las participantes sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizajes. El trabajo grupal es fundamental para alcanzar los objetivos.

Por último, la metodología en relación a las actividades destinadas a menores es participativa y práctica para animar y posibilitar la participación activa de los jóvenes. Los menores son partícipes y protagonistas de sus propios menús semanales. La metodología es flexible, adaptada a las diferentes características y expectativas de los menores. Se realiza un aprendizaje significativo para mantener el interés; se fomenta la confianza en sí mismo permitiendo desarrollar su nivel de autoestima, y se facilita un adecuado clima de trabajo.

### **Actividades.**

El proyecto propone tres actividades que se diferencian principalmente por los grupos destinatarios a los que están orientados. Por un lado, la mujer gitana, entendiéndose por su tradicional rol de cuidadora, educadora y transmisora de valores dentro de la familia. Y como segundo grupo, los menores, conscientes de que es una edad ideal para inicial a los niños y niñas en hábitos de conducta saludables, y facilitar herramientas necesarias para que la población infantil de hoy llegue a ser mañana una ciudadanía adulta, sana y autónoma.

Las actividades destinadas a mujeres adultas son meriendas saludables y charlas de profesionales sanitarios. Ambas persiguen objetivos generales como la constitución de un grupo estable de mujeres gitanas y la adquisición de habilidades saludables. Y específicamente, se intenta promover una alimentación saludable, mejorar la salud y prevenir aquellas actividades crónicas no transmisibles relacionadas con una mala alimentación, es decir, dotar a las mujeres de herramientas para el consejo nutricional y la orientación en el acceso a los recursos sanitarios.

Para llevar a cabo la actividad de meriendas saludables tendremos en cuenta contenidos como alimentación saludable y nutrición, consumo económico y economía familiar, ecología, necesidades evolutivas de los menores y autoestima, y tendrán lugar dos tardes a la semana, con una duración de dos horas por sesión.

Por otra parte, las charlas de profesionales sanitarios incluirán, una vez al mes, sesiones específicas de profesionales sanitarios, centradas en temas de mayor relevancia para las mujeres como la planificación familiar y ginecología, economía doméstica, ecología, uso y abuso de medicamentos y calendario de vacunación.

Las actividades destinadas a menores estarán orientadas al ocio y tiempo libre, que ocupa un espacio fundamental en la vida de los jóvenes, intentando hacer de la alimentación y de la cocina algo divertido para que tomen consciencia de la importancia de la buena alimentación, así como del deporte y la ecología. En ellas, se intenta abordar temas como nutrición, actividad física, ecología y prevención de obesidad y salud.

Las finalidades de estas actividades es implicar a los propios menores y jóvenes en su propio proceso de alimentación y nutrición, contribuir a asentar las bases para que se responsabilicen de sus propios procesos de alimentación saludable, y de la adopción de hábitos de vida saludables. Estas actividades se realizarán dos tardes a la semana, con una duración de dos horas cada sesión, en las que se irán alternando, las actividades de nutrición con las de ocio y tiempo libre.

### **Objetivo/s que persigue.**

El proyecto tiene como fines la promoción de la salud en la comunidad gitana, especialmente dirigida hacia las mujeres en general y a las madres en particular, debido al rol de cuidadora, educadora y transmisora de valores que siempre ha tenido la mujer gitana.

Los objetivos que se persiguen son, en primer lugar, sensibilizar a las mujeres gitanas y a sus familias sobre la importancia de la promoción de la salud, favoreciendo el acceso de las mujeres y sus familias a la sanidad, ampliando así el concepto de esta. En segundo lugar, se intenta fomentar la adquisición de hábitos de vida saludable enseñando las habilidades y recursos sobre las necesidades sanitarias a lo largo de su vida, y la prevención de futuras enfermedades derivadas de los malos usos y abusos de la medicación.

Y para finalizar se pretende promover comportamientos de alimentación y nutrición saludables, a esto se le incluye buenas prácticas de higiene y actividades física, la mejora de los hábitos alimenticios de los grupos más vulnerables, la necesidad de hacer exámenes médicos a los niños y mujeres embarazadas y la concienciación sobre los problemas que se puede tener por ello.



**Agentes que intervendrán.**

Los agentes de intervención más importantes con los que cuenta el proyecto son, por un lado, las mujeres gitanas, que juegan un papel clave como elemento de cohesión y de cuidados del grupo y en las que se debe fomentar su intervención en el ámbito de la salud, su posición en la toma de decisiones en relación con su proceso evolutivo y su participación en la vida familiar y social desde su satisfacción personal; y por otro lado, los menores con el fin de disminuir los índices de obesidad infantil ya que han estado subiendo en nuestro país hasta llegar a ser un problema muy preocupante.

**Recursos materiales y financieros.**

La sede central de FSG (Fundación Secretariado Gitano) situada en Madrid, será la encargada de coordinar este proyecto. Ésta tiene 75 centros de trabajo en todo el Estado donde cuenta con locales y quipos de trabajo para el desarrollo de sus acciones. A la vez realiza actividades en 76 municipios de manera directa o en colaboración con las administraciones locales y entidades gitanas.

Las infraestructuras y medios con los que se cuenta son los siguientes a pesar de que varíe según la zona: una sala de orientación laboral, una sala de acogida y mediación, un aula de formación y/o informática y un despacho para el personal. Además se contará con mobiliario de oficina y reuniones, y con recursos informáticos y telemáticos.

**Recursos didácticos/educativos.**

La fundación lleva a cabo un trabajo de publicaciones que ofrecen diferentes materiales como dossiers, guías, manuales o carteles entre otros sobre temas de interés para la comunidad gitana. También se publican colecciones y documentaciones de interés para la comunidad gitana, que se dividen en tres tipos: cuadernos técnicos, materiales de trabajo y audiovisuales.

Algunos de los recursos en relación a la salud y la mujer, útiles para el proyecto son “Guía de salud para mujeres gitanas / Carmen Arbex Sánchez, Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 2000” y “Salud y comunidad gitana: análisis de propuestas para la actuación, Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Centro de Publicaciones, D.L. 2005”, entre otras.

### **Recursos humanos.**

La Fundación Secretariado Gitano estuvo formada por 920 personas de las cuales un 43'15% eran de etnia gitana. Se realizaron 420 servicios a cargo de 350 trabajadores y 193 voluntarios. En este proyecto se añadirá un agente de salud para cada territorio que se encargará de coordinar el programa, los equipos, las labores de asesoramiento y el desarrollo de las actividades.

### **Temporización/secuenciación.**

El proyecto comenzó en Septiembre de 2007 y finalizó en Agosto de 2008. El horario de las actividades, las charlas profesionales y las visitas concretas, se decidió junto a las propias mujeres, el agente encargado y los profesionales de los servicios sanitarios para adaptar los intereses y necesidades de cada territorio.

En cuanto al tiempo de las actividades concretas, la merienda saludable tuvo lugar dos tardes a la semana durante dos horas, las charlas de profesionales sanitarios se hicieron una vez al mes, y la actividad dedicada a los menores, se realizó dos tarde a la semana con una duración de dos horas cada día.

### **Localización/espacio.**

El proyecto se llevó a cabo en el municipio de León, ya que recoge aproximadamente 2000 personas de etnia gitana. Teniendo en cuenta que la población gitana total de la provincia es de 3.538 personas, se concluye que en el Municipio reside el 56,8%; con lo que se puede decir que estamos ante una comunidad gitana de cierta importancia dentro del ámbito geográfico en el que nos estamos moviendo.

**Seguimiento.**

La evaluación es continua, presente en todos los momentos del proyecto; es individualizada, atendiendo al nivel y características de los diferentes participantes en el proyecto: mujeres adultas y menores; es integral, aplicada a los diferentes elementos que intervienen en el proceso, en sus vertientes organizativas y sociales. Se lleva a cabo en tres fases: la inicial en la que se realiza un diagnóstico que permite conocer las expectativas y detectar las necesidades tanto de las mujeres como de los menores; de proceso, en la que se evalúa el desarrollo y grado de consecución de cada uno de los objetivos del proyecto; y final, se valora la consecución de los objetivos y del impacto, eficiencia, y eficacia del proyecto.

**ANÁLISIS.**

La descripción de las actividades es completa ya que en cada una de ellas explica en qué consistirá, los objetivos marcados y brevemente cómo se llevará a cabo. Es decir, se expone la metodología a seguir, los objetivos que se pretenden alcanzar, los agentes que intervendrán y el tiempo de duración, aunque consideramos que deberían aumentar aquellas actividades centradas en las mujeres y el número de días de implantación.

En las tres actividades se explica quiénes serán los receptores de cada actividad, en dos de ellas serán las mujeres gitanas y en la otra, los menores y jóvenes. En cuanto a esto, podemos destacar la importancia que tiene las actividades dirigidas hacia la mujer, ya que es el tema central del proyecto y así podrán aprender muchos contenidos importantes sobre su salud y alimentación, sin descartar la importancia que tiene dedicar actividades hacia los más jóvenes. Pero por otro lado, sólo en la primera de estas actividades menciona quien será el agente encargado de guiar la actividad, que será un agente de salud, mientras que en las otras no señala a nadie.

En cuanto a los recursos a utilizar se explican de manera clara y completa. Los recursos materiales cuentan con las instalaciones y medios necesarios para realizar el proyecto. Los recursos didácticos que se hablan en el proyecto son los propios de la Fundación que pueden

ser útiles para este. Y, como recursos humanos, la Fundación cuenta con un montón de personal y voluntarios a disposición.

La temporización del proyecto queda explicada claramente en él, pero se expone de manera general, sin precisar el tiempo dedicado a cada una de las actividades, por lo tanto, consideramos que la descripción es insuficiente. Además creemos que los grandes cambios conllevan grandes periodos de tiempo y se consideran innecesario el tiempo para producir un cambio de mentalidad en las mujeres gitanas teniendo en cuenta su salud y alimentación.

Centrándonos en la localización del proyecto, es adecuado comentar que solo se centra en la comunidad de León, sin tener en cuenta el resto de comunidades. Por este motivo, consideramos que el proyecto no está contextualizado y que queda limitado a no conocer la situación de las mujeres gitanas en el resto del territorio español.

Tras haber analizado el seguimiento del proyecto, nos hemos percatado de que es adecuado aunque quizá fuera de vital importancia la necesidad de añadir alguna fase a las tres expuestas en el proyecto (evaluación continua, individualizada e integral) añadiendo una fase de seguimiento por cada una de las actividades realizadas con las mujeres gitanas, para que de este modo se pueda observar los resultados tanto de progreso como de igualdad.

Los objetivos que el proyecto pretende alcanzar son demasiado numerosos para las pocas actividades que se proponen. A pesar de que en las actividades queden explicados fines que se quieren alcanzar con ellas, los objetivos generales que se proponen no se pueden alcanzar con solo tres actividades.

## **VALORACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.**

Según Herrmann, C.S. entendemos la metodología como el análisis teórico de los métodos apropiados para un campo de estudio o para el conjunto de métodos y principios propios de una rama de conocimiento. Se puede hablar de las objeciones a la metodología desde una encuesta geográfica o de la metodología de la psicología cognitiva moderna. La gente puede haber llegado a esta práctica por la influencia del objetivo metodológico que significa “perteneiente a los métodos”. Pero el mal uso de la metodología, oculta una importante distinción conceptual entre

las herramientas de la investigación científica conocida como métodos correctos y los principios que determinan como se implementan y se interpretan este tipo de herramientas.<sup>113</sup>

En cuanto al proyecto, las actividades están explicadas insuficientemente. Estas no recogen todos los aspectos que se deben explicar, como por ejemplo los agentes que guiarán las actividades, los recursos a utilizar o el seguimiento individual de cada una de ellas. Por eso, se debería mejorar la descripción de las actividades, de manera que se explique la metodología, los objetivos, los agentes, los recursos, el tiempo, la localización y el seguimiento.

En cuanto a los objetivos es necesario destacar que son muy generales y que las actividades no recogen todos estos, por lo que se deberían agrupar los objetivos generales y crear nuevos más específicos con los cuales realizar actividades acorde con ellos.

Se debe añadir a la descripción, la existencia de un agente que guíe las actividades, es decir, un agente de salud que esté presente en cada actividad, además de trabajadores sociales que ayuden en el proceso de las mismas.

Otro de los graves errores del proyecto es la mención y explicación de los recursos propios de la Fundación Secretariado, la cual cuenta con multitud de materiales, personal y apoyo que no se hacen presencia en las actividades. Por eso, para la actividad de “merienda saludable” se puede realizar en diferentes espacios cada semana, por ejemplo, se podría hacer un picnic o acondicionar una sala como comedor. Para las otras dos, “charlas de profesionales sanitarios” y “actividades destinadas a menores” se puede utilizar cualquier sala propia de la Fundación.

También cabe destacar la necesidad de mejora en la ubicación, ya que el proyecto no solo debería realizarse en León, sino que también debería extenderse a todas las provincias del territorio español mediante la FGS.

Por otro lado, se hace notar la inexistencia de seguimiento en las actividades, a pesar de que el proyecto diga que se evaluará inicialmente, en su desarrollo y al final. Únicamente, se explica que

---

<sup>113</sup>GALIANA MERINO, Juan J., GIMENO NIEVES, Encarna y MOLINA PALACIOS, Sergio (S/F). *Diseño de metodologías y herramientas para la estimación de los efectos de sitio y su aplicación en la evaluación de escenarios de daños debidos a terremotos*. Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante. Disponible (mayo, 2013) en: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2563/1/memoria\\_rev.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2563/1/memoria_rev.pdf)

las meriendas saludables cuentan con un cuaderno de trabajo como forma de seguimiento de la actividad. Para las charlas de profesionales no se expone un método de seguimiento para evaluar, por ello proponemos un “examen” muy simple en el que las mujeres debieran responder conforme a lo que han aprendido en las charlas. Y, para las actividades para menores se podría realizar una autoevaluación para que los propios jóvenes analizaran que es lo que han mejorado de su situación previa y que es lo han aprendido con el proyecto.

## **EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO.**

### **DESCRIPCIÓN.**

El sistema de evaluación y seguimiento que se llevará a cabo con este proyecto será continuo, pues estará presente en todos los momentos del proyecto; individualizada, ya que atenderá el nivel y las características de los diferentes participantes en el proyecto; y será integral, aplicada a los diferentes elementos que intervienen en el proceso, en sus vertientes organizativas y sociales.

La evaluación se desarrollará en tres fases: inicial, para conocer expectativas y detectar necesidades; de proceso, para examinar el desarrollo y el grado de consecución de cada objetivo; y final, para analizar el éxito de los objetivos, la eficiencia y la eficacia del proyecto.

Además, también se analizará las mujeres que comenzaron el programa y cuantas lo acabaron, a cuantos menores se ha llegado con las actividades, la implicación del resto de la familia en el proyecto y la sinergia con el resto de actividades del dispositivo y los recursos sanitarios.

En cuanto a la evaluación de las actividades concretas, no se describe en ninguna de las tres alguna forma de evaluación.

### **ANÁLISIS**

Al realizar un sistema de evaluación es conveniente abarcar tanto la fase evaluativa del proyecto como la del seguimiento del mismo.

Centrándonos en la evaluación del proyecto, no se aprecia ningún método de evaluación que desarrolle un proceso evaluativo del proyecto y que establezca así la valoración de los objetivos, de los fines, de la justificación y de la metodología utilizadas para la puesta en práctica del mismo.

Por otra parte, nos percatamos de que la evaluación de la fase de seguimiento es insuficiente debido a que no aparecen expresados con exactitud muchos de los elementos necesarios para llevar a cabo la evaluación, como por ejemplo los instrumentos e indicadores sobre los que se van a guiar, los criterios las técnicas de análisis de los datos de la evaluación o los agentes responsables de cada acción evaluadora, ya que de esto último, solo nos informan los agentes que se encargarán de la fase inicial de la evaluación.

También podemos tener en cuenta que el proyecto no presenta una evaluación interna de las actividades sino solo de manera general, explicando únicamente las características que tendrá (continua, individualizada e integral) y los momentos en los que se realizará (inicial, de proceso y final). Cada una de las actividades debería tener su propia evaluación en la que se explique no solo como se llevará a cabo sino también los criterios, indicadores, instrumentos, agentes encargados de cada una de ellas y las técnicas de análisis de datos que se utilizarán.

Por otra parte, teniendo en cuenta el análisis y la valoración realizada sobre la metodología, en la que comentamos la necesidad de organizar una actividad por cada objetivo general propuesto en el proyecto, debemos seguir con la idea de que cada actividad correspondiente a cada objetivo, debe llevar consigo una evaluación que incluya los elementos claves nombradas anteriormente (criterios, indicadores, instrumentos, técnicas y agentes).

## **VALORACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA**

A pesar de que se expone una fase de seguimiento para llevar a cabo la evaluación de este proyecto tanto inicial, procesual, como final, cada una de estas fases de evaluación se explica sin tener claro los objetivos que se quieren alcanzar y sin especificar los métodos que se utilizaran para ello. Este proyecto también carece de una evaluación que valore el proyecto en sí, el sistema

de seguimiento del proyecto tiene unas determinadas características, pero estas no se explican con detalle.

Por ello como evaluación y seguimiento del proyecto, proponemos realizar el modelo de evaluación de Stufflebeam el cual se denomina modelo CIPP, cuyas iniciales recogen sus elementos constitutivos que son contexto, introducción, proceso y producto, es decir, una evaluación inicial, seguida de la procesual y una final, las cuales se complementan con la institucionalización de la evaluación. Elegimos este, y no otro modelo de evaluación por el hecho de que es el sistema tradicional de evaluación, en el cual se establece cada parte del proceso de forma completa y específica. En cuanto al contexto que es el primer punto al que se refiere este modelo, se realizara en una comunidad gitana, más concretamente con las mujeres de esa comunidad, en cuanto a la introducción, planteamos la situación en la que se encuentran las mujeres gitanas en cuanto a la sanidad y a su responsabilidad en el entorno familiar, el proceso que se llevara a cabo consiste en realizar unas actividades en las cuales las mujeres gitanas conocerán como se deben llevar a cabo unos buenos hábitos de alimentación y sanidad y con una realización de pruebas practicas con los cuales se comprobara que han comprendido los contenido explicados, por último , para saber si hemos logrado con el proyecto los objetivos, pasadas tres semanas tras finalizar el proyecto, se llevara a cabo un observación, cuyo fin es conocer si el proyecto, ha influido de forma positiva en la vida de las mujeres gitanas.

La evaluación del contexto tiene por objetivo definir el contexto institucional, identificar la población, el objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. Para ello se utilizarán métodos como análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los test diagnósticos y la técnica Delphi. Una vez realizado esto, se decidirá el marco que se abordará, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas.

En cuanto a la evaluación de la entrada del programa consistirá en identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas. Se analizarán los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a



su aplicabilidad, viabilidad y economía, utilizando métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y los ensayos piloto.

El proceso del programa se evaluará identificando durante el mismo los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionando información para las decisiones reprogramadas y juzgando las actividades y aspectos del procedimiento. Se controlarán las limitaciones potenciales del proceso y permanecer alerta frente a las que no se esperaban, por lo que se tomarán medidas como por ejemplo, la continua interacción con el personal del proyecto o la observación de las actividades.

Y, por último, se realizará la evaluación del producto del programa, recopilando descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y con la información recogida, para interpretar su valor y mérito. Con ello, se decidirá la continuación o modificación de las actividades, y se realizará un informe claro con los efectos positivos y negativos.

## **INNOVACIÓN.**

### **DESCRIPCIÓN.**

La fundación Secretariado Gitano cree necesario innovar con mecanismos y recursos de apoyo que favorezcan los procesos de inclusión social de la comunidad gitana, impulsando proyectos donde se dote a las mujeres de habilidades personales, sociales y pre laborales y, trabajando con las jóvenes gitanas por ser los principales motores de cambio.

La fundación considera que este proyecto para que sea innovador debe abordar una serie de criterios que se consideran necesarios implicar progresivamente al resto de la comunidad (los hombres) en el cuidado de sus miembros, para que no recaiga siempre en las mujeres esta responsabilidad.

Es fundamental, por tanto, tener en cuenta el papel clave que tiene la mujer gitana como elemento de cohesión y de cuidado del grupo. Hay que contar con ellas en la intervención, capacitándolas para intervenir en el ámbito de la salud. También es importante que por la doble marginación que

muchas de ellas sufren (como mujeres y como gitanas) sean destinatarias de programas específicos de promoción salud donde se contemplen sus necesidades más específicas: ser protagonistas de las decisiones y las posiciones que va tomando en relación con su proceso evolutivo (elección de la maternidad, cambios hormonales relacionados con su envejecimiento, etc.), en la construcción al proceso de construcción de su identidad y a su participación en la vida familiar y social desde la satisfacción personal, lo que se conoce como, empowerment.

## **ANÁLISIS.**

Para valorar si el proyecto de promoción de la salud en la comunidad gitana es un proyecto innovador utilizaremos los criterios de Fullan, pero para ello debemos tener en cuenta el contexto en el que nos vamos a centrar (contexto político, contexto social o contexto cultural).

En el contexto social (meso), un sentimiento de identidad colectiva, suficientes incentivos y una adecuada interacción centro-contexto. En el contexto cultural (mico) un cierto compromiso o acuerdos relativos a los principios, una situación equilibrada entre las dimensiones micro, meso y macros; pero también una cierta tensión entre la cultura dominante y aquella otra representada por la innovación.

La innovación educativa supone tres aspectos para Fullan: la creación de algo desconocido, la percepción de ese “algo” como novedoso y la institucionalización de ese fenómeno nuevo. Es una innovación, que tiene como característica que es un proceso intencional.

En un proceso de innovación se pueden identificar dos ámbitos: el subjetivo y el objetivo. El ámbito subjetivo incluye los marcos de significados desde los cuales serán interpretadas las innovaciones, las cuales se desarrollan e implantan en distintas culturas, con la intención de establecer nuevos significados en ellas. Algunas experiencias de reforma, intentan solucionar las dificultades que surgen en este ámbito, como la de definir metas muy generales, como son los objetivos propuestos nuevamente para este proyecto.

En el ámbito objetivo encontramos las prácticas, es decir, las relaciones socio-estructurales objeto de la innovación. Se distinguen tres dimensiones: el posible uso de nuevos materiales, el posible uso de nuevos enfoques de enseñanza y la posible alteración de creencias o supuestos

pedagógicos y teorías que subyacen a las nuevas políticas y programas. Según Fullan, la innovación posee una dimensión que denominamos “intencionalidad”, que supone un entramado simbólico.<sup>114</sup>

## VALORACIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA.

Tras haber estudiado el análisis, hemos ido consecutivamente comparando cada punto valorado como innovación de Fullan con los contenidos del proyecto obteniendo como resultado que en primer lugar Fullan habla de la innovación educativa supone tres aspectos: la creación de algo desconocido, la percepción de ese “algo” como novedoso y la institucionalización de ese fenómeno nuevo. Por lo tanto como podemos observar en esta afirmación de Fullan el proyecto de la sanidad gitana acoge la creación de algo innovador como es introducir a los hombres y darles relevancia en el cuidado de sus miembros, para que no recaiga siempre en las mujeres esta responsabilidad. Y otro aspecto que corrobora lo nuevo e innovador es tener en cuenta el papel clave que tiene la mujer gitana como elemento de cohesión y de cuidado del grupo.

En segundo lugar Fullan nos dice que en un proceso de innovación se pueden identificar dos ámbitos: el subjetivo y el objetivo. El ámbito subjetivo incluye los marcos de significados desde los cuales serán interpretadas las innovaciones, las cuales se desarrollan e implantan en distintas culturas, con la intención de establecer nuevos significados en ellas. Quizás sea este punto en el que más coincida el proyecto con Fullan, ya que el proyecto centra principalmente su finalidad en tratar con una cultura diferente, la etnia gitana y además pretende cambiar algunos ámbitos de esta como es la sanidad, ya que pretende potenciarla y darle una mayor relevancia en sus vidas de la existente.

Por último Fullan hace una referencia a lo objetivo afirmando que en el ámbito objetivo encontramos las prácticas, es decir, las relaciones socio-estructurales objeto de la innovación. Se distinguen tres dimensiones: el posible uso de nuevos materiales, el posible uso de nuevos enfoques de enseñanza y la posible alteración de creencias o supuestos pedagógicos y teorías que

---

<sup>114</sup>PÉREZ GOMAR, Guillermo (S/F). *Reforma e innovación educativa*. Disponible (mayo, 2013) en: [http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r\\_educacion.htm](http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm)

subyacen a las nuevas políticas y programas. Los materiales no son los más innovadores ya que los recursos que utilizaran no destacan por nuevos ni por ser diferentes para su uso, del mismo modo creemos que los enfoques de enseñanzas tampoco contiene carácter innovados ya que el proyecto solo establece charlas informativas y lecturas de libros y revistas sin poner en práctica estos contenidos . Sin embargo si consideramos importante la alteración de creencias a las que hace una ligera mención Fullan, ya que al proponer nuevos hábitos sanitarios de alguna manera se está modificando la visión de la gitanas sobre este tema en concreto y la alteración de este ya que se está produciendo un cambio.

### **CONCLUSIONES.**

Tras haber analizado este proyecto, hemos adquirido los conocimientos para realizar un proyecto correctamente.

Un proyecto debe apoyarse en legislaciones estatales vigentes, para que así este respaldado y tenga una base sólida para realizarlo. Los objetivos de cualquier proyecto deben ser muy claros y específicos, para que así se pueden conseguir en su totalidad, además debe tener una metodología adaptada al colectivo con el que vamos a trabajar, y hacerles partícipes del proyecto contando con su opinión en cualquier aspecto.

Cabe destacar, que un proyecto debe tener una evaluación que tenga como función mejorar el proyecto, y analizar el mismo de forma minuciosa para que, en futuros proyectos, nos sirva como ejemplo, o como mejora. Además la evaluación debe llevarse de manera detallada a lo largo de la duración del proyecto. Para llevar a cabo una buena evaluación, podemos contar con diferentes autores como Stufflebeam, el cual propone una evaluación inicial, seguida de la procesual y una final, las cuales se complementan con la institucionalización de la evaluación.

Por último, un proyecto debe contar con una parte fundamental, como es la innovación, pues será lo que le dará valor al proyecto. Para este punto creemos imprescindibles las pautas de un autor experimentado como Fullan, según el cual, la innovación educativa supone tres aspectos: la

creación de algo desconocido, la percepción de ese “algo” como novedoso y la institucionalización de ese fenómeno nuevo.

También es importante decir que este proyecto ha sido un proyecto realizable, a pesar de sus amplios objetivos, pero referido a su sostenibilidad, puesto que no se llevaba a cabo una evaluación tras haber finalizado el proyecto, no podemos valorarla.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

GALIANA MERINO, Juan J., GIMENO NIEVES, Encarna y MOLINA PALACIOS, Sergio (S/F). *Diseño de metodologías y herramientas para la estimación de los efectos de sitio y su aplicación en la evaluación de escenarios de daños debidos a terremotos*. Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante. Disponible (mayo, 2013) en:  
[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2563/1/memoria\\_rev.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2563/1/memoria_rev.pdf)

PÉREZ GOMAR, Guillermo (S/F). *Reforma e innovación educativa*. Disponible (mayo, 2013) en:  
[http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r\\_educacion.htm](http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm)

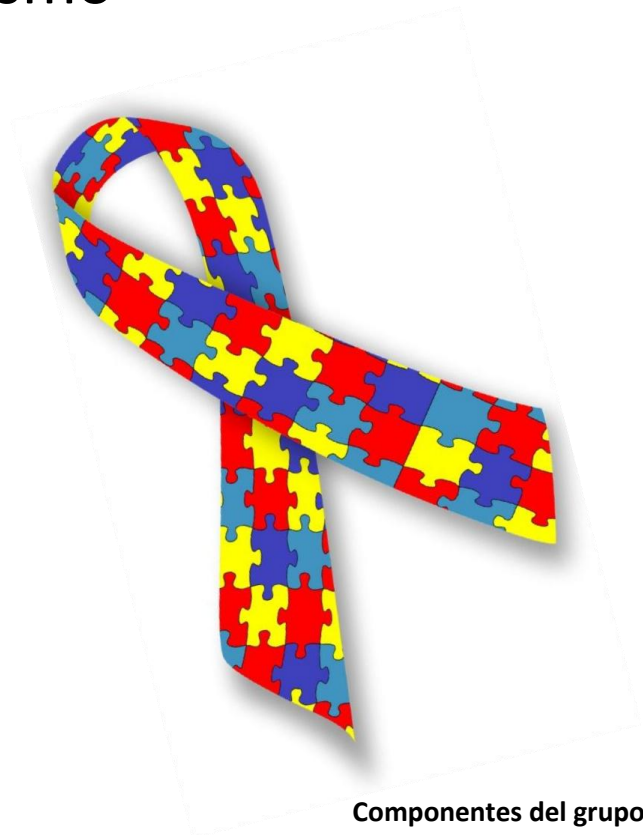
## **ANEXO.**

Fundación Secretario Gitano (2007). *Proyecto de promoción de la salud en la Comunidad Gitana*. Madrid. Disponible (mayo, 2013) en:  
<http://www.fundacionebrofoods.es/descargas/FundacionSecretariadoGitano.pdf>

ANEXO 15: Trabajo de Micropolítica de las Organizaciones, evidencia para la competencia CE12.

# Informe final

“La diversidad centrada en el  
autismo”



Universidad de La Laguna Micropolítica de  
las Organizaciones  
3º en grado de Pedagogía  
Fecha de entrega: 29-11-2013

ULL

Universidad  
de La Laguna

**Componentes del grupo 1:**

Amador Bravo, Katia.  
Betancor Perdomo, Silvia.  
Casañas Cabrera, Zuleima María.  
Fumero Fumero, Lorena.  
Rodríguez González, Estefanía.  
Rodríguez Hernández, Ivana.

### **1. Título del trabajo y objetivos generales.**

A modo de introducción, destacamos que el autismo es un trastorno del desarrollo que afecta en áreas como la socialización, la comunicación, la comprensión, la imaginación y la conducta y que presenta características muy variadas y diversas<sup>1</sup>.

Con este tema, intentamos concienciar de la importancia que tiene el autismo en la sociedad, conocer nosotros mismos el concepto y lo que conlleva, pues hasta ahora era desconocido (Autismo no es igual a enfermedad), conocer la importancia que tienen las familias y los profesionales que trabajan con personas con TEA e identificar los aspectos macro y micro del autismo en relación a la sociedad.

### **2. Organización del trabajo y coordinación del equipo desde el espacio colaborativo (Google drive).**

Tras haber decidido la temática con la que íbamos a trabajar, establecimos unos subtemas sobre los que buscar información, a partir de los cuales organizamos el Google Drive. Nos dividimos el trabajo de manera que a cada una de nosotras le correspondiera un subtema, dejando dos de ellos para buscar información todas (normativas y estadísticas), los subtemas son los siguientes: autismo en la red, tópicos, concepto, familias, instituciones, profesionales, normativas y estadísticas.

Una vez trabajado el material de manera individual, cada una subió un resumen (mini- informe) al drive para que de esta manera conociéramos lo que las compañeras habían trabajado, y a partir de éstos, realizar de manera grupal el informe parcial.

A continuación, exponemos un pequeño resumen de algunos de estos subtemas.

Las familias de las personas con autismo son una fuente de apoyo primordial, tanto emocionalmente como a cuidados se refiere para los niños que presentan TEA. Muchas de estas familias se cuestionan si su vida dentro del hogar cambiará; a pesar de que esto pase se debe seguir el mismo ritmo de vida, realizando las mismas actividades cotidianas.



En la sociedad existen muchos tópicos con respecto a esta discapacidad, como por ejemplo que las personas con autismo no se comunican, “que viven en su mundo”, que no se relacionan con los demás, que hay terapias que “curan el autismo”, etc., muchas ideas equivocadas a causa de la poca información que reciben sobre este trastorno tan común pero tan desconocido para todos. Uno de los documentos más importantes que hemos encontrado es un artículo de la revista *Acción y Ciencia*, que habla de diferentes falsas terapias para “curar el autismo”, aparte de este artículo, hemos consultado algunos documentos del curso de formación del voluntariado de APANATE, donde se exponen algunos falsos mitos sobre las personas con autismo.

Las características del autismo son muy diversas, y por tanto, las estrategias y metodologías que se usan a la hora de trabajar con personas con este tipo de discapacidad también lo son, pues dependen, en gran parte, de la persona a la que vaya referido o la institución o profesional que las lleve a cabo.

En cuanto a las Instituciones hay que destacar que actualmente, existen diversos centros dedicados al Autismo en España. Algunas de ellas son: Asociación Proyecto Autismo (ASPAU) formada por padres de personas con autismo en Valencia; Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife (APANATE) que se creó con el fin de dar una mejor calidad de vida a las personas con este trastorno; ALEPH-TEA, asociación sin ánimo de lucro en Madrid constituida el 5 de julio del 2002 por familias con hijos con autismo; y la Confederación de Asociaciones de Padres de Personas con Autismo, que fue constituida en Madrid el 23 de Enero de 1994 y cuya misión es apoyar el desarrollo de sus entidades y representar al colectivo con el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y de sus familias.

En cuanto a normativas, podemos encontrar la Carta de Derechos para Personas con Autismo recogida en el FEAP, en la que se presentan derechos como que *las personas con autismo tienen el derecho a llevar una vida independiente y a desarrollarse en la medida de sus posibilidades, que las personas con autismo tienen derecho a un diagnóstico y una evaluación clínica precisa, accesible y sin perjuicios o que las personas con autismo tienen derecho a una educación accesible a todos y apropiada*, entre otros.

Para concluir, citamos estadísticas realizadas por el CDC (Centro para el control y prevención de enfermedades) calcula que 1 de cada 88 niños ha sido identificado con un trastorno del espectro autista (TEA). Éste cálculo proviene de la Red de Vigilancia del Autismo y las Discapacidades del Desarrollo (ADDM, por sus siglas en inglés) el cual observa el número de niños de 8 años con TEA que viven en una de 14 comunidades de Estados Unidos.

### **3. Herramientas utilizadas en el Google colaborativo y evaluación global.**

Para compartir la información, utilizamos un programa llamado HeapNote para informarnos de lo que íbamos encontrando de manera individual a través de unas notas explicativas.

Además, para realizar el informe parcial utilizamos un foro, en el que cada una de nosotras exponía la información encontrada y expresaba sus dudas sobre éste.

Se nos presentaron algunas dificultades a la hora de utilizar las herramientas de trabajo. En cuanto al HeapNote el principal problema fue que estaba en otro idioma (inglés) y además, para acceder a las notas expuestas por el resto de compañeras debíamos agregarnos unas a otras, por lo que perdimos un tiempo considerable.

Por otro lado, a la hora de crear el foro tuvimos que dedicarle mucho tiempo, pues no conocíamos el programa y no sabíamos cómo crearlo ni cómo registrarnos, pero tras solucionarlo nos resultó muy útil y novedoso.

### **4. Resultados del trabajo.**

En cuanto al proceso de trabajo, al principio nos costó mucho organizarnos ya que no sabíamos exactamente como teníamos que hacer las cosas, pero una vez divididas las partes solo teníamos que buscar información sobre cada una de ellas. Finalmente, cuando creíamos que lo teníamos todo bajo control, surgió otro problema: al disponernos a preparar la exposición, nos dimos cuenta de que prácticamente todo el trabajo elaborado se basaba en aspectos macro, y por tanto, no sabíamos qué aspectos micro podíamos tratar. Por ello, en cuestión de días tuvimos que centrarnos en buscar y analizar información sobre éstos. A pesar del esfuerzo extra no nos supuso un gran problema puesto que haber trabajado ya los aspectos macro, nos

ayudaba a encontrar más fácilmente lo que se nos pedía. Para determinar estos aspectos, nos centramos en el subtema de instituciones que anteriormente citamos y que solo habíamos trabajado de manera general.

En Canarias existen pocas asociaciones dedicadas al TEA, entre las que destacan ASPERCAN, ASPERTEN, Asociación Canaria de Personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo (Gran Canaria) y APANATE. De todas ellas, APANATE es la única que se centra principalmente en autismo, por lo que en ella podemos relacionar varios aspectos con la micropolítica, sobre todo, aquellos relacionados con los objetivos, la metodología y las estrategias que se llevan a cabo.

El centro se caracteriza por su iniciativa en que los padres y familiares de las personas con autismo reciban orientaciones acerca de temas diversos, como escolarización más adecuada, técnicas educativas para el hogar, información de avances o últimas noticias acerca del mundo del autismo. También se organizan actividades para los fines de semana, excursiones y salidas a parques recreativos así como las actividades de ocio en los periodos vacacionales de Semana Santa, Navidad y verano. Estas actividades además de servir de distracción para los chicos/as con autismo, también sirven de respiro a las familias, quienes se ven apoyadas en estas complicadas fechas debido a que no todas las familias coinciden en su totalidad con las vacaciones escolares.

El autismo es una discapacidad muy compleja por lo que no todas las personas con autismo no presentan el mismo tipo de síndrome ni el mismo grado, de ahí que los especialistas hayan determinado el nombre de “trastorno espectro autista (TEA)”. Por este motivo, no se pueden plantear unos objetivos generales, ya que cada niño tiene un ritmo diferente y los objetivos deben adaptarse a sus necesidades. Este es otro aspecto micro que podemos destacar dentro de la asociación pues se distinguen objetivos específicos e individuales.

También, la institución ofrece una serie de servicios según las necesidades de cada familia, entre ellos destacamos el Servicio de Atención Temprana; Gabinete; Servicio de Taller de Tránsito a la vida adulta; Taller de habilidades sociales; Servicio de Centro de Día para adultos;

Servicio de apoyo y orientación familiar; Servicio de ocio y respiro familiar y el Servicio de evaluación y diagnóstico.

Para el Servicio de Atención Temprana se presentan los siguientes:

- Proporcionar experiencias intensivas y precoces de tratamiento psicoeducativo.
- Aumentar habilidades sociales básicas para el desarrollo humano.
- Que se mejoren habilidades de comunicación.
- Desarrollo de habilidades de juego y uso funcional de objetos.
- Proporcionar un horario con actividades y situaciones estables.
- Desarrollo de habilidades de autonomía personal y de la vida diaria.

Los objetivos relacionados con el servicio de Gabinete son:

- Proporcionar apoyos a los aprendizajes que se dan en las escuelas.
- Desarrollo de mayores niveles de comunicación.
- Desarrollo de habilidades sociales básicas para la vida diaria.
- Disminuir y tratar fobias en situaciones cotidianas.

El servicio de Centro de día persigue estos objetivos:

- Aumento de la independencia en habilidades de trabajo
- Realización de actividades funcionales a lo largo del día o Inserción de las personas con autismo en lugares públicos o Mejora de habilidades comunicativas
- Proporcionar estabilidad emocional a las personas adultas con autismo

Para Tránsito se intenta conseguir los siguientes:

- Aumento de la independencia en labores del hogar

- Dedicar las tardes a la realización de actividades funcionales
- Realizar actividad física que aumente el nivel de movilidad
- Desenvolverse con tranquilidad en contextos naturales: el barrio, la ciudad, etc.

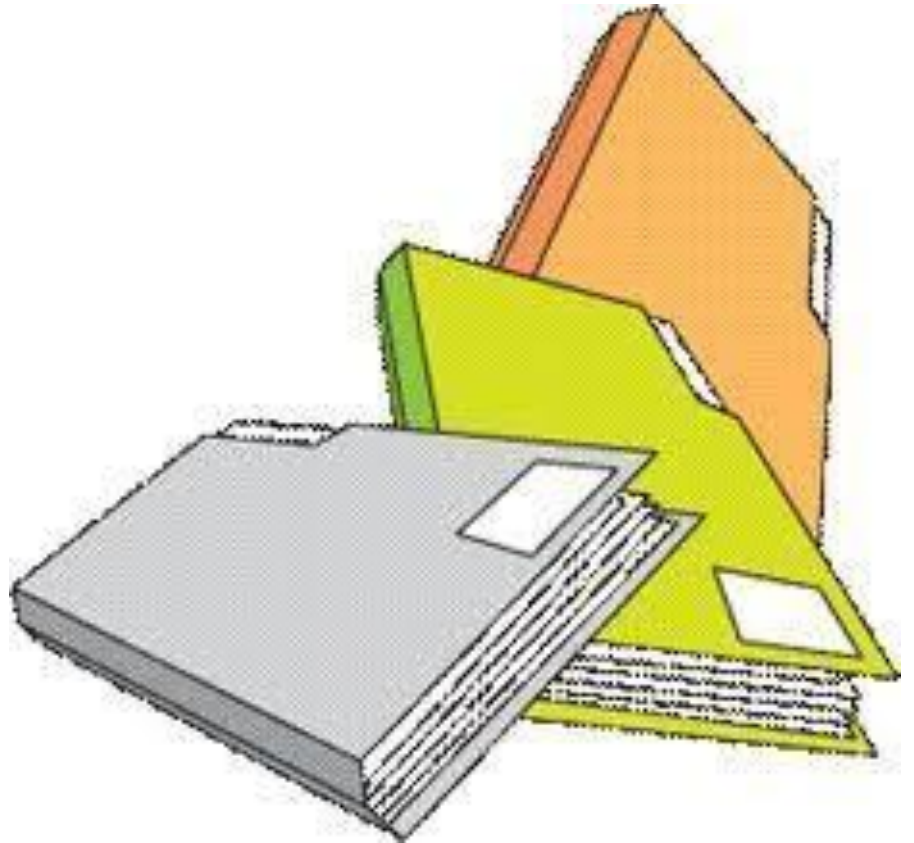
Teniendo en cuenta las organizaciones colaboradoras con APANATE, también podemos destacar aspectos micro pues es una asociación regulada por instituciones como la Consejería de Educación, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales y el Servicio Canario de Salud del Gobierno de Canarias; el Instituto de Atención Socio Sanitaria del Cabildo Insular de Tenerife; la Concejalía de Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, la del Ayuntamiento de San Cristóbal de La Laguna, y la del Ayuntamiento de San Pedro de Güímar; el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; la Federación Regional Canaria de Organizaciones a favor de Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS CANARIAS); CajaCanarias; Fundación Once; La Caja de Canarias; Fundación Caixa y Casinos de Tenerife.

En definitiva, nos hemos quedado conformes con el trabajo pues consideramos que hemos solventado a tiempo todas las dificultades que nos han surgido, y que, además, hemos profundizado bastante sobre el tema por lo que consideramos que han sido conseguidos los objetivos establecidos.

## 5. Bibliografía.

- ALEPH-TEA. Madrid. Disponible (4 noviembre, 2013) en: <http://www.aleph-tea.org/>
- ALONSO PEÑA, José Ramón; BOHÓRQUEZ BALLESTEROS, Diana Millena; CANAL BEDIA, Ricardo; MARTÍN CILLEROS, M<sup>a</sup> Victoria; GARCÍA PRIMO, Patricia. (2007). *Un niño con autismo en la familia*. Salamanca. Documento fotocopiado.
- APANATE (S/F). *Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife*. La Laguna. Disponible en: <http://www.apanate.org/>
- ASPAU (Asociación Proyecto Autismo). Valencia. Disponible en: <http://aspau.blogspot.com.es/>
- *Carta de derechos para las personas con autismo* (1992). Disponible en: [http://aetapi.org/biblioteca/documentos/carta\\_personasautismo.pdf](http://aetapi.org/biblioteca/documentos/carta_personasautismo.pdf)
- CDC. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2012). *Trastornos del espectro autista (TEA)*. Disponible en: <http://www.cdc.gov/ncbddd/Spanish/autism/data.html>
- Confederación Autismo España. Madrid. Disponible en: <http://www.autismo.org.es/AE/asisomos/default.htm>
- Espectro Autista. *Asociaciones*. Disponible en: <http://espectroautista.info/enlaces-recomendados/asociaciones>.
- SHUTE, Nancy (2010). En *busca de una cura para el autismo*. Revista investigación y ciencia. Disponible en: <http://www.apnav.org/docs/alternativas.pdf>
- TENDERO OJEDA, Ruimán (S/F). *Curso de formación en autismo para el voluntariado*. Tenerife. Documento fotocopiado.

# Anexos



**INFORME INDIVIDUAL DEL ESPACIO COLABORATIVO (GOOGLE DRIVE)**

<p><b>Nombre y apellidos del alumno/a:</b> Katia Amador Bravo</p>
<p><b>Grupo y título del tema de trabajo del Google drive:</b> Grupo 1 “La diversidad centrada en el autismo”</p>
<p><b>Número total de personas del equipo:</b> Seis personas</p>
<p><b>1) Listado y fecha de subida de los documentos introducidos en las carpetas del Google drive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primero nos dividimos los subtemas entre los componentes (Autismo en la red, concepto, estadísticas, familias, instituciones, normativas, profesionales y tópicos) dejando las carpetas de normativas y estadísticas, para buscar entre todas. Cada cual subió su información al Google Drive a su carpeta correspondiente, entre los días 15 y 21 Octubre.</li> <li>• Individualmente se realizó y posteriormente se “subió” a Google Drive, un pequeño informe para que el resto de componentes supiesen lo que habían encontrado las demás En mi caso, lo “subí” el día 23 Octubre.</li> <li>• Por último el 7 de Noviembre, realizamos un foro para poner en común la</li> </ul>
<p><b>2) Breve argumentación de la utilidad de dichos documentos (y no otros, por ejemplo) para el equipo:</b></p> <p>Realizamos una puesta en común para decidir cómo organizar el posterior informe parcial y la presentación del trabajo. Además esta información, también se utilizó para la construcción del informe final.</p>
<p><b>3) Breve argumentación de la coordinación que el alumno/a ha tenido con uno o varios miembros del equipo. Explicar el tipo de coordinación, fase en la que se realizó (primer mes, segundo, etc.) y su utilidad:</b></p> <p>Desde el primer mes establecimos un orden para realizar el trabajo, y las fechas para subir la información y como ir realizando el trabajo. En todo momento estuvimos al día unos componentes de la información de los otros, y de la función de cada uno, es decir, de su subtema.</p>



**4) Con brevedad, indica que conocimiento o avances has adquirido con los resultados (Informe final) de este trabajo:**

He adquirido mayor información sobre el autismo, y he conocido en profundidad los aspectos micros de APANATE, pues a pesar de ser voluntario, no conocía en profundidad algunos aspectos aspecto sobre el autismo y la asociación.

**5) Opinión de las ventajas del Google drive para el trabajo en equipo:**

Es una herramienta muy útil para trabajar en grupos numerosos y con personas que no puedan verse a menudo, pues pueden estar al día de la información que se va a utilizar, de las actualizaciones, etc.

**6) Opinión de las desventajas o problemas que ha tenido para trabajar en equipo desde el Google drive:**

Al principio nos costó mucho entender el Google drive, pues no lo habíamos utilizado nunca, pero a medida que íbamos utilizándolo, se nos hacía cada vez más fácil.

Por otra parte, al vernos todos los días, nos era más difícil utilizar el Google para comunicarnos, pues era mucho más fácil hablar las dudas o sugerencias, cara a cara.

**7) Sugerencias para futuros trabajos colaborativos:**

Como sugerencia, sería bueno realizar una simulación en clase de un trabajo con Google drive, para evitar problemas a lo largo del trabajo, y por lo tanto ahorrar tiempo a la hora de ponernos a trabajar en sí con el proyecto.

## **INFORME INDIVIDUAL DEL ESPACIO COLABORATIVO (GOOGLE DRIVE)**

**Nombre y apellidos del alumno/a:** Silvia Betancor Perdomo.

**Grupo y título del tema de trabajo del google drive:** Grupo 1: “Diversidad centrada en el Autismo”.

**Número total de personas del equipo:** 6 componentes.

### **1) Listado y fecha de subida de los documentos introducidos en las carpetas del google drive:**

- El día 23 de Septiembre se creó la carpeta principal: “Diversidad centrada en el autismo” y los días 15 y 21 de Octubre creamos el resto de carpetas.
- El 26 de Octubre la profesora nos solicitó que subiésemos un documento al drive en el que especificáramos la asignatura, el grupo, el tema del trabajo y el nombre y apellidos de las 6 componentes del grupo.
- En la carpeta basada en la temática de autismo en la red, como era la parte que se me asignó a mí, creé un documento el 26 de Octubre, denominado “Link HeapNote” en el cual expliqué a mis compañeras que iba a utilizar una aplicación del google drive denominada: HeapNote Todo; en la que les presentaría toda la información que encontrara relacionada con ese tema.
- Asimismo, como se explicó en la exposición del día 20 de Noviembre del 2013, todas debíamos encargarnos de encontrar información sobre estadísticas y normativas relacionadas con el autismo. Por lo que también subí un documento el día 27 de Octubre, a la carpeta de Normativa denominado “Carta de derechos para personas con autismo”.
- El jueves 7 de Noviembre se creó el foro y el lunes 11 nos conectamos todas y comenzamos a dar cada una, una idea principal sobre la temática que se le había asignado. También, se explicó cómo íbamos a hacer el informe parcial. Y, para concluir, llegamos al acuerdo de que cada una subiese ese mismo día un mini- informe al drive para todas tener una síntesis de la información de todas las carpetas. Es por esto que, el 11 de Noviembre subí un “mini-informe” con toda la información que había encontrado acerca de mi tema.

### **2) Breve argumentación de la utilidad de dichos documentos (y no otros, por ejemplo) para el equipo:**

Después de realizar una larga búsqueda de información, consideramos que los documentos que escogimos eran los más relevantes para elaborar el trabajo, e incluso creímos que era de ellos de los que podíamos extraer más información y de mayor calidad.

**3) Breve argumentación de la coordinación que el alumno/a ha tenido con uno o varios miembros del equipo. Explicar el tipo de coordinación, fase en la que se realizó (primer mes, segundo, etc.) y su utilidad:**

En general, nos hemos coordinado bastante bien como grupo ya que nos hemos ayudado entre nosotras cuando lo hemos necesitado. Es por esta razón que no puedo exponer una coordinación específica en alguna de las fases del trabajo. Pero si me gustaría resaltar un momento que quizás en este aspecto tenga gran relevancia, aunque no está directamente relacionado con el espacio colaborativo (google drive), cuando nos dispusimos a preparar de la exposición del trabajo, gracias a la profesora, nos dimos cuenta de que todo el trabajo realizado se basaba en aspectos micro por lo que tuvimos que buscar aspectos macro relacionados con el tema en cuestión de días. Fue en este momento, donde nos percatamos de la gran coordinación que teníamos; pues creemos que, a pesar del poco tiempo del que disponíamos para la búsqueda de información, el trabajo, una vez finalizado,

**4) Con brevedad, indica que conocimiento o avances has adquirido con los resultados (Informe final) de este trabajo:**

Personalmente, considero que ha sido un trabajo productivo y que me ha ayudado a conocer en profundidad todo lo que abarca el tema del autismo, relacionándolo así con la parte teórica de la asignatura, concretamente con los aspectos macro y micro. También, me ha ayudado a concienciarme de la importancia que tienen las diferentes asociaciones que tratan este tema,

**5) Opinión de las ventajas del google drive para el trabajo en equipo:**

El google drive ha resultado ventajoso en el sentido de que es una manera rápida y eficaz a la hora de compartir los archivos. Además, en él se pueden encontrar varias aplicaciones que pueden ser utilizadas para compartir información de una manera diferente.

**6) Opinión de las desventajas o problemas que ha tenido para trabajar en equipo desde el google drive:**

El principal problema que tuvimos fue que desconocíamos por completo el google drive. Además, la gran mayoría de herramientas que éste ofrece estaban en otro idioma, por lo que nos resultó complicado adaptarnos al funcionamiento de éstas.

**7) Sugerencias para futuros trabajos colaborativos:**

Bajo mi punto de vista, sería oportuno explicar el google drive de manera práctica puesto que considero que con teoría no se profundiza del todo en su funcionamiento; mejorando así el ritmo de

**INFORME INDIVIDUAL DEL ESPACIO COLABORATIVO (GOOGLE DRIVE)**

<p><b>Nombre y apellidos del alumno/a:</b> Zuleima M<sup>a</sup> Casañas Cabrera</p>
<p><b>Grupo y título del tema de trabajo del Google drive:</b></p> <p>Grupo 1. <i>“Diversidad centrada en el autismo”</i></p>
<p><b>Número total de personas del equipo:</b> 6 componentes</p>
<p><b>1) Listado y fecha de subida de los documentos introducidos en las carpetas del Google drive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 23 de Septiembre. Creación de la carpeta <i>“Diversidad centrada en el autismo”</i>.</li> <li>• 15 y 21 de Octubre. Creación de las carpetas de los subtemas (familias, concepto, profesionales, normativas, estadísticas., etc.) y búsqueda de información de manera individual de la carpeta correspondiente.</li> <li>• 6 Noviembre. Subí mi primer documento de información, en el que compartía los títulos y artículos encontrados sobre el concepto de autismo.</li> <li>• 7 Noviembre. Creación del Foro Activo.</li> <li>• 11 Noviembre. Se compartió en Foro Activo la información encontrada de manera individual y se decidió establecer un orden de los subtemas para la realización del informe parcial. Este</li> </ul>
<p><b>2) Breve argumentación de la utilidad de dichos documentos (y no otros, por ejemplo) para el equipo:</b></p> <p>He utilizado estos documentos pues de todos los que he encontrado eran los que más correspondían con el concepto de autismo. Aunque muchos de ellos son antiguos, me han servido para conocer la historia del término y así poder compartirla con el resto de compañeras.</p>
<p><b>3) Breve argumentación de la coordinación que el alumno/a ha tenido con uno o varios miembros del equipo. Explicar el tipo de coordinación, fase en la que se realizó (primer mes, segundo, etc.) y su utilidad:</b></p> <p>El primer mes, decidimos el tema que íbamos a tratar, establecimos los subtemas y creamos las carpetas correspondientes. Nos organizamos de manera que cada una de las componentes del grupo buscara información sobre un subtema y la fuese subiendo al drive a la carpeta adecuada, de manera individual, avisando a las compañeras mediante la herramienta de HeapNote. Una</p>

decidimos realizar un foro para hacer una puesta en común sobre todo lo encontrado y tras ello realizar el informe parcial. Por último, tras solventar las dudas con la profesora, realizamos el informe final y la exposición de la asignatura.

**4) Con brevedad, indica que conocimiento o avances has adquirido con los resultados (Informe final) de este trabajo:**

Con este trabajo, he adquirido más información sobre lo que es el autismo, y por otra parte he aprendido a dominar el Google Drive, y a crear herramientas como el HeapNote y un foro. También, aunque en menor medida debido a la dificultad del proceso, he aprendido a identificar aspectos macro y micro con respecto a este concepto.

**5) Opinión de las ventajas del Google drive para el trabajo en equipo:**

Esta herramienta ofrece grandes ventajas para grupos de trabajos a distancia, lo que facilita la realización de proyectos sin necesidad de que las reuniones sean presenciales. En nuestro caso, la ventaja ha sido poder compartir documentos y resúmenes de manera online y rápida, y nos proporcionó facilidades a la hora de organizarnos y trabajar de manera más ordenada.

**6) Opinión de las desventajas o problemas que ha tenido para trabajar en equipo desde el Google drive:**

Las principales dificultades que hemos tenido, están relacionadas con el Google Drive en sí, pues era una herramienta desconocida hasta el momento y al principio no sabíamos muy bien cómo utilizarla, cómo crear documentos, carpetas, cómo compartirlas, etc. Una vez solucionado estas dudas, los inconvenientes que se nos presentaron fueron que al vernos diariamente, el trabajo por el Drive no era del todo necesario, pues las dudas y comentarios que teníamos las podíamos solventar de manera verbal en clase.

**7) Sugerencias para futuros trabajos colaborativos:**

Que los trabajos llevados a cabo por herramientas como el Google Drive sean explicados de ante mano, es decir, que desde un principio haya un dominio de la herramienta para evitar dudas que impidan el seguimiento de la tarea y así, no perder tanto tiempo en entender el programa.

**INFORME INDIVIDUAL DEL ESPACIO COLABORATIVO (GOOGLE DRIVE)**

<p><b>Nombre y apellidos del alumno/a:</b> Lorena Fumero Fumero</p>
<p><b>Grupo y título del tema de trabajo del google drive:</b> “La diversidad centrada en el autismo”, grupo 1.</p>
<p><b>Número total de personas del equipo:</b> 6 personas.</p>
<p><b>1) Listado y fecha de subida de los documentos introducidos en las carpetas del google drive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El 23 de Septiembre se creó la carpeta “Diversidad centrada en el autismo”. Grupo 1. Así mismo, del 15 de Octubre al 21 del mismo mes, se crearon las carpetas con cada tema (Concepto, familias, normativa, etc.)</li> <li>• El 26 de Octubre se subió un documento que pedía la profesora y que contenía el nombre y apellidos de todas las componentes del grupo, asignatura, grupo y tema de trabajo.</li> <li>• El 28 de Octubre subí mi parte correspondiente de la información, en este caso “las familias”.</li> <li>• Creación del Foro el día 7 de Noviembre, y el 11 del mismo mes, se compartió la información que ya teníamos todas, se estableció un orden para cada uno de los temas, entre otros aspectos.</li> <li>• El 11 de Noviembre subí el mini informe, una síntesis de la información que había sacado del</li> </ul>
<p><b>2) Breve argumentación de la utilidad de dichos documentos (y no otros, por ejemplo) para el equipo:</b></p> <p>Los documentos que se utilizaron para la realización del trabajo, fueron seleccionados después de recopilar diferentes tipos de información, y decidir que la establecida para cada carpeta de las anteriores mencionadas sería la más importante. Además los informes individuales de cada una nos ayudaron aún más en la elección de material para el trabajo ya que, se extrae de todos los documentos que cada una tiene lo que se consideró más importante.</p>
<p><b>3) Breve argumentación de la coordinación que el alumno/a ha tenido con uno o varios miembros del equipo. Explicar el tipo de coordinación, fase en la que se realizó (primer mes, segundo, etc.) y su utilidad.</b></p> <p>Nos reunimos todas para concretar el tema que cada una iba a tratar. Se crearon diferentes carpetas y, semanalmente se revisaba el drive para ver si cada una había subido su parte correspondiente y</p>

correcto. En alguna ocasión nos coordinábamos con otras compañeras para ayudarnos, y resolver algunas dudas que surgieron en las partes individuales y que era más fácil compartir con el resto de compañeras no solo para poder avanzar con el trabajo, sino para que cada una conociese en lo que estaba trabajando.

Cada una realizo su trabajo correctamente, en algunos casos hubo mal entendidos, sobre

**4) Con brevedad, indica que conocimiento o avances has adquirido con los resultados (Informe final) de este trabajo:**

Los resultados que hemos obtenido con el informe final, nos permitieron conocer con más profundidad la asociación APANATE. Además, localizamos numerosos aspectos macro (que en un principio no se solicitaron por la profesora) y otros micros, en este caso, no muy abundantes pero con gran relevancia ya que era el tema a tratar en la asignatura:

**5) Opinión de las ventajas del google drive para el trabajo en equipo:**

El google drive nos permitió una mejor organización entre todas, ya que, la división de carpetas y la realización de informes individuales trabajados por cada una nos ayudo a acceder a la información más importante de cada uno de los temas. Además otra de las ventajas es que aprendimos a coordinarnos y comunicarnos de tal forma que al final el google drive se convirtió en una herramienta de trabajo útil para

**6) Opinión de las desventajas o problemas que ha tenido para trabajar en equipo desde el google drive:**

Los problemas que tuvimos para trabajar con el google drive es que, en un principio no conocíamos esta herramienta, y por tanto nunca habíamos trabajado con ella. No sabíamos utilizar las aplicaciones que éste contenía (creación de carpetas, foros, etc.) y tuvimos que indagar repetidas veces para finalmente conseguir un buen resultado. Además, antes de trabajar con el foro, investigamos otras aplicaciones (HeapNote) pero nos fue tan complicado que no pudimos seguir trabajando con ella ya

**7) Sugerencias para futuros trabajos colaborativos:**

Charlas, cursos, simulaciones, etc. Éstas explicarían el funcionamiento del Google drive para que, a la hora de utilizarlo sea más rápido y sencillo. Así no perderíamos tanto tiempo en conocer la herramienta y se podría aprovechar mucho mejor.

**INFORME INDIVIDUAL DEL ESPACIO COLABORATIVO (GOOGLE DRIVE)**

<p><b>Nombre y apellidos del alumno/a:</b> Estefanía Rodríguez González</p>
<p><b>Grupo y título del tema de trabajo del Google drive:</b></p> <p>Grupo 1. Diversidad centrada en el autismo</p>
<p><b>Número total de personas del equipo:</b> 6 componentes</p>
<p><b>1) Listado y fecha de subida de los documentos introducidos en las carpetas del Google drive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de la carpeta principal, la división de subtemas. (23 Septiembre).</li> <li>• Creación de las carpetas correspondientes con los subtemas: Autismo en la red, Concepto, Estadísticas, Familias, Instituciones, Normativa, Profesionales, Tópicos. , (15 y 21 Octubre)</li> <li>• Realizamos un foro donde, cada una expuso información de su tema elegido. Semanalmente la poníamos en común para ver si todas estábamos conformes. (11 Noviembre)</li> <li>• Finalmente, utilizamos la información de cada una de las integrantes del grupo para realizar el trabajo y el informe final.</li> </ul>
<p><b>2) Breve argumentación de la utilidad de dichos documentos (y no otros, por ejemplo) para el equipo:</b></p> <p>Cada una de las integrantes se repartió una temática del tema. Se hicieron diferentes carpetas (referentes a cada tema) y, semanalmente se revisaba la información. Finalmente, se puso en común llegando a un consenso para los trabajos. Como mi punto era instituciones busqué información en las páginas web de las mismas instituciones, porque considero que es el recurso más fácil y fiable para recopilar información sobre este subtema.</p>
<p><b>3) Breve argumentación de la coordinación que el alumno/a ha tenido con uno o varios miembros del equipo. Explicar el tipo de coordinación, fase en la que se realizó (primer mes, segundo, etc.) y su utilidad:</b></p> <p>Personalmente, yo me encargué de la temática: Instituciones. En esa carpeta se</p>



agrupaba la información para, más tarde ponerlo en común. Esta temática se basaba en exponer las instituciones existentes en España dedicadas a personas con TEA. De todas las encontradas, a la que le dimos más importancia es a APANATE. Tras este trabajo individual, teníamos que compartirlo con el resto de compañeras mediante el Drive y una vez que todas recogimos información, realizamos mediante el foro el informe parcial.

**4) Con brevedad, indica que conocimiento o avances has adquirido con los resultados (Informe final) de este trabajo:**

A partir de este trabajo he podido conocer más en profundidad el autismo y, con él, la realidad de las personas con esta discapacidad. Por otra parte, he conocido algunas instituciones que trabajan sobre este trastorno y aprendido a determinar aspectos macro y micro del tema.

**5) Opinión de las ventajas del Google drive para el trabajo en equipo:**

Sobre todo, la organización, tanto a nivel individual como en grupo, pues nos facilita la distribución de las tareas y poder compartirlas con el resto de compañeras.

**6) Opinión de las desventajas o problemas que ha tenido para trabajar en equipo desde el Google drive:**

El desconocimiento, miedo e incertidumbre inicial de lo que supone algo nuevo, y el poco entendimiento de las técnicas que esta herramienta presentaba.

**7) Sugerencias para futuros trabajos colaborativos:**

Seguir utilizando el drive en futuras asignaturas, pero con una breve explicación de cada herramienta de antemano.

## INFORME INDIVIDUAL DEL ESPACIO COLABORATIVO (GOOGLE DRIVE)

<p><b>Nombre y apellidos del alumno/a:</b> Ivana Rodríguez Hernández.</p>
<p><b>Grupo y título del tema de trabajo del Google drive:</b></p> <p>Grupo 1. <i>“La diversidad centrada en el autismo”</i></p>
<p><b>Número total de personas del equipo:</b> 6 personas</p>
<p><b>1) Listado y fecha de subida de los documentos introducidos en las carpetas del Google drive:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El 23 de Septiembre se creó la carpeta del trabajo “Diversidad centrada en el autismo”.</li> <li>▪ Del 15 al 21 de Octubre se crearon las diferentes carpetas de los subtemas (profesionales, familias, tópicos, etc.).</li> <li>▪ El 26 de Octubre subimos un documento con información que solicitaba la profesora (Asignatura y turno, grupo, título del tema y los nombres de las componentes del grupo).</li> <li>▪ El 11 de Noviembre realizamos el foro y luego subimos el mini informe (resumen de cada subtema).</li> </ul>
<p><b>2) Breve argumentación de la utilidad de dichos documentos (y no otros, por ejemplo) para el equipo:</b></p> <p>Los documentos subidos nos han servido para crear el trabajo. Nos centramos en los temas con los que pensábamos que estaría completo, así como los que considerábamos más importantes. Gracias a esos documentos pudimos dar forma al trabajo y completarlo</p>
<p><b>3) Breve argumentación de la coordinación que el alumno/a ha tenido con uno o varios miembros del equipo. Explicar el tipo de coordinación, fase en la que se realizó (primer mes, segundo, etc.) y su utilidad:</b></p> <p>En el 1º mes, organizamos las carpetas y dividimos los subtemas para buscar información individualmente. El 2º mes, realizamos la puesta en común de la información encontrada y el foro para crear el informe parcial. Y por último el 3º mes, tuvimos la</p>

Nos tuvimos que organizar muy bien y ponernos de acuerdo a la hora de realizar el foro, en un principio establecimos un día para hacerlo pero lo pospusimos porque una de las compañeras tenía problemas con el internet. En general no se nos presentó ningún problema significativo. Estábamos pendientes de que todas subiésemos la información en el plazo establecido para no retrasarnos en el trabajo, y si alguna de nosotras tenía dudas o no entendía algo nos ayudábamos. Por último, destacar que

**4) Con brevedad, indica que conocimiento o avances has adquirido con los resultados (Informe final) de este trabajo:** En primer lugar, me ha servido para reforzar los conocimientos de lo trabajado con anterioridad, así como para mejorar la capacidad de organizar de forma correcta toda la información.

En segundo lugar, me ha sido útil para mejorar las relaciones de trabajo en equipo y

**5) Opinión de las ventajas del Google drive para el trabajo en equipo:**

No lo conocía, pero me parece una herramienta muy útil y cómoda para trabajar con grupos grandes, ya que permite trabajar conjuntamente y a tiempo real sin la necesidad de estar juntos.

Además, ofrece una larga lista de programas que utilizar, como notas, foros, etc. Y

**6) Opinión de las desventajas o problemas que ha tenido para trabajar en equipo desde el Google drive:**

Lo único que creo significativo destacar es que como no conocíamos la herramienta, nos costó entenderla y saber cómo utilizarla, sin contar eso no recuerdo ningún otro problema importante que se nos haya presentado.

**7) Sugerencias para futuros trabajos colaborativos:**

No utilizar programas o herramientas desconocidas, y si se utilizan dedicarles al menos 1 clase para explicar los aspectos básicos del mismo.

No es mi caso, pero suele suceder que los grupos grandes de trabajo ocasionan problemas, por lo que a veces es mejor un grupo pequeño aunque eso suponga más

**ANEXO 16. Trabajo de Educación Social Especializada, evidencia para las competencias  
CE12 y CE5.**

## **Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA**

### EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

#### Plan para un buen presente.

CUARTO CURSO

GRUPO 8

COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, KATIA

CASAÑAS CABRERA, ZULEIMA

MARTÍN HERNÁNDEZ, SARA

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, ESTEFANÍA

SOSA FUENTES, VIRGINIA

## **INTRODUCCIÓN.**

El proyecto que presentamos a continuación está pensado para jóvenes, concretamente dirigido a jóvenes en centros de acogida, comprendido entre 14 y 18 años de edad.

El programa consiste principalmente en la creación de diferentes actividades, que potencien las posibles debilidades del colectivo, teniendo en cuenta aquello que expresan los trabadores del centro y los mismos jóvenes. Estas actividades se centraran en cinco temáticas principales, la educación emocional, la proyección hacia el futuro, la adaptación, el campo social y la formación académica.

El proyecto tiene directa relación con la asignatura, pues está pensado especialmente para estos jóvenes, un programa concreto para un colectivo concreto, en definitiva, un proyecto especializado.

Entendemos que por sus circunstancias los principales factores de riesgo de estos jóvenes pueden ser la participación en actividades ilegales o al ser personas dependientes y debido a sus situaciones tienden a fracasar en la escuela incluso pueden ser más vulnerables a padecer enfermedades de transmisión sexual por falta de información, debido también a su situación actual, pues no tienen a nadie a sus alrededor que les preste ese tipo de información.

Teniendo en cuenta las características del colectivo, los hemos elegido con la idea de mejorar su situación, no cambiarla, pero al menos que donde estén se sientan arropados y que sientan que se les tienen en cuenta y sirven para todo, que no tienen porqué ser unos marginados sociales solo por estar en un centro de acogida.

Por último, debemos comentar que hemos tenido algunos problemas a la hora de lograr nuestros objetivos y realizar las actividades, pues en un principio no sabíamos muy bien cómo enfocar el proyecto ya que, a pesar de que no se iba a llevar a cabo, debíamos hacer algo realista, y que atendiese a necesidades reales de los jóvenes en centros de acogida y para ello teníamos que conocer perfectamente el perfil del colectivo y sus características. A pesar de estas complicaciones, recogimos la información adecuada y finalmente obtuvimos este proyecto que presentamos a continuación.

## **MARCO TEÓRICO.**

### **Introducción al concepto de vulnerabilidad y sus aspectos claves.**

No podemos comenzar este trabajo sin dejar claro desde el principio que entendemos por vulnerabilidad. Para ello, a continuación presentamos varias definiciones y nombramos una serie de autores expertos en este tema.

Entendemos por vulnerabilidad la capacidad disminuida de una persona o grupo de personas para anticiparse, hacer frente y resistir a los efectos de un peligro natural o causado por la actividad humana, y/o para recuperarse de los mismos<sup>115</sup>. Es la cualidad de ser vulnerable, es decir, cualidad que hace que hace referencia a quien es susceptible de ser lastimado y herido, físico o moralmente<sup>116</sup>.

La vulnerabilidad se relaciona con la capacidad de un individuo o de una comunidad para enfrentar amenazas específicas en un momento dado. 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<sup>117</sup>.

A continuación, mostramos algunas aportaciones de varios autores que nos han ayudado a darle mayor comprensión al concepto.

Según autores como Reichters y Weintraub, es importante distinguir entre desadaptación y vulnerabilidad. Estos conceptos no son sinónimos, sobretodo en edades tempranas, pues creen que los comportamientos infantiles que tienen los niños no se deben a la vulnerabilidad que puedan sufrir ante algún factor de riesgo, sino a que se desvían de alguna forma del comportamiento considerado adecuado, el que muestra el grupo de referencia.

Radke-Yarrow y Sherman entienden la vulnerabilidad como un fenómeno perceptible en el cual se genera un cierto nivel de estrés a partir de conductas desadaptativas, y que además, alude a una dimensión conductual que se mide en una escala de adaptación al estrés, siendo exitosa cuanta mayor adaptación haya.

Rutter, por su parte, añade que una misma variable de vulnerabilidad puede actuar bajo distintas circunstancias de diferente tipo de factor, siendo en algunas ocasiones un factor de

---

<sup>115</sup> Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2014). *¿Qué es la vulnerabilidad?*. Recuperado el 11 de octubre en: <http://www.ifrc.org/es/introduccion/disaster-management/sobre-desastres/que-es-un-desastre/que-es-la-vulnerabilidad/>

<sup>116</sup> GONZALEZ, J.C. (2012). *Vulnerabilidad, conflicto y política*. Recuperado el 11 de octubre en: <http://www.aporrea.org/actualidad/a148894.html>

<sup>117</sup> EAPN. (2014). *Dossier Pobreza de EAPN España*. Recuperado el 11 de octubre en: [http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier\\_pobreza.pdf](http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf)

riesgo de vulnerabilidad o un factor protector, definiendo este último como influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que tiende a obtener un resultado no adaptativo<sup>118</sup>.

Para determinar los aspectos claves de la vulnerabilidad es necesario plantearse y dar respuesta a una serie de cuestiones como “¿quién es vulnerable?”, “¿cómo te conviertes en una persona vulnerable?”, “¿por qué existe la vulnerabilidad?”, “¿cuáles son las consecuencias de esta condición en las personas?”, y “¿cómo podemos contrarrestar la vulnerabilidad?”.

Los grupos potencialmente más vulnerables los podemos clasificar en varios grupos, entre los que destacamos personas desplazadas que han abandonado su hogar y sus medios de subsistencia pero permanecen en el territorio de su país; los refugiados que han huido a otro país por temor de ser perseguidos o por razones de supervivencia; personas repatriadas que hacen referencia a antiguos refugiados o personas desplazadas que han vuelto a su hogar; otros grupos específicos como personas marginadas, excluidas o desposeídas; niños pequeños; mujeres embarazadas y/o madres lactantes; niños no acompañados; viudas; personas mayores sin apoyo familiar y personas con discapacidad<sup>119</sup>.

Las principales causas para convertirse en una persona vulnerable están relacionadas con los factores de riesgo, es decir, por la forma en la que se relaciona con los factores físicos, económicos, y sociales<sup>120</sup>.

Los factores físicos hacen referencia a la ubicación de los asentamientos humanos y a las condiciones específicas de los mismos, es decir los materiales y las técnicas con las que se construyen.

Los factores económicos tienen que ver con la ausencia o poca disponibilidad de recursos económicos en una comunidad, así como la mala utilización de los recursos disponibles. Los bajos salarios en los empleos y los pocos ingresos en actividades informales tienen como consecuencia que muchas familias no tengan acceso a una adecuada alimentación, salud, vivienda ni educación, lo que genera vulnerabilidad física y social.

Los factores sociales surgen de las relaciones, comportamientos, creencias, formas de organización y maneras de actuar de las personas, lo que hace que se les considere mayor o

<sup>118</sup> ResilienceNet. (s/f). *Proceso de Vulnerabilidad y protección*. Recuperado el 12 de octubre en: <http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia3.pdf>

<sup>119</sup> Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2014). *¿Qué es la vulnerabilidad?*. Recuperado el 11 de octubre en: <http://www.ifrc.org/es/introduccion/disaster-management/sobre-desastres/que-es-un-desastre/que-es-la-vulnerabilidad/>

<sup>120</sup> Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (s/f). *Factores de vulnerabilidad*. Recuperado el 12 de octubre en: <http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Octubre2004/pdf/spa/doc15390/doc15390-c.pdf>

menor vulnerables. Dentro de los factores sociales podemos distinguir diferentes tipos: políticos, educativos, ideológicos y culturales, institucionales y organizativos<sup>121</sup>.

Por otra parte, también es importante destacar que la pobreza se considera la principal causa de vulnerabilidad pues limita el acceso a una vivienda adecuada, educación, salud, uso tecnología, entre otros. Esto lo podemos demostrar con la afirmación de que una persona pobre tiene más probabilidades que viva y trabaje en zonas más expuestas a peligros y por tanto, que disponga de menos recursos necesarios para hacer frente a un desastre, lo que le hace más vulnerable que una persona rica, la cual posee por esta condición, una mayor capacidad para resistir a los efectos el peligro.

Esta condición se puede contrarrestar reduciendo en la medida de lo posible los efectos del propio peligro, siempre que se pueda prever, alertar y empezar o aprender una preparación adecuada; fortalecer la capacidad para resistir y hacer frente a los peligros y abordando las causas que originan la vulnerabilidad, como la pobreza, el mal gobierno, la discriminación, la desigualdad y el acceso insuficiente a recursos y medios de subsistencia.

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. Recoge información acerca de cinco ámbitos: Económico, Social, Familiar, Vivienda/Ambiental y Personal. Dentro de cada uno de ellos se formulan preguntas de naturaleza dicotómica, que recogen la presencia o ausencia de aspectos o factores potenciales de riesgo causantes de la de vulnerabilidad social. El Indicador Global de Vulnerabilidad es la media aritmética de los indicadores individuales de las personas atendidas por Cruz Roja, según su último Cuestionario Social.

El análisis de la vulnerabilidad se realiza contando con la información que cada persona aporta en su Cuestionario, dónde cada persona obtiene una puntuación referida a 100. La zona de peligro se activa a partir del 50, estableciendo una prioridad en la atención para el personal técnico de referencia. En estos casos, se trata de personas que presentan problemas graves, o varios problemas de forma simultánea. El Indicador se divide en las siguientes categorías: “moderado”, “alto”, “muy alto” y “extremo”<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> EIRD. (s/f). *Las vulnerabilidades*. Recuperado el 12 de octubre en: <http://www.eird.org/estrategias/pdf/spa/doc12710/doc12710-1c.pdf>

<sup>122</sup> EAPN. (2014). *Dossier Pobreza de EAPN España*. Recuperado el 11 de octubre en: [http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier\\_pobreza.pdf](http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf)



Por último, cabe destacar que entre las principales consecuencias que pueden llegar a sufrir una persona con vulnerabilidad encontramos el riesgo como la más determinante, principalmente si se trata de riesgo social y de exclusión.

### **Vínculos entre el concepto de vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social.**

Como anteriormente presentamos bien detallado el término de vulnerabilidad, en este apartado nos vamos a centrar en lo que es el riesgo de exclusión, las consecuencias que esto puede tener y la relación existente entre estos dos conceptos tan importantes.

La exclusión social se entiende como acumulación de desventajas que se miden en términos de privaciones con respecto a los bienes considerados básicos. También puede ser vista como una negación (o no realización) de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos (Walter, 1997)<sup>123</sup>, y que además, varía en función del grupo social, sexo, origen étnico u otra identidad y edad que poseen las personas, entre otros factores<sup>124</sup>.

Es un concepto multidimensional que ha ido adquiriendo diferentes enfoques en función a las diversas tradiciones de pensamiento intelectual y político. De esta forma encontramos diferentes relaciones que se han hecho de este término con otros como con el de pobreza, sobre lo que encontramos diferentes visiones: están los que dicen que la pobreza de un individuo hace que éste sea excluido socialmente, y por el contrario, están los que ven la exclusión social como la causante de la existencia de la pobreza. Sea como sea el caso, es necesario distinguir estos dos términos, a pesar de reconocer la relación existentes entre pobreza y exclusión social pues son características que tienden a manifestarse conjuntamente en los mismos individuos o colectivos.

Cuando hablamos de pobreza hacemos referencia a la situación que surge como producto de la carencia de determinados recursos imprescindibles para satisfacer las necesidades físicas y psíquicas básicas humanas (criterio económico)<sup>125</sup>.

---

<sup>123</sup> INJUVE. (2012). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Recuperado el 17 de octubre en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio-jovenesautonomiaexclusion-completo.pdf>

<sup>124</sup> Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2014). *¿Qué es la vulnerabilidad?*. Recuperado el 17 de octubre en: <http://www.ifrc.org/es/introduccion/disaster-management/sobre-desastres/que-es-un-desastre/que-es-la-vulnerabilidad/>

<sup>125</sup> EAPN. (2014). *Dossier Pobreza de EAPN España*. Recuperado el 17 de octubre en: [http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier\\_pobreza.pdf](http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf)

Y por otra parte, entendemos por exclusión social al proceso que lleva a ser expulsado total o parcialmente de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad (Walter 1997)<sup>126</sup>.

Llegados a este punto y tras haber investigado e indagado profundamente el término de exclusión, damos paso a la relación que encontramos entre este concepto y el de vulnerabilidad.

Siempre se ha tenido una concepción confusa del término de vulnerabilidad, el cual ha contribuido a dar claridad a los conceptos de riesgo y desastre. EL concepto de vulnerabilidad surgió de la experiencia humana en situaciones en las que la propia vida se asemejaba mucho al desastre.

Como hemos dicho anteriormente, ser una persona vulnerable conlleva estar en situación de riesgo, principalmente riesgo social y de exclusión. Esta relación se puede entender desde diversos enfoques, dependiendo el momento histórico y la perspectiva con la que se estudia.

Enfoque de las ciencias naturales, desde el cual el concepto de vulnerabilidad está ligado a los desastres naturales (tsunamis, huracanes, maremotos, etc.), los que no siempre se pueden predecir y evitar. Por lo tanto, desde el enfoque de ciencias naturales todos somos vulnerables ante estos acontecimientos, y esto supone un riesgo social y de exclusión elevada debido a que las pérdidas ocasionadas en estas situaciones pueden afectar a la posición frente al resto de la sociedad.

Enfoque de las ciencias aplicadas, desde el que se produce un cambio en la concepción de riesgo natural, pasando a darle una gran importancia al daño producido, no solo por los desastres naturales sino también por la fragilidad y vulnerabilidad de los elementos expuestos, es decir, ya no se piensa en la catástrofe en sí, sino que se centran más en los sujetos y los sistemas sociales que pueden estar afectados.

Enfoque de las ciencias sociales, donde podemos observar un cambio de visión con respecto a los enfoques anteriores, dando paso a una visión social de la vulnerabilidad, la cual no solo está determinada por daños sociales, sino también a la capacidad de la población para absorber, responder y recuperarse de las distintas situaciones adversas a las que se

---

<sup>126</sup> INJUVE. (2012). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Recuperado el 17 de octubre en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio-jovenesautonomiaexclusion-completo.pdf>

enfrentan, es decir, es un enfoque dirigido al estudio de las reacciones y las respuestas de la población ante las emergencias y no al estudio directo del riesgo<sup>127</sup>.

Con estos diferentes enfoques, podemos observar un avance en el término de vulnerabilidad, relacionándolo con el de riesgo. Actualmente, la vulnerabilidad abarca situaciones que van más allá de las catástrofes naturales, dejando la posibilidad de que el ser humano se encuentre continuamente en situación de vulnerabilidad por diferentes motivos, bien por estar ligado a la pobreza, por la fragilidad de las personas, por el entorno o por otros contextos que puedan ocasionar esta situación.

Es muy complejo gestionar el riesgo debido a la gran diversidad de causas que pueden provocar vulnerabilidad, pero cabe destacar que los factores sociales son determinantes para definir el nivel de riesgo que sufre una persona vulnerable, ya que es la sociedad quien realiza con sus actos y acciones, ya sean conscientes o inconscientes, la exclusión de un determinado grupo de personas.

### **Concepto de resiliencia y su relación con el de vulnerabilidad.**

Tras el estudio de la vulnerabilidad y sus fundamentos, cabe hacer un análisis del concepto de resiliencia y lo que ello conlleva.

Multitud de autores, investigadores del ámbito social, se han arriesgado a desarrollar una definición sobre el concepto de resiliencia, todos ellos coincidiendo en líneas generales. Por ello, podemos concretar el concepto de manera que se concibe como la habilidad de adaptación y recuperación de una persona frente a los problemas y las adversidades de la vida. Sin embargo, no hay aspectos tan claros sobre la misma, ya que algunas autores la creen un proceso evolutivo y de desarrollo a lo largo de la vida de las personas, y otros autores explican que se trata de un proceso interactivo entre las personas y su medio. Otros autores como Rutter explican que la resiliencia viene dada en la constitución de las personas así como va variando según las circunstancias del momento.

A medida que se han hecho investigaciones sobre la misma, se va aclarando más este tema. Así se ha comprobado que la resiliencia no es simplemente heredada a través de un gen que posee muy poca cantidad de población, sino que se puede ir trabajando a lo largo de la vida conforme a los conflictos que surjan en esta.

---

<sup>127</sup> JARAMILLO, N. (2014). *Conceptos de amenaza, vulnerabilidad y riesgo*. En "Evaluación holística del riesgo sísmico en zonas urbanas y estrategias para su mitigación". (Tesis doctoral inédita). Departamento de Ingeniería del Terreno. Universidad Politécnica de Cataluña. Recuperado el 17 de octubre en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/6219/04Capitulo2.PDF;jsessionid=B67549A8D0FB627DD7AF62B067827124.tdx1?sequence=4>

La resiliencia es una habilidad independiente en cada persona, es decir, que cada individuo muestra una capacidad de resiliencia mayor o menor al resto de personas, aun estando sometidos al mismo nivel de estrés y presión. Esta se configura no sólo por las variables personales sino también por los factores ambientales que rodean en un determinado momento a la persona.

La clave para ser una persona resiliente está en tres elementos:

Control. Una persona resiliente debe tener el control de sus síntomas, de sus emociones, de sus pensamientos, etc., tomando así sus propias decisiones y sus responsabilidades.

Cambio. Todas las personas debemos aceptar los cambios que suceden en nuestra vida, ya sea por la edad, por el desarrollo, o por las diferentes situaciones. A medida que las personas crecen, van teniendo más claros sus pensamientos e ideas en la vida, lo que hace que sean más rígidos a la hora de cambiar.

Compromiso. Este elemento se refiere a llevar una vida digna, a tener un sistema de valores y principios, un compromiso consigo mismo. También el tener compromiso con la familia, con los amigos, con los compañeros de trabajo, con la profesión, etc.

Según el Instituto Español de Resiliencia, las personas con un perfil claro de resiliencia comparten los siguientes aspectos<sup>128</sup>.

Introspección, capacidad de autoevaluar los estados mentales de cada momento de uno mismo.

Autoconfianza.

Autonomía y voluntad, que se refleja en la capacidad de tomar de decisiones y en la iniciativa para llevarlas a cabo.

Creatividad.

Integridad Moral, capacidad de tomar decisiones en función del comportamiento, las creencias y las formas de actuar de uno mismo.

Pensamiento Positivo. Son personas optimistas, con mayor capacidad de adaptarse al contexto, flexibles a las características del mismo, así como con sentido del humor.

---

<sup>128</sup> IER. (2014). *"Pilares de la resiliencia"*. Recuperado el 19 de octubre en: <http://resiliencia-ier.es/resiliencia/pilares-resiliencia>

Capacidad para relacionarse.

Iniciativa.

En el caso de los niños resilientes al estrés, se refleja de la siguiente manera:

Mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolución de problemas.

Mejores estilos de enfrentamiento.

Motivación al logro autogestionada.

Mayor autonomía.

Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales.

Voluntad y capacidad de planificación.

Sentido del humor positivo, rasgo muy importante ya que quien sepa reírse de sí mismo ganará libertad interior y fuerza.

Por lo general, los niños más resilientes con estas características suelen pertenecer a un estatus económico alto, suelen ser niñas en las edades más tempranas y niños en la juventud, que nunca han sufrido una separación ni una pérdida familiar, y que tienen un temperamento fácil, es decir, que tienen un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsabilidad.

Esto supone que tengan una relación con sus padres más estrecha, así como que estos sean competentes a la hora de tratar con sus hijos. La preocupación que la familia muestra al niño es un factor influyente en su capacidad de resiliencia. A ello, se le añade, la existencia de otra persona o de una institución que sirva para los niños como un apoyo externo.

Un aspecto importante a destacar, es que mayor será la resiliencia si la familia participa en algún grupo religioso. Esto se debe a que las creencias de la Iglesia abogan por los valores de la familia, por una crianza cercana al niño, lo que reforzará la relación con los padres, elemento importante para una mejor resiliencia.

Cabe decir, que ningún factor de los anteriormente mencionados, desarrolla la capacidad de resiliencia por sí solo, es decir, que se deben de dar varias características y bien trabajadas, para que la resiliencia se manifieste.

Esta habilidad, tiene también sus orígenes parentales. Es decir, aquellos padres que hayan tenido problemas en su infancia, en su desarrollo, probablemente les influirán en su vida familiar, lo que hará que la relación y la educación a sus hijos, sea similar a la que recibieron ellos mismos. Sin embargo, existen casos extremos a esta teoría, y es que se han dado

situaciones en las que padres que han sufrido maltrato en su infancia, se han convertido en padres protectores, atentos, eficaces.

La principal situación de estrés que genera mayor vulnerabilidad en todas las personas en general, es la pobreza o la pertenencia a un grupo minoritario. Las personas que viven en situación de pobreza día a día están bajo unas condiciones de vida precarias, lo que supone un constante sentimiento de culpa y preocupación. Estas emociones se multiplican en familias que viven con niños, ya que los continuos sentimientos de los padres se reflejen en sus hijos, llegando incluso a generar problemas emocionales, disminuyendo sus expectativas de futuro.

Muchos autores han dicho que el concepto de resiliencia y el de vulnerabilidad son dos términos completamente opuestos. Tras múltiples investigaciones de diferentes expertos, se ha concluido en que planteamiento general de esto es que cuanto mayor sean los factores de riesgo en el contexto, mayor será la vulnerabilidad. Al igual que, cuanto mayor sean los factores protectores, mayor resiliencia. Esto no supone que trabajen aisladamente, es decir, que ambos conceptos están relacionados entre sí.

Una de las causas fundamentales por las que se origina la vulnerabilidad es la falta de resiliencia, es decir, la incapacidad de respuesta y las deficiencias para asumir en impacto hacen que la vulnerabilidad aumente a consecuencia de ello.

En el caso de la infancia, partimos de la idea que los niños son vulnerables en todas las etapas de su infancia, debemos añadir que las condiciones ambientales en las que crece este son de gran influencia para su desarrollo social, emocional, cognitivo y físico. Esto implica que cuanto peores condiciones de tales tipos rodeen al niño, este será más vulnerable al riesgo.

Existe una tendencia de los padres que es sobreproteger a los hijos, lo cual conduce a que estos desarrollen una menor resiliencia. Algunos investigadores sobre el concepto, explican la importancia que tiene que en ocasiones los niños sean expuestos a situaciones mínimas de estrés para que puedan desarrollar mejor su resiliencia, y con ello disminuir su vulnerabilidad.

Suponen términos de reciente investigación y de vital importancia para muchos colectivos, tanto que han sido la base fundamental para la elaboración del Informe de los Derechos Humanos 2014, bajo el subtítulo: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. En unos u otros niveles, todos somos considerados personas vulnerables, y a medida que los tiempos avanzan las vulnerabilidades deben ir disminuyendo, por lo que este informe pretende abarcar ello y fomentar el trabajo de la resiliencia para crisis futuras, creando capacidades

para la preparación y la recuperación ante desastres que permitan a las comunidades hacer frente a los diferentes tipos de crisis y recuperarse de ellas<sup>129</sup>.

### **Reflexión crítica sobre las ventajas y riesgos de adoptar un enfoque basado en el concepto de resiliencia.**

Tras analizar el concepto de resiliencia podemos observar en un primer momento que es una capacidad positiva que todos tenemos, pues todos podemos aprender a adaptarnos a las situaciones que nos ocurren en distintas etapas de nuestra vida, a pesar de que muchas veces seamos incapaces de entender.

Optar por un enfoque basado en el concepto de resiliencia puede ser una salida positiva a la hora de trabajar con colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión, ya que, las personas más resilientes suelen tener una buena autoestima y autoimagen, son generalmente optimistas y mantienen la calma ante lo que están viviendo, además son una inspiración para otras personas menos resilientes pues pueden ser una ayuda clara para superar estas situaciones de riesgo. El riesgo de este enfoque es la impotencia que pueden llegar a sentir algunas personas al observar que no pueden llegar a superar alguna situación con cierta rapidez, pues no todos los individuos tiene el mismo nivel de resiliencia.

Cabe destacar la aportación de psicólogos como Radke-Yarrow y Sherman, quienes comentan que “el ser humano puede mostrar una altísima capacidad para sobreponerse a devastaciones, depravaciones, pérdidas y experiencias estresantes y dolorosas, y seguir adelante sin perder el sentido de la vida”<sup>130</sup>, donde podemos observar bien definido el concepto de resiliencia y lo que queremos conseguir con este proyecto en el colectivo con el que vamos a trabajar.

<sup>129</sup> Organización Panamericana de la Salud. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Recuperado el 19 de octubre en:

[file:///C:/Users/Sara/Downloads/Evoluci%C3%B3n%20del%20concepto%20de%20resiliencia%20y%20v%C3%A](file:///C:/Users/Sara/Downloads/Evoluci%C3%B3n%20del%20concepto%20de%20resiliencia%20y%20v%C3%A9nculos%20con%20el%20de%20vulnerabilidad%20(Koitiarenco%20M.A.)%20(1).pdf)

<sup>130</sup> ARANA, A. (s/f). Resiliencia: aprendiendo a sobreponerse a la tragedia y a la catástrofe personal. Recuperado el 19 de octubre de 2015 en : <http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/05/resiliencia.shtml>

Como podemos observar la resiliencia es parte de nosotros y sabiendo sacar lo mejor de ella podemos obtener grandes beneficios para superar situaciones dolorosas, como superar el haber sido abandonado como ha vivido nuestro colectivo. Muchos de estos jóvenes han sido abandonados, huérfanos o incluso arrancados de sus padres por adicciones o diversos problemas, por lo que no han vivido situaciones fáciles de superar, y enseñándoles la importancia de la resiliencia podemos llegar a conseguir muchas cosas de ellos, pueden aceptar lo que les ha sucedido, a pesar de que sea incomprensible e incluso, pueden llegar a sobreponerse disminuyendo en cierto modo su vulnerabilidad y el riesgo de exclusión. Por ellos el modelo de la resiliencia es sin duda una de las mejores opciones para trabajar con colectivos vulnerables y en riesgo.

### LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES EN EL TRABAJO CON COLECTIVOS VULNERABLES.

Para adentrarnos en el tema de las emociones comenzamos con una cita que presenta la escritora mexicana Laura Esquivel en su obra El libro de las emociones. Son de la razón sin corazón: *“no hay ser humano que pueda vivir un solo día sin experimentar alguna emoción”*<sup>131</sup>.

Con esta gran frase, comenzamos. Entendemos por emociones a un modo de adaptación a estímulos que reciben los individuos en determinadas circunstancias. Una emoción es aquella alteración de nuestro ánimo, la cual puede ser agradable o, por el contrario, desagradable, suele ser intensa y pasajera y que además, puede aparecer junto con una conmoción somática<sup>132</sup>. El término proviene del latín “*emotio*”, “*emotionis*”, nombre que deriva en el verbo “*movere*”<sup>133</sup>, que significa mover hacia afuera, y no es algo fácil de definir, pues las emociones no se pueden expresar del todo con palabras o conceptos sino que se viven, se sienten y se reconocen, aunque podemos definir la importancia que tienen psicológica, fisiológica y conductualmente hablando.

Desde la psicología, las emociones producen una alteración en la atención, cambian ciertas conductas en las respuestas de los individuos y activan redes asociativas relacionadas con la memoria. Fisiológicamente, las emociones producen respuestas de distintos sistemas biológicos incluyendo expresiones faciales, músculos, voz, entre otros. Por último, afectan a

---

<sup>131</sup> ESQUIVEL, L. (2000). *El libro de las emociones. Son de la razón sin corazón*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://www.puntodelectura.com/uploads/ficheros/libro/primeras-paginas/201209/primeras-paginas-libro-emociones.pdf>

<sup>132</sup> Definiciones. (2014). *Emoción*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://www.definicionabc.com/general/emocion.php>

<sup>133</sup> Dechile.net. (2014). *Etimología de emoción*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://etimologias.dechile.net/?emocion>



la conducta pues nos ayuda a establecer una posición con respecto a nuestro entorno, impulsándonos hacia ciertas personas, objetos, acciones e ideas y alejándonos de otras<sup>134</sup>.

Suelen estar muy involucradas con el concepto de sentimientos, llegando a reconocerlos como sinónimos, lo cual es una afirmación equivocada, pues ambos conceptos tienen significados diferentes, a pesar de estar relacionados.

Entendemos por sentimiento al estado de ánimo duradero, que tiende a permanecer un mayor periodo en el tiempo. Tienen su origen en las emociones, pero no se producen de forma natural, como sucede con las emociones, sino a consecuencia del manejo racional que se hace de un determinado hecho o emoción. Es decir, ante un estímulo determinado se produce una emoción, esta es intensa y dura lo que esté presente este estímulo, pero una vez haya pasado, se origina un sentimiento en función al tipo de pensamientos que se tengan a través de esa situación.

Con esta definición, destacamos varias diferencias, las emociones son naturales y responden a estímulos externos, mientras que los sentimientos son racionales, generados por pensamientos, duraderos en el tiempo pues no es necesario tener el estímulo presente sino que basta con un simple recuerdo para que vuelva el sentimiento, de intensidad variable y que además, pueden modificarse e incluso eliminarse<sup>135</sup>.

Podemos clasificar las emociones en tres categorías: negativas, positivas y neutras.

Las emociones negativas son aquellas que se conocen como desagradables. Se experimentan por estímulos negativos como por ejemplo cuando no se puede alcanzar una meta, se ocasiona una amenaza o se produce una pérdida. Estas emociones requieren de recursos cognitivos y comportamentales para resolver o aliviar la situación. Entre estas emociones encontramos el miedo, la rabia, la tristeza y el asco.

El miedo es una emoción generada por un peligro presente o imaginario, nos ayuda a estar alerta ante un posible daño físico o psíquico y cuya intensidad depende de la incertidumbre que se tenga sobre los resultados.

La rabia es la reacción de irritación, furia o cólera causada por la indignación o el enfado al sentir que violan nuestros derechos.

---

<sup>134</sup> Psicoemoción. (2009). *Las emociones y su importancia en el ser humano*. Recuperado el 27 de octubre en: <https://psicoemocion.wordpress.com/las-emociones-y-su-importancia-en-el-ser-humano/>

<sup>135</sup> REITER, A. (2013). *Emociones y sentimientos*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://blog.integro.mx/2013/01/emociones-y-sentimientos/>

La tristeza se produce ante estímulos no placenteros, ante la pérdida de alguien o la imposibilidad de conseguir ese deseo necesario. Es una emoción que denota en pena o melancolía y que está asociado al llanto y las lágrimas.

El asco es causada por una impresión desagradable de algo o por la repugnancia que se siente ante un determinado estímulo. Implica el rechazo a dicho objeto pues con el asco se origina una necesidad de evitar o alejarse del estímulo desencadenante. Está relacionado con el olfato y el gusto.

Las emociones positivas significan lo contrario que las anteriores, son aquellas reconocidas como agradables y que se experimentan por estímulos positivos como alcanzar una meta, al ganar un premio o al recibir un buen regalo. Tienen menos duración que las negativas debido a que no necesita de recursos cognitivos para estabilizar el estado de ánimo. Las emociones positivas se pueden agrupar principalmente en una, la alegría.

La alegría es lo contrario a la tristeza, se produce ante estímulos positivos y agradables. Se le asocian respuestas como sonrisa, risas o carcajadas.

Las emociones neutras no se incluyen en ninguna de las anteriores pero tienen características de ambas, como la brevedad temporal de las emociones positivas y la movilidad de recursos que producen las negativas. Entre las emociones neutras encontramos la sorpresa.

La sorpresa es la reacción momentánea causada por algo imprevisto o extraño y tiene como consecuencia una alteración en la atención y la memoria de trabajo, que pasarían directamente a procesar el estímulo responsable de la emoción<sup>136</sup>.

Por otra parte, el concepto de emoción incluye en su estudio mucho más que lo que hemos podido presentar. Es un concepto tan amplio que se ha distribuido en diferentes concepciones según a lo que vaya dirigido, entre las que destacamos la educación

---

<sup>136</sup> Código Psi. (2012). *La emoción. Significado, naturaleza y tipos de emociones*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://www.codigo-psi.com/2012/12/la-emocion-significado-naturaleza-y.html>

emocional, inteligencia emocional y las competencias emocionales, términos que aunque tienden a ser confundidos debido a la gran relación que presentan, indican aspectos diferentes.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral<sup>137</sup>. La educación emocional tiene como objetivo principal el desarrollo de las competencias emocionales, que se definen por la capacidad de movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un alto grado de calidad y eficacia<sup>138</sup>. Estas competencias emocionales se basan en la inteligencia emocional, conocida como la habilidad para gestionar bien las emociones, es decir, la capacidad que tiene una persona de manejar, entender, seleccionar y trabajar sus emociones, con eficiencia y generando resultados positivos<sup>139</sup>.

### **Por qué es importante tomar en cuenta las emociones al trabajar con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión.**

Después de profundizar acerca del concepto y las características de las emociones, mostramos a continuación los motivos por lo que son importante abarcar estos temas a la hora de trabajar con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión, que debido a sus propias circunstancias suelen estar más propensos a dejarse llevar por sus emociones.

El tema de las emociones es de gran relevancia porque una persona que tenga deficiencias en la educación emocional, tiende a reaccionar con una intensidad inadecuada a la situación vivida en ese momento, suelen tener problemas de autoestima, ser hipersensibles con las críticas y mostrar dificultad para relacionarse con los demás<sup>140</sup>.

Son nuestras emociones las que muchas veces gobiernan nuestras vidas, haciendo que perdamos el control sobre nuestra reacción en las relaciones con los demás y con uno mismo, haciendo que en

---

<sup>137</sup> BISQUERRA, R. (s/f). *Competencias emocionales*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>

<sup>138</sup> BISQUERRA, R. (s/f). *Concepto de competencia emocional*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/autonomia-emocional/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>

<sup>139</sup> TINEO, A. (s/f). *¿Qué es la Inteligencia Emocional?*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://www.alvarotino.com/articulos/inteligencia-emocional>

<sup>140</sup> NEXO. (2008). *Importancia de Emociones*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://www.nexopsicologia.com/desarrollo-psicologico-y-salud/expresion-emocional/importancia-de-emociones>

algunas ocasiones nos sentimos frustrados e incluso infelices. Por ello, consideramos que si un profesional adquiere los conocimientos, destrezas y aptitudes adecuadas para enseñarles al colectivo con el que trabajan a reconocer, interiorizar sus emociones y canalizarlas en acciones positivas, aprenderán una nueva forma de actuar, de enfrentarse con la realidad de cada día y conseguirán un buen promedio de empatía, autocontrol, responsabilidad y asertividad para que superen de su situación y se integren en la sociedad.

Centrándonos en las perspectivas del propio colectivo sobre las emociones destacamos que, muchos jóvenes menosprecian este tema pues no son conscientes de la importancia que tienen en su día a día, creyendo que ellos mismos son los “reyes del mundo” por no demostrar ninguna emoción, pero no se dan cuenta de que es más fuerte el que reconoce lo que siente y sabe canalizarlo que aquel que las reprime. Por eso, nuestra perspectiva como profesionales, se centrará en hacerles ver esta relevancia, pues consideramos que una vez que ellos sean capaces de reconocer sus emociones será más fácil llegar a ellos, y mostrarle soluciones a algunas de sus necesidades.

Como bien expresa Laura Esquivel, “no hay ser humano que pueda vivir un solo día sin experimentar alguna emoción”, cita comentada con anterioridad, todas las personas sentimos emociones cada día, por lo que es algo inevitable y en lo que se debe trabajar.

### Elementos a tener en cuenta a la hora de gestionar las emociones durante el trabajo con este tipo de colectivos.

Los jóvenes suelen sufrir repentinos cambios de humor, debido sobre todo a la edad en la que están y a que sus condiciones no son las más favorables. Por eso, realizamos este cuadro para facilitarnos el trabajo con ellos y ayudarnos a determinar qué emoción están sintiendo en cada momento teniendo en cuenta el perfil psicológico y la conducta que expresan.

EMOCIONES	PERFIL PSICOLÓGICO	CONDUCTA	Gestión saludable
	(Tipos de pensamientos. Por el tipo de pensamiento se sabe la emoción que se siente)	(Gestos y palabras)	
Alegría	Motivación	Disposición para hacer las cosas, ímpetu, ganas.	Crear en uno mismo y afrontar nuestras malas y buenas
	Positivismo	“Sé que puedo hacer todo lo	

		que me proponga”	decisiones.
	Energía	“Hoy todo saldrá bien”	
Tristeza	Angustia, pena	Decaimiento, desgana	La respuesta sana es la aceptación. Desde que hay aceptación, superas la tristeza.
	Pesimismo	“Todo me sale mal”, “No se para que hago”	
	Nostalgia	“Si hubiera hecho esto” “Con lo bien que estaba cuando”	
	Soledad	Aislamiento, desgana	
Miedo	Ansiedad	Cansancio, mareo, agobio	El miedo nos hace darnos cuenta de las incapacidades. Lo afrontamos retándonos, capacitándonos.
	Inseguridad	Duda, indecisión	
	Paralizar (en sentido psicológico, no puedes pensar)	Parálisis (en sentido físico, no puedes moverte)	
	Prepotencia	Chulería	
Rabia	Agresividad	Violencia	La rabia nos sirve para darnos cuenta de que algo está mal o no funciona. Para defendernos. La mejor forma de canalizarla es mediante la acción.
	Impotencia	Apatía	
	Decepción	Crítica	
	Rencor	Venganza	
	Frialidad	Alejamiento	
Asco	Repugnancia	Negatividad	
	Desgana	Pasividad	
	Desmotivación	Impotencia	
	Frialidad		

Como vemos en el cuadro, una de las emociones más comunes en jóvenes es el miedo. Miedo a afrontar situaciones nuevas, a lo desconocido, a no saber cómo actuar, a no ser aceptado... El miedo les hace sentir incapaces y muchas veces les paraliza, se sienten inseguros y vulnerables, lo que les produce una cierta ansiedad por no saber cómo enfrentarse ni reaccionar ante esta situación.

El asco es la emoción que menos se reconoce, aunque muchos la expresan mediante la desmotivación o la desgana, y aunque en determinadas circunstancias se puede llegar a identificar como rabia, expresan cosas muy diferentes ya que la rabia se manifiesta de manera más brusca, más agresiva, es más difícil ocultarla y la mejor manera de canalizarla es mediante la acción.

Por otro lado, la emoción que menos cuesta manifestar es la alegría que surge principalmente cuando algo sale como se esperaba. Con la alegría todos son especialistas, cuando los sentimientos están a favor no les cuesta nada expresarlos, al contrario de lo que sucede con la tristeza, emoción protagonista del momento en el que se dan cuenta de que algo no sale como se quería. Se manifiesta con un cambio de actitud mostrándolos decaídos, desganados y con nostalgia, aunque como norma general, se tiende a ocultarlos.

Entendiendo y distinguiendo las diferentes emociones, sabiendo que perfil y conductas incluye cada una de ellas podremos realizar un proyecto más individualizado y atender a las necesidades de cada joven, pues sabremos que están sintiendo en cada momento, lo que nos ayudará a determinar que situaciones pueden resultar difíciles de superar y cuales son necesarias para su crecimiento.

**Describir de manera detallada las metas principales del grupo respecto a este tema cara al posterior desarrollo del trabajo.**

Para una correcta elaboración del trabajo es necesario plantearnos una serie de metas a cumplir a lo largo de este proyecto, con las que al final determinaremos y valoraremos si hemos aportado nuestros conocimientos sobre las emociones o no.

Las principales metas emocionales que como grupo nos planteamos son las siguientes:

Observar al colectivo para determinar su bienestar con respecto a las diferentes actividades propuestas.

Determinar cuáles son las emociones que más y que menos expresan.

Mostrarles la importancia que tiene sentir y expresar las emociones.

Saber si saben identificar las emociones que sienten en cada momento.

Enseñarles pautas para identificar y canalizar correctamente sus emociones.

Identificar junto a ellos los diferentes perfiles psicológicos y conductas acordes a cada emoción y asociarles una gestión adecuada.

## **APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.**

### **Breve recorrido histórico por el concepto de exclusión social.**

El concepto de “exclusión social” entendido como una ruptura de lazos sociales surgió en los años 70 en Francia, donde desde hacía ya un tiempo se venía utilizando el término exclusión. Su creación se atribuye a René Lenoir, entonces Secretario del Estado de Acción Social en el gobierno de Chirac, pues en su libro *Les exclus: un Français sur Dix*, publicado en 1974, hacía referencia al 10% de la población francesa que vivía al margen de la red de seguridad social pública, la cual estaba basada en el empleo, es decir, hablaba de personas con discapacidad, ancianos, niños que sufren abusos, toxicómanos, entre otros.

El término se popularizó en Francia durante los 80, tanto en el plano académico como político y social, para referirse a estos sectores desfavorecidos y afectados por los problemas sociales, a quienes las viejas políticas del Estado del Bienestar no les proporcionaban una respuesta adecuada. Así surgieron nuevas políticas y programas sociales orientados a la inserción de individuos, familias y grupos en exclusión, entre los que destacan el programa “Ingreso Mínimo de Inserción”, orientado a proporcionar formación y trabajo a parados de larga duración; educación en áreas marginales; prevención de la delincuencia en lo jóvenes; y desarrollo social de los barrios mediante creación de viviendas, trabajo comunitario y servicios (De Haan, 1998:11).

Se difundió luego con rapidez por otros países del Norte, a través de diversos programas y organismos de la Unión Europea. Su creciente relevancia académica y política en Europa y en EEUU se ha debido sobre todo al incremento de la pobreza en ellos desde los años 80, así como en los antiguos países socialistas durante los 90, años en los que los profesionales de las políticas sociales comenzaron a utilizar este término para referirse a la parte de la población objeto de sus atenciones, es decir, aquellas personas que se encontraban en situación de desventaja social en el mundo actual<sup>141</sup>.

En el siglo XXI, está sumergida en una crisis económica que ha inducido a que miles de familias vivan en situación de pobreza y exclusión social. Según el Informe de Desarrollo Humano de 2014 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) uno de cada cinco habitantes del mundo vive en situación de pobreza. Es decir, 1.500 millones de personas no tienen acceso a saneamiento, agua potable, electricidad, educación básica o al sistema de salud, además de soportar carencias económicas incompatibles con una vida digna.<sup>142</sup>

### **Concepto y dimensiones de la exclusión social.**

Como ya hemos comentado con anterioridad, el concepto de exclusión social se define por ser un término multidimensional que va adquiriendo diferentes enfoques en función a las diversas tradiciones de pensamiento intelectual y político, pero en términos generales, lo podemos definir como la falta de participación por parte de la población en la vida social, económica y cultural de sus respectivas sociedades, ya sea por la carencia de derechos, de recursos o de capacidades básicas como educación, sanidad y protección social<sup>143</sup>. En otras palabras, el riesgo de exclusión se origina por algunas privaciones que pueden ser tanto materiales como no materiales y de tipo económico, social y/o político, lo cual hace referencia a los recursos, las relaciones sociales y los derechos legales<sup>144</sup>.

Teniendo en cuenta las aportaciones de García Roca (1998), podemos distinguir tres tipos de dimensiones de la exclusión que incluyen factores personales, subjetivos o psicológicos, además de lo nombrado anteriormente.

Dimensión estructural o económica, carencia de recursos materiales que afecta a la subsistencia mediante ingresos insuficientes en relación con el contexto, empleo inseguro,

---

<sup>141</sup> Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. (s/f). *Exclusión Social*. Recuperado el 2 de noviembre en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>

<sup>142</sup> Cruz Roja Española. (2013). *Informe sobre la vulnerabilidad social*. Recuperado el 2 de noviembre en: [http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe\\_507/IVS2013.pdf](http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe_507/IVS2013.pdf)

<sup>143</sup> DOC. MIMO: Zenaida Toledo Padrón. (2014). *“Educación Social Especializada”*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

<sup>144</sup> Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. (s/f). *Exclusión Social*. Recuperado el 2 de noviembre en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>



falta de titularidades de acceso a los recursos. Muy orientada también a la desigualdad de oportunidades para acceder a un puesto de trabajo.

Dimensión contextual o social, falta de integración en la vida familiar y en la comunidad a la que se pertenece por medio de la ruptura de los lazos sociales o familiares que son fuentes de capital social y mecanismos de solidaridad comunitaria, marginación de la comunidad, alteración de los comportamientos sociales e incapacidad de participar en las actividades sociales.

Dimensión cultural, caracterizada por la ruptura de la comunicación, la debilidad de la significación y la erosión de los dinamismos vitales<sup>145</sup>.

Otro autor, Sagasti, reconoce la existencia de dos dimensiones más a parte de las de García Roca, que define como dimensión política, aquella que hace referencia a la carencia de poder, incapacidad de participación en la toma de decisiones y limitación de derechos civiles y políticos, y dimensión ambiental, la cual atiende a la incapacidad de la población para hacer frente a los desastres naturales, exposición a la contaminación y al deterioro de los recursos naturales<sup>146</sup>.

### **Origen estructural, carácter multidimensional y naturaleza procesual de la exclusión social.**

Tras haber realizado un análisis profundo acerca de este concepto tan amplio, hemos determinado su origen estructural, su carácter multidimensional y su naturaleza procesual y las explicaciones de cada una de estas características.

El origen estructural de la exclusión viene determinada por la situación de dificultad actual que responde a procesos de marginación o discriminación social, que tiene como

---

<sup>145</sup> Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. (s/f). *Exclusión Social*. Recuperado el 2 de noviembre en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>

<sup>146</sup> CONDEZO, A. (2012). *Exclusión social y pobreza ¿lo mismo?*. Recuperado el 2 de noviembre en: <http://anamariacondezo.blogspot.com.es/2012/02/exclusion-social-y-pobreza-lo-mismo-en.html>

consecuencia la situación de necesidad generadora de las situaciones de exclusión, es decir, excluyendo a parte de la población de ciertas oportunidades económicas y sociales<sup>147</sup>.

El carácter multidimensional de la exclusión se puede explicar por la serie de elementos fundamentales que la caracterizan. En un principio el concepto era meramente enfocado a la pobreza y a la privación de recursos económicos, con el paso de los años y a medida que se iba analizando el concepto, se manifiesta también en la falta de participación en las prácticas y derechos sociales que constituyen la integración social, la carencia de la ciudadanía, y escasos de recursos humanos y materiales, entre otros, es decir, que como ya hemos comentado con anterioridad, acoge aspectos económicos, sociales, culturales y personales<sup>148</sup>. Por ello, podemos destacar que la exclusión social se expresa como un fenómeno poliédrico formado por la interrelación de varias circunstancias desfavorables, que no pueden explicarse de forma unificada pues como vemos, sus causas y manifestaciones no son únicas.

Esta multidimensionalidad nos indica que más que una situación estable, la exclusión se ha de ver como un proceso dinámico, lo que explica la naturaleza procesual del concepto, ya que del mismo proceso inicial se generan nuevos procesos y situaciones que también pueden originar la exclusión social. Esto se puede definir como geometría variable, pues ni actúa siempre a un mismo grupo predeterminado ni de la misma forma, sino que afectan de forma cambiante.

Por ello, para analizar la exclusión social se debe tener en cuenta que no es un acontecimiento esporádico sino que, puede actuar en diferentes niveles dentro de una misma trayectoria según las situaciones vividas de menor o mayor vulnerabilidad, es decir, según las zonas en las que se pueda privar de más o de menos recursos, aumenta o disminuye la posibilidad de sufrir riesgo de exclusión<sup>149</sup>.

### **Indicadores y factores de exclusión social.**

Para poder determinar cuáles son los indicadores de la exclusión social debemos dejar claro de antemano a que nos referimos con indicador. Este concepto es entendido como

---

<sup>147</sup> Diputación de Soria. (s/f). *Programa de exclusión social*. Recuperado el 2 de noviembre en: [http://www.dipsoria.es/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.documentos Programa de Inclusión social Diputación Provincial de Soria\\_e5bb3955%232E%23pdf](http://www.dipsoria.es/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.documentos Programa de Inclusión social Diputación Provincial de Soria_e5bb3955%232E%23pdf)

<sup>148</sup> LAPARRA, M., OBRADORS, A., PÉREZ, B., PÉREZ, M., RENES, V., SARASA, S., SUBIRATS, J. y TRUJILLO, M. (2007). *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas*. Recuperado el 2 de noviembre en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376685>

<sup>149</sup> JIMENEZ, M., LUENGO, J. y TABERNER, L. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Recuperado el 2 de noviembre en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

instrumento útil para aproximarnos al conocimiento de algún fenómeno empírico, como es el caso de la exclusión social.

Muchos expertos han analizado el concepto de exclusión utilizando unos u otros indicadores para ello. Algunos de ellos son los que se conocen por *indicadores de Laeken*, que son construcciones estadísticas que ayudan a obtener un diagnóstico de la realidad social y una evaluación de políticas. Estos se clasifican en tres niveles:

El nivel 1 o indicadores primarios incluye varios indicadores que tratan de informar acerca de las principales dimensiones de la exclusión social entre las que destacan la exclusión económica, la educativa, la laboral, la sanitaria y la residencial. Estos indicadores son el porcentaje de bajos ingresos después de transferencias, la distribución de la renta, la persistencia de los bajos ingresos, la intensidad de la pobreza, la cohesión regional, la tasa de desempleo de larga duración, la población en hogares sin empleo, el abandono escolar, la esperanza de vida al nacer y el estado de salud.

El nivel 2 o indicadores secundarios contiene indicadores que sirven de refuerzo para los anteriores aportando más datos y detalles a la información, es decir, son complementarios. Como es el caso de los porcentajes de ingresos bajos en un corte temporal, la distribución en torno al umbral, los porcentajes de bajos ingresos antes de transferencias, la distribución de la renta, la persistencia de los bajos ingresos, el porcentaje de desempleados de larga duración, la tasa de desempleo o el número de personas con bajo nivel educativo.

El nivel 3 hace referencia a esos otros indicadores que los agentes nacionales implicados consideran necesarios para reflejar sus singularidades<sup>150</sup>.

Otra manera de clasificar los indicadores utilizados para el análisis de la exclusión social es según el ámbito al que vaya dirigido el estudio. De esta manera, encontramos seis ámbitos principales:

El primer ámbito está relacionado con la situación económica y al que se le atribuyen tres dimensiones: el *volumen de los ingresos*, cuyos indicadores están relacionados con el vínculo entre exclusión y pobreza; la *procedencia de esos ingresos*, por lo que los indicadores ayudan a determinar la situación de exclusión a partir de la naturaleza de los ingresos; y por último, los *hábitos de consumo*, es decir, cuyos indicadores determinan aquellas privaciones a las

---

<sup>150</sup> Fundación Cruz Roja Española. (s/f). *Los indicadores para medir la exclusión social*. Recuperado el 2 de noviembre en: [http://www.sobrevulnerables.es/estudio\\_2.html](http://www.sobrevulnerables.es/estudio_2.html)

que es necesario someterse en el hogar como consecuencia de la situación económica. Dentro de este mismo ámbito encontramos también indicadores que atienden a la relación entre situación laboral y económica, a la relación entre empleo y nivel de estudios, a la situación de desempleo y a las condiciones laborales.

Otro ámbito importante para el estudio de la exclusión es el de la vivienda, en el que los indicadores que ayudan a analizar este contexto quedan distribuidos en las dimensiones de accesibilidad y el régimen de tenencia; las características de la vivienda y el equipamiento.

Por otra parte, encontramos muchos indicadores orientados a la salud, los cuales hacen referencia principalmente al estado y la situación sanitaria tanto a nivel individual como colectivo, aunque también encontramos algunos relacionados con situaciones de personas y hogares con problemas de salud y que necesitan apoyo o cuidados para la vida diaria.

Las relaciones sociales también tienen un papel muy importante dentro del estudio de la exclusión social, y los indicadores que contiene esta categoría para profundizar el análisis quedan distribuidos en tres dimensiones principales: *Red social* incluyendo indicadores que tratan de contabilizar la cantidad de relaciones sociales que tiene una persona; *Apoyo social* con indicadores que atienden a la relación existente entre las situaciones de exclusión y las problemáticas biográficas de un individuo y su familia; *Red de apoyo* cuyos indicadores hacen referencia a la ausencia de una red de apoyo. Algunos expertos añaden a este ámbito la categoría de *participación social*, añadiéndole indicadores como ausencia de la participación social, sobretodo en participaciones lúdicas y de ocio.

También encontramos la educación, como uno de los elementos básicos para explicar los procesos de exclusión, pero cuyos indicadores van orientados principalmente a la educación reglada o académica, es decir, lo que se conoce como educación formal. Estos recogen información que va desde identificar el riesgo de exclusión en función de la ausencia de formación o describir las situaciones de las personas en cuanto a la realización o la no realización de actividades de formación ocupacional hasta mostrar datos de la baja o nula escolarización y nivel de estudios.

Por último, se debe tener en cuenta la brecha digital, pues así se evita que este ámbito se convierta en una nueva forma de exclusión social adicional a las que ya existen, por ello los indicadores van enfocados a describir el concepto en relación a la población en situación de

exclusión y a redefinir los indicadores que incluye cada uno de los ámbitos anteriores incluyendo aspectos relacionados directamente con la brecha digital<sup>151</sup>.

En cuanto a los factores de la exclusión, podemos incluir dentro de este concepto una serie de características que aumentan la posibilidad de sentirse excluido socialmente, como tener bajos ingresos y menos posibilidades de acceso a la renta, no tener acceso a los derechos de ciudadanía, depender de la relación familiar para acceder a los derechos de ciudadanía, pertenecer a una minoría étnica estigmatizada, bajo nivel formativo, no tener acceso a una formación ocupacional adecuada a sus necesidades y que realmente capacite para el empleo y para competir en el mercado laboral, el no reconocimiento de las trayectorias formativas y laborales previas a la migración, llevar a cabo ciclos formativos que conducen a guetos ocupacionales y a empleos no cualificados, tener un empleo de baja calidad y fuera del mercado de trabajo regulado, trabajar en condiciones laborales de precariedad y de desprotección social, tener limitaciones para acceder al empleo fuera de ciertos guetos ocupacionales, tener menores salarios por trabajar en nichos ocupacionales de mayor concentración femenina y sufrir desempleo y desempleo de larga duración, trayectorias laborales interminables, tener una edad no preferente para el mercado laboral, responsabilidad no compartida del cuidado de personas dependientes, redes de apoyo social débiles o inexistentes, pertenecer a un modelo de familia diferente al hegemónico, trabajar y realizar tareas no valoradas socialmente, tener dificultades de acceso y mantenimiento en una vivienda digna, vivir en barrios-guetos, en zonas degradadas, desatención a la salud específica de las mujeres, tener dificultades de acceso a los recursos preventivos, tener dificultades de comunicación con los servicios y personal sanitario, no tener posibilidades de acceso a espacios de ocio y a relaciones sociales, no poder participar en la red social en condiciones de igualdad<sup>152</sup>.

## EUROPA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: ESTRATEGIA DE LISBOA Y EUROPA 2020.

En los años 80 se comienza a producir una transformación en la conciencia social de la población europea sobre la situación de las personas más desfavorecidas. Se empezaron a desarrollar programas de lucha contra la pobreza para determinados grupos sociales que se consideraban parte de este concepto de pobreza, como eran las minorías étnicas, las personas mayores, personas con discapacidad, niños en centros, etc. Un cambio social que persigue como fundamentos básicos la integración social de todos los ciudadanos, la integración económica a través del mercado de trabajo

---

<sup>151</sup> RAYA, E. (s/f). *Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social*. Recuperado el 2 de noviembre en: [http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub\\_electronicas/destacadas/Revista/numeros/70/Inf01.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/Revista/numeros/70/Inf01.pdf)

<sup>152</sup> Edukanda. (s/f). *Factores de exclusión. Características especiales en colectivos en riesgo de exclusión*. Recuperado el 2 de noviembre en: [http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/923/contenidos/01\\_02\\_00\\_contenidos.html](http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/923/contenidos/01_02_00_contenidos.html)

y la integración interpersonal en relación a la familia y el entorno próximo. Se trata de diferentes colectivos que se les considera en términos de exclusión social, ya que tienen falta de acceso a determinados servicios, son parte de una demografía compleja, tienen un nivel de vida precario y con ello, una situación sociocultural ínfima.

En 2001, el Eurostat calculó que el 15% de la población de la Unión Europea estaba en riesgo de pobreza. Existían ciertas diferencias entre países, un 9% en Suecia hasta un 21% en Grecia y Portugal. Esta cifra se mantuvo muy similar hasta 2004. Cabe destacar, que el desempleo acoge al 9% de la población y que el riesgo de pobreza es mucho mayor para las mujeres que para los hombres. Poco a poco, la situación de las minorías étnicas, de los extranjeros o de familias monoparentales se va agravando y alejando de las medias.

En 2000, este fenómeno se convierte para la Comisión Europea en un problema estructural y un problema humano para la sociedad. Por ello, surgen multitud de iniciativas en algunos de los países de la Unión Europea. Pero, esto no surgió efecto ya que se trataba de dar respuestas indistintamente y de manera dividida entre países. Por ello, surgió en la necesidad de impulsar la idea de trabajar de manera cohesionada entre todos los países miembros, sin impulsar el proceso de exclusión social sino de provocar la inclusión social para todas aquellas personas en exclusión social o en riesgo de ella, con el fin de proporcionar unas condiciones de vida normales, en el ámbito económico, social y cultural.

Así surge la Estrategia de Lisboa<sup>153</sup>. Se trata de una serie de medidas que debían acatar los Estados miembros para la eliminación de la pobreza antes de 2010. De esta manera, se crea el Comité de Protección Social con diferentes fines: para controlar la inserción social, entre ello el empleo, la política social, la salud y protección de los consumidores, realizando informes y seguimientos y evaluación periódica para confirmar los progresos y comparar las mejores prácticas; las pensiones a través del control de los informes de estrategias nacionales que sean viables y adecuadas; la atención sanitaria para la cual se examinará la accesibilidad, la calidad y la viabilidad financiera de los sistemas sanitarios; vincular las políticas de protección social a las políticas activas de empleo; y para reorganizar la cooperación política en materia de protección social. Este comité se encarga de seguir la situación social y las políticas de protección social de los diferentes países, facilitar los intercambios de información, experiencias y buenas prácticas entre los Estados miembros y preparar informar, formular opiniones o llevar a cabo actividades en los ámbitos de sus competencias. Todo ello, a través del Método abierto de coordinación para abordar la pobreza y la exclusión social a través del empleo, apoyando así el crecimiento económico. Se trata de alcanzar una sociedad con mayores oportunidades de acceso al conocimiento, disminuyendo la brecha entre los que acceden y los que no. Desarrollar una conciencia social que integre la solidaridad en materia de empleo,

---

<sup>153</sup> Fundación Luis Vives. (2005). *“Cumbre de Lisboa. Estrategia Europea de Inclusión Social”*. Recuperado el 8 de noviembre en: [http://www.upo.es/ghf/giest/ODTA/documentos/Indicadores/fresno\\_esteurincsoc.pdf](http://www.upo.es/ghf/giest/ODTA/documentos/Indicadores/fresno_esteurincsoc.pdf)

educación, salud y vivienda, estableciendo acciones prioritarias para determinados colectivos en riesgo.

Además, se constituyen los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social, un trabajo de coordinación entre los diferentes países para acatar los mismos objetivos bajo similares líneas de actuación. Es aquí donde los distintos países estableces sus políticas nacionales pero en función de los objetivos comunes establecidos previamente por los países miembros. Los objetivos de estos planes nacionales son facilitar la participación en el empleo y el acceso a los recursos, derechos, bienes y servicios; prevenir los riesgos de exclusión; actuar a favor de los más vulnerables; y movilizar a todos los agentes sociales.

Los Planes Nacionales de Acción elaborados por cada país deben ser analizados y evaluados por la Comisión Europea y por el Consejo. De esa manera, se determina el progreso y las buenas prácticas, así como la innovación de tales planes que supongan un interés común para todos los Estados miembros. El informe que se realizó en 2005 llegó a la conclusión de que las líneas prioritarias de actuación son: aumentar la participación en el mercado de trabajo; modernizar los sistemas de protección social; abordar las desventajas educativas; erradicar la pobreza infantil; garantizar una vivienda digna; mejorar el acceso a servicios de calidad; y vencer la discriminación y aumentar la integración de las personas con discapacidad, las minorías étnicas y los inmigrantes.

En el caso de España, en el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2001 – 2003, tal y como se organizó, se realizaron procesos de coordinación entre los diferentes organismos, en ámbitos como la Seguridad Social, el empleo, la educación, etc. Se llevaron a cabo diferentes programas con colectivos de riesgo, y se aplicaron otros programas ya existentes. Además, España se sumó a la Red Europea de Lucha contra la Pobreza en España. A pesar de ello, el impacto y el conocimiento de tales intervenciones fue casi nulo.

En el Plan 2003 – 2005, se establecieron mejoras sobre el primero. Se propuso un mayor compromiso de todos los sectores de la población, se implementaron y se pusieron en marcha más planes territoriales y locales, se mejoraron las evaluaciones de los programas y se especificaron los objetivos, todo ello con vistas a reducir la pobreza en términos económicos. Este segundo plan tuvo más conocimiento sobre la población y más implicación por parte de organismos.

En 2005, cuando se realiza otra revisión, se determina que los objetivos propuestos con respecto al empleo y al crecimiento económico no se han cumplido. A esto se añade que los objetivos de los Planes de Acción para la Inclusión como era la reducción significativa o la erradicación de la pobreza tampoco se han logrado. La pobreza sigue siendo un reto ya que los planes de acción simplemente

han sido una fachada por su poca implantación, el escaso control y seguimiento de los mismos, así como la falta de consistencia en el enfoque de género.

A raíz de este nuevo informe, surge la Nueva Estrategia de Lisboa, cuyas áreas de acción se centran en hacer de Europa un lugar más atractivo para invertir y trabajar, crear más y mejores empleos y mayor gobernanza. Desaparece así como objetivo fundamental la eliminación de la pobreza. Este nueva estrategia se presenta mediante la Agenda Social, un plan que trabajará en torno a dos objetivos, el de la prosperidad con el empleo, y de manera complementaria, el de la solidaridad, que contempla la igualdad de oportunidades y la inclusión.

El Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social de España 2005 – 2006, tuvo un impacto positivo en el acceso a bienes y recursos, así como un mayor gasto en la puesta en marcha de los planes. Se han mejorado la conciencia social sobre la acción social, aumentando el contacto entre trabajadores de la materia, así como orientando a las ONG e informando y sensibilizando a la población en general. Sin embargo, a pesar de estas mejoras, el Plan Nacional debe seguir trabajando en temas como el enfoque de género y la lucha contra la discriminación.

En la misma línea de actuación, la Unión Europea plantea como estrategia de crecimiento el plan Europa 2020<sup>154</sup>, para la década de 2010 a 2020. La finalidad de tal estrategia es superar la crisis actual que sufrimos mundialmente y crear tras la recuperación un modelo de crecimiento distinto. Este debe estar basado en tres pilares importantes: un crecimiento inteligente a través del desarrollo de conocimientos y de la producción y el uso de productos y servicios innovadores, la mejora el sistema educativo, la movilidad estudiantil o de investigación y la entrada de jóvenes al mercado de trabajo; una economía sostenible basada en la gestión de recursos y en la reducción de gases, superando la crisis, manteniendo la competitividad europea pero siendo más respetuosos con el medio ambiente; y, un crecimiento integrador orientado a reforzar el empleo fomentando estrategias de igualdad entre hombres y mujeres así como el empleo de personas mayores, todo ello en base a la inclusión social y a la protección social. Las metas propuestas para 2020 con tal planteamiento son que el 75% de la población entre 20 y 64 años tenga empleo; el 3% del PIB debe ser invertido en I+D; reducir en un 20% mínimo las emisiones de gases de efecto invernadero, aumentar en un 20% las energías renovables y aumentar en un 20% la eficiencia energética; reducir a un 10% el abandono escolar y que el 40% mínimo de las personas de 30 a 40 años deberá tener estudios superiores; y, por último, disminuir al menos en 20 millones el número de personas en riesgo de pobreza y exclusión social.

---

<sup>154</sup> Comisión Europea. (2010). *“Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador”*. Recuperado el 8 de noviembre en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>



Concretamente, las recomendaciones desde la Unión Europea para España<sup>155</sup> son las mejoras en las finanzas públicas en lo referente al sistemas de pensiones y de salud, en el marco fiscal; mejoras en el sector financiero en relación a los problemas con la banca y el acceso a la financiación; mejoras en las reformas estructurales de la industria de la red, la competencia en el sector servicios, la administración pública y la regulación de I+D, la innovación inteligente; y mejoras en empleo y políticas sociales como la política laboral activa, los mecanismos de fijación de salarios, la segmentación del mercado de trabajo, la educación y la formación, y la pobreza y la inclusión social.

Particularmente creemos que la Estrategia de Lisboa se implanta en sus orígenes como consecuencia de un contexto social bastante desfavorable para determinados colectivos en riesgo. Sin embargo, no pasa mucho tiempo para que se vuelva un proyecto más, objeto de las grandes políticas europeas que lo utilizan como estrategia enmascarada para encubrir intereses económicos y monetarios a través de problemas sociales que afectan desfavorablemente a la vida de multitud de personas que se encuentran tras esta situación. A pesar de tener objetivos muy deseables y ser realistas con la situación, el plan no tendrá éxito si las políticas sociales no dejan de enfocarse al logro de un mercado competitivo o de un sistema económico rígido y estable.

Se establecen líneas de actuación buenas y eficaces con ciertos colectivos en determinadas materias, pero se pierden los beneficios porque no mantienen coherencia con otras políticas de acción. Con esto nos referimos a que, por ejemplo, se crean programas de inclusión social para inmigrantes en centros de acogida con el fin de hacerles partícipes de vida en sociedad, pero, por el contrario, las políticas económicas no fomentan el empleo, y los inmigrantes vuelven a entrar en riesgo de exclusión.

Cabe destacar, la idea de creación de un comité que se encargue de coordinar los programas de protección social de los estados miembros, lo cual supone un avance para progresar paralelamente hacia un punto común, a pesar de cuales sean los objetivos o las líneas de actuación, siempre que sean para el beneficio de todos y no de unos pocos.

La Estrategia de Lisboa ha servido, positivamente, para concienciar y sensibilizar a la población en general y a organismos locales, nacionales e internacionales sobre el contexto europeo de ciertos colectivos, y de alguna manera movilizarse al respecto, concretamente la función de las ONG, orientándolas en busca de la eliminación de la pobreza y del fomento de la inclusión social. Pero,

---

<sup>155</sup> Comisión Europea. (2014). “Resumen de recomendaciones específicas de cada país de la UE para 2014-2015”. Recuperado el 8 de noviembre en: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2014/csrimpl2014\\_swd\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2014/csrimpl2014_swd_es.pdf)

estas movilizaciones no son válidas si no se trabaja para la mejora de la calidad de vida en todos los sentidos de la población en riesgo, sino como estrategia de beneficios económicos.

## **ESPAÑA FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: EL PLAN NACIONAL DE EXCLUSIÓN SOCIAL (2013)**

Una vez conocida la Estrategia de Lisboa y su correspondiente estrategia para España en años anteriores, debemos conocer de qué manera se está trabajando la inclusión social en nuestro país en los años que acontecen.

El nuevo plan continúa con las directrices de la Estrategia de Lisboa y tiene como punto de referencia la Estrategia Europa 2020. Siguiendo la línea a los planes anteriormente elaborados, el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2013 – 2016 (PNAIN)<sup>156</sup> trata de mejorar los aspectos débiles del nuevo contexto socioeconómico en el que nos encontramos.

En los años previos a la elaboración de este nuevo plan, el indicador AROPE, utilizado por la Unión Europea para medir los objetivos y logros en el ámbito de la pobreza y la exclusión social, detectaba en España un considerable aumento del 4% en 4 años de la población en riesgo, con un descenso mínimo en 2013 que lo situaba en un 28% de población.

Los grupos considerados más vulnerables son las personas sin hogar, personas con discapacidad, personas mayores, personas en situación de dependencia, personas inmigrantes, víctimas de violencia de género, población gitana, víctimas de discriminación por origen racia o étnico, orientación sexual e identidad de género, personas con problemas de adicción y personas reclusas o exreclusas. Entre ellos, uno de los colectivos más débiles son los menores de 18 años, de los cuales el 33'8% de estos se encuentra en esta situación. Por lo que la lucha contra la pobreza infantil se sitúa como primer objetivo a lograr en este plan, basado en tres pilares que son el acceso a los recursos y el apoyo a los hogares, el acceso a servicios de calidad como la educación o la vivienda, y la participación infantil en actividades sociales, culturales, deportivas, etc. Se cree que la solvencia de la pobreza infantil está directamente relacionada a la pobreza que puedan sufrir sus padres, por lo que atajando este objetivo se facilitará el camino para solventar otros tipos de pobreza.

---

<sup>156</sup> Gobierno de España. (2013). "Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013 – 2016". Recuperado el 8 de noviembre en: [http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial\\_2013\\_2016.pdf](http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf)

Los objetivos estratégicos que se persiguen son tres, todos ellos junto a sus respectivas actuaciones, presentan unas acciones concretas para trabajar con los colectivos vulnerables:

En primer lugar, impulsar la inclusión sociolaboral a través del empleo de las personas más vulnerables teniendo en cuenta a las familias con hijos menores de edad en situación de riesgo de exclusión. Para ello se deben reorientar las políticas activas de empleo, mejorar la coordinación entre los servicios sociales y de empleo, apoyar el emprendimiento como una posibilidad de empleo para los colectivos más vulnerables, mantener las subvenciones públicas a entidades sin ánimo de lucro, facilitar a las personas con responsabilidades familiares el acceso y mantenimiento en el mercado laboral e impulsar la contratación de las personas con mayor vulnerabilidad social entre ellos, mujeres, mayores, personas con discapacidad, etc., así como establecer una “garantía juvenil” del empleo y en general, para todos y cada uno de los colectivos en riesgo.

En segundo lugar, garantizar un sistema de prestaciones que permitan apoyar económicamente a aquellas personas en situación de vulnerabilidad y reducir la pobreza infantil, teniendo en cuenta las necesidades de las personas y sus familias y vinculando las prestaciones de servicios sociales a las medidas de políticas activas de empleo.

Y, en tercer lugar, garantizar la prestación de unos servicios básicos a toda la población enfocados de forma particular hacia los colectivos más desfavorecidos. En el caso de los servicios sociales, potenciar la eficacia y el acceso a los mismos, mejorar los sistemas de información y potencia la participación de las familias. En educación, asegurar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y en su defecto, establecer actuaciones para aquellos que hayan abandonado. Para la sanidad, facilitar el acceso a los grupos más vulnerables y mejorar la prevención, detección y atención precoz de situaciones que conduzcan a la exclusión social. Respecto a la vivienda, facilitar el acceso y la permanencia en la misma, mejorando su seguridad, salubridad y habitabilidad, así como proteger a quienes no puedan pagar. Y, por último, favorecer el acceso a la sociedad de la información a los colectivos más vulnerables, teniendo en cuenta sus necesidades y minimizando la brecha digital que se ha producido.

Para poner en marcha este plan se cuenta con la participación de multitud de agentes, desde las administraciones generales, autonómicas y locales hasta las ONGs y el Consejo Económico y Social. Además, es de gran importancia la colaboración público privada, así como de empresas que desarrollan programas y se implican con la causa.

## **LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN AL AFRONTAR LA EXCLUSIÓN.**

La comunicación siempre ha sido un arma determinante para que las personas se relacionen y establezcan vínculos, por eso lo consideramos un tema de estudio muy importante, sobre todo al trabajar con colectivos vulnerables.

Para adentrarnos en este tema es importante conocer los cuatro estilos de comunicación, cuyos autores fundamentales fueron David Merrill y Roger Reid

Estos estilos se caracterizan por abordar una comprensión de uno mismo y de los demás no por la personalidad que cada uno muestra sino por sus comportamientos ante diferentes situaciones, es decir, por aquello que se puede observar directamente de lo que una persona hace o dice.

Para determinar este comportamiento es necesario tener en cuenta dos dimensiones que son la empatía y la asertividad. El grado que cada persona muestra tener sobre estas dos características definirá el estilo de comunicación que le caracteriza<sup>157</sup>.

La asertividad es una habilidad social que se trabaja desde el interior de la persona, es lo que hace a los individuos ser claros y francos, capacidad de decir lo que se quiere defendiendo los derechos individuales sin hacer daño a los demás. Las personas asertivas tienen claros sus objetivos, saben lo que quieren, y están seguras de sí misma, por ello suelen tener un alto nivel de autoestima y autoconfianza y aunque buscan continuamente conseguir sus propósitos, llegan a aceptar ciertas limitaciones originadas por elementos o personas en algún momento.

La empatía, por su parte, es más que una habilidad social, es una habilidad humana caracterizada por saber ponerse en el lugar de otra persona en un momento determinado, a pesar de no pensar ni sentir de la misma manera, y llegar a comprender su situación. Las personas empáticas se definen como solidarias, buenos oyentes, capaces de influir sobre las

---

<sup>157</sup> URCOLA, N. y URCOLA, J. L. (s/f). *Dirección y sensibilidad*. Recuperado el 11 de noviembre en: <https://books.google.es/books?id=59Y4mk2Uc3UC&pg=PA239&lpg=PA239&dq=estilos+de+comunicacion+merrill+y+reid&source=bl&ots=NZ2X05nPXi&sig=nvn2FJne2qmazhfKiQpyYHmpKrg&hl=es&sa=X&ei=czo-VLaOO4vkUp7vgPAM&ved=0CEcQ6AEwBg#v=onepage&q=estilos%20de%20comunicacion%20merrill%20y%20reid&f=true>

emociones de los demás, y con la capacidad de orientar según la situación vivida mediante la comunicación<sup>158</sup>.

Estas dos habilidades son esenciales para detectar el estilo de comunicación que nos identifica de estos cuatro que presentamos a continuación, pues cada uno de ellos se caracteriza por presentar un mayor o menor grado de asertividad y empatía.

**Análítico:** Observadores natos, centrados en sí mismo y que evalúan objetivamente todo antes de tomar decisiones. Caracterizados por ser personas serias, organizadas, reservadas, que le dan más importancia a los hechos que a los sentimientos y en cierto grado, desconfiados. Tienen una gran capacidad para solucionar problemas y paciencia para los detalles, pero tienden a dar una respuesta lenta debido a la desconfianza y a la gran presión que sienten por analizarlo todo antes de decidir. En cuanto al grado de asertividad y de empatía que tienen es escaso, prácticamente nulo.

**Enérgico:** Son personas exigentes, activas, también centradas en sí mismos y cuya mayor motivación es el hacer. Al contrario del anterior, son muy decisivos e independientes, por lo que son capaces de tomar decisiones rápidas. Suelen ser competitivos y con altos dotes de mando, es decir, autoritarios, por lo que tienden a controlarlo todo en un equipo o grupo. Son muy poco empáticos pero se caracterizan de un alto grado de asertividad, pues sus ideas las tienen claras y las defienden como haga falta.

**Amistoso:** Personas sensibles, pacientes, solidarios y amables centradas en los demás. Saben identificar fácilmente las necesidades de otras personas, por lo que suelen ser cercanos y saber escuchar. Ponen al otro por delante de sí mismos, dejando como objetivo primordial el comunicarse con los demás, y a pesar de ser muy empáticos, no son nada asertivos.

**Expresivos:** Son personas activas, centrados también en los demás pero no tanto como los amistosos. Son entusiastas y sociales, no les gusta trabajar solos y suelen asumir roles de liderazgo, pero como motivadores más que autoritarios. Personas impulsivas, que actúan con tranquilidad en espacios informales y que por ello, pueden reaccionar con violencia

---

<sup>158</sup> Psicologo online. (2014). *Asertividad y empatía*. Recuperado el 11 de noviembre en: <http://www.psicologoonlinedevicente.com/asertividad-y-empatia/>

verbal en determinadas ocasiones. Les gusta destacar y llamar la atención y suelen ser tanto asertivas como empáticas<sup>159</sup>.

Una vez detallado los conceptos importantes para tener un adecuado conocimiento acerca de los estilos de comunicación, pasamos a explicar el por qué es importante tenerlos en cuenta a la hora de trabajar con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión.

**Por qué es importante tomar en cuenta *los estilos de comunicación* al trabajar con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social.**

Saber detectar el estilo de comunicación que identifica a cada individuo nos ayuda mucho para determinar de qué forma debemos actuar con ellos para obtener los mejores resultados en la comunicación. Cuando nos dirigimos a colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión, independientemente del sexo, edad y situación, suelen actuar a la defensiva porque es fácil que en esos momentos se sientan atacados por tanto estímulo negativo que encuentran a su alrededor. Por eso, llegar a conseguir una buena comunicación y relación con ellos, facilitará la obtención de los objetivos y la realización de cualquier proyecto que propongamos.

Si identificamos a una persona como analítica debemos hablarles de forma pasiva, ni rápido ni alto, dándoles diferentes alternativas a elegir, sin exagerar las ventajas ni impacientándonos por su lenta respuesta. No deberíamos enfadarnos por su silencio ni apurarlos a responder, al contrario, sería conveniente reconocerles la intención positiva.

A los enérgicos les gusta el contacto visual y que les hablen alto, claro y breve. Con ellos es mejor no dar muchas explicaciones sino ir más directo al kit de la cuestión. No es beneficioso asustarse o retirarse de ellos como si les tuviésemos miedo, ni contraatacar, defenderse o justificarse y tampoco se sienten cómodos cuando le reprochan su arrogancia o relativizan las cosas.

Para poder llegar a obtener un buen resultado en la comunicación con una persona amistosa, es conveniente tener contacto visual pero no de forma permanente, hablarles de forma pausada y en tono moderado, sin presiones pero preocupándonos por lo que piensan

---

<sup>159</sup> Scribd. (s/f). *Resumen 1, taller de Ing.* Recuperado el 11 de noviembre en: <http://es.scribd.com/doc/54808213/Resumen-1-Taller-de-Ing#scribd>

o sienten en cada situación, pero no se debe decidir por ellos, ni darle la razón siempre que presenten quejas. Tampoco podemos retarlo o hacerlo sentir culpable ni presionarles ante una decisión.

Por último, si mantienes un contacto visual directo, prestas y pides atención y hablas alto y rápido con diferentes tonos de voz facilitarás la comunicación con una persona expresiva. Aunque también es importante preguntar la opinión sobre las cosas, no perder la paciencia ni tratar de dejarlos en ridículo<sup>160</sup>.

Identificando el estilo de comunicación y conociendo estos aspectos fundamentales en cada uno de ellos, sabremos cómo actuar ante situaciones de dificultad y sabremos llegar más fácilmente al colectivo, lo que nos ayudará a llevar a cabo el proyecto y a conseguir los objetivos propuestos.

### **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)**

Nosotros no podemos controlar el estilo de comunicación de otras personas, pero si podemos identificarnos a nosotros mismos en uno de los cuatro, reconociendo cuales son las debilidades y fortalezas de cada una y conociendo las características que nos definen por ello. Por eso, debemos tener claro cómo afecta nuestra forma de ser y de comunicarnos a la hora de trabajar con otros colectivos, más concretamente si se les consideran vulnerables y en riesgo de exclusión.

Para explicar este punto debemos distinguir dos aspectos, a parte de las debilidades y fortalezas que tiene cada estilo, que son la zona de eficacia (zona en la que actuamos con normalidad) y de eficiencia (aquella en la que sentimos que nuestros propósitos se ven amenazados, teniendo como consecuencia una actitud más rígida y poco adapta). Es importante entender y conocer ambos conceptos pues son uno de los factores que afectan al comportamiento de las personas.

---

<sup>160</sup> Scribd. (s/f). *Resumen 1, taller de Ing.* Recuperado el 11 de noviembre en: <http://es.scribd.com/doc/54808213/Resumen-1-Taller-de-Ing#scribd>

Las personas analíticas analizan las cosas constantemente, no empatizan ni muestran asertividad, características que pueden ser consideradas como negativas, ya que el colectivo con el que vamos a trabajar necesita personas empáticas y dinamizadoras que sean capaces de establecer relaciones con los jóvenes mejorando su situación muchas veces mediante respuestas rápidas. Aunque por otra parte, son personas muy organizadas y estructuradas que facilita el transcurso de las actividades así como el proyecto en general.

Estas personas en la zona de eficacia son metódicos y sistemáticos, orientados a la tarea y buscando la credibilidad mediante aspectos concretos, buscando la exactitud. Por el contrario, cuando se encuentran en una zona de ineficacia, se resisten al cambio, actúan lento, son incapaces de cumplir los objetivos de trabajo, y además, reservados.

Un profesional que se identifique dentro de este primer estilo puede no llegar del todo al colectivo, pues al trabajar con chicos vulnerables, que tienen a actuar a la defensiva, es decir, atacar antes que nada, pueden poner al profesional en una zona de ineficacia constante, debido a su fallido intento por comprenderlo todo y teniendo como consecuencia una actitud de pesimista y paralizado ante las actividades.

Los enérgicos muestran asertividad pero no empatizan, por lo que les cuesta conectar con los demás, sobre todo por su carácter autoritario, lo que dificulta la comunicación con el colectivo a trabajar. Al ponerse a sí mismo por delante de todo lo demás, una persona enérgica frente a un proyecto como este distorsionaría en parte el trabajo con el colectivo, así como la obtención de los objetivos, aunque nos ayudaría a llevar el control de la situación, gracias a su carácter dominante.

Estas personas en una zona de eficacia son rápidas, concretas y decididas, orientadas a conseguir ciertas metas teniendo en cuenta cuestiones como qué, cuándo y cómo, y con una gran preocupación a perder el control, mientras que fuera de esta zona se muestran como no cooperadores, agresivos, irritables, ambiciosos y críticos.

Un profesional enérgico cogería el papel de dirigente del proyecto, sería el organizador por cortesía y quien nos ayude a tenerlo todo listo, pero dificultaría la comunicación con el colectivo, pues al ver que los objetivos propuestos no se consiguen tan rápido como se espera, actuaría de forma controladora.



Un amistoso congenia enseguida con prácticamente todos los colectivos debido a su gran empatía y su escasa asertividad. Se comunica muy fácilmente en pequeños grupos por lo que tienen a su favor la buena comunicación que tienen con las personas. En una zona de eficacia son personas fáciles de tratar que buscan como objetivo principal ser aceptados por los demás. Es una persona complaciente, trabaja a un ritmo tranquilo, evitando las personas agresivas y buscando el consenso allá donde esté. En una zona de ineficacia actúa a la defensiva, siendo muy indeciso ante las cosas, y actuando de forma sumisa y dependiente de los otros.

Un profesional amistoso, en esta zona dificulta mucho la realización del proyecto, pues al ver que el colectivo no lo acepta como le hubiese gustado, se sentiría inseguro y sería fácil de manipular. En cambio, por otra parte, nos ayudaría mucho para llegar al colectivo y para entender que es lo que están pensando o sintiendo en cada momento gracias a su gran capacidad empática.

Por último, las personas expresivas suelen ser aceptadas con facilidad gracias a su alta capacidad de relacionarse con los demás en espacios grandes o pequeños. Son unos buenos líderes de grupo ya que no se interponen ellos por delante del resto, por lo que busca objetivos comunes más que propios. En estado normal, actúan rápido y espontáneamente, motivando a los demás, buscando aumentar el prestigio y orientado a conseguir una serie de resultados, pero cuando se sienten amenazados identificando la situación como zona de ineficacia, se muestran como impulsivos, acelerados y dispersos. En estas situaciones pierden mucho el tiempo, se quedan en la superficialidad quedándose con una imagen poco realista de la situación.

Al ser un buen dinamizador de grupo, su aportación en el proyecto como profesional nos sería de gran ayuda, pero si durante la realización del mismo observa que no destaca tanto como pretende, se bloquearía y no actuaría con los mismos fines, sino que intentaría llamar la atención por encima de todo lo demás<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> Scribd. (s/f). *Resumen 1, taller de Ing.* Recuperado el 11 de noviembre en: <http://es.scribd.com/doc/54808213/Resumen-1-Taller-de-Ing#scribd>

## **Determinar elementos clave a tener en cuenta a la hora de lograr una comunicación eficaz durante el trabajo con este tipo de colectivos.**

Al igual que hicimos con el tema de las emociones, para una correcta elaboración del trabajo, también es necesario plantearnos una serie de metas a cumplir a lo largo de este proyecto, esta vez relacionadas con los estilos de comunicación.

Las principales metas comunicativas que como grupo nos planteamos son las siguientes:

Observar al colectivo para determinar qué estilo de comunicación le define.

Determinar cuáles son los estilos de comunicación más o menos compatibles con el de cada joven.

Mostrarnos de manera que podamos llegar con mayor facilidad a ellos, es decir, actuando dentro de nuestro estilo, de la forma más compatible con el resto.

Saber si saben identificar el estilo de comunicación que les caracteriza.

Enseñarles pautas para conocer e identificarse dentro de cada uno de los estilos.

## **PERFIL DEL COLECTIVO: SUS CARACTERÍSTICAS.**

### **Introducción al colectivo en su contexto.**

Los jóvenes son uno de los colectivos de la sociedad con mayor vulnerabilidad al riesgo de exclusión y pobreza, siendo el 33,3% de las mujeres menores de 16 años y 34'1% en las de 16 a 29 años y el 34,9% en hombres de entre 16 y 24 años y 32'4% en los menores de 16 años los que sufrieron esta situación en el año 2012<sup>162</sup>, uno de cada cinco jóvenes según la Encuesta de Juventud del INJUVE. Este porcentaje de riesgo de pobreza aumenta si el nivel

---

<sup>162</sup> Unión Europea. (2014). *Indicador AROPE. Salarios, ingresos, cohesión social*. Recuperado el 30 de noviembre en:

[http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagenam e=ProductosYServicios/PYSLayout](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagenam e=ProductosYServicios/PYSLayout)

de educación disminuye. Estas cifras sitúan a España como uno de los países de la Unión Europea con mayor población en riesgo de pobreza y exclusión social en menores de 16 años y de entre 16 y 24 años.

Podemos explicar el alto porcentaje de jóvenes en riesgo de exclusión por varios motivos incluidos principalmente en cuatro dimensiones:

La dimensión educativa que hace referencia a la educación y formación recibida. Es importante pues la formación de los jóvenes es un factor que facilita su integración social, pero a pesar de ello sigue habiendo un 8,3% sin estudios o apenas con estudios primarios.

La dimensión del empleo que incluye todo lo referente a éste, le da muchas felicidades al colectivo pues al obtener un buen puesto de trabajo puede conseguir un salario y por lo tanto, disminuir el riesgo de pobreza y con ello, de exclusión. España se sitúa a la cabeza en participación laboral de los jóvenes de entre 20 a 24 años, especialmente las mujeres.

La dimensión de la renta guarda relación con la anterior, y en ella se destaca que los jóvenes obtienen un salario inferior al de los adultos, sobretodo en la franja de edad entre 16 y 20 años.

Y por último, la dimensión residencial es considerada uno de los factores integradores más importantes de la juventud, pero a la vez, supone un problema para la mayoría de los jóvenes ya independizados, pues para conseguir una vivienda se utilizan varios indicadores para determinar la obtención de la misma.

Como vemos, estas dimensiones son fundamentales para que un joven sea aceptado socialmente, pero existen varios factores de riesgo observables en la sociedad y que tienen que ver con la educación, el trabajo, la economía, la familia y con la salud.

Más concretamente, la situación de la comunidad autónoma de Canarias es de las peores en cuanto al nivel de pobreza. En 2005, había un 28'5% de personas situadas por debajo del umbral de pobreza. El desempleo juvenil llegó a representar el 40% del total de parados, factor fundamental de la exclusión social. Las tasas de paro en edad de 16 a 19 años es mayor para las mujeres que para los hombres. Para los de 20 a 24 años el 55'9% están trabajando.

Estos datos de paro derivan de unos niveles de formación bajos. En 2005, un 57'4% de los jóvenes canarios completaron la educación secundaria, frente a un 61'3% de media en

España. A pesar de tales datos, estos han disminuido con el paso de los años, siendo siempre una de las comunidades autónomas con mayor diferencia de la media nacional<sup>163</sup>.

Existen organismos no gubernamentales que trabajan con este colectivo y elaboran proyectos de ocio y tiempo libre desde la educación no formal. La Cruz Roja es uno de estos organismos que realiza este tipo de proyectos. Entre ellos, la atención a niños y jóvenes en situación de desamparo por maltrato o desprotección y acogimiento residencial, pisos de emancipación de jóvenes y adolescentes que hayan estado bajo medida de protección y/o riesgo social, tanto para españoles como para menores extranjeros no acompañados<sup>164</sup>. Según datos de la Cruz Roja a través de análisis del colectivo, el 80% de los jóvenes de la muestra para tal análisis presenta un nivel de riesgo moderado, y un 20% que tiene niveles alto, muy alto y extremo. Canarias muestra uno de los mayores riesgos de vulnerabilidad. Los factores de riesgo más frecuentes en Canarias por ello son la falta de recursos, la vivienda temporal y el fracaso escolar<sup>165</sup>.

### **Características del colectivo elegido desde el punto de vista de su vulnerabilidad.**

Desde el punto de vista de su vulnerabilidad, destacamos que los jóvenes están más cerca del riesgo de exclusión cuando viven situaciones problemáticas de inestabilidad material, social y afectiva, al dejar perder o carecer de oportunidades para acceder a instituciones, cuando la necesidad de formación y preparación para el futuro es incompatible a la cooperación en la subsistencia familiar y se ven en la obligación de acceder desde muy jóvenes al mundo laboral. Cuando carecen de referencias familiares, institucionales o grupales, también se les considera en riesgo de exclusión, pues pueden llegar a tener como consecuencia la pérdida de identidad, o cuando ellos se sienten sujeto de observación por su apariencia física, siendo descalificado socialmente, definido como violento o delincuente, aspectos no correspondidos en absoluto con la realidad del joven, al igual que cuando algún aspecto importante para el colectivo, como puede ser la etnia, la lengua o sus costumbres, son desvaloradas, convirtiéndose en objeto de burla o de discriminación<sup>166</sup>.

---

<sup>163</sup> INJUVE. (2012). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Recuperado el 30 de noviembre en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio-jovenesautonomiaexclusion-completo.pdf>

<sup>164</sup> Cruz Roja. (2014). *Colectivos vulnerables*. Recuperado el 30 de noviembre en: <http://www.cruzroja.es/principal/documents/16917/223102/02+VULNERABLES.PDF/f18f8e01-2e64-46a4-bd81-820c134fa6bb>

<sup>165</sup> Cruz Roja Española. (2013). *Informe sobre la vulnerabilidad social*. Recuperado el 30 de noviembre en: [http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe\\_507/IVS2013.pdf](http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe_507/IVS2013.pdf)

<sup>166</sup> Exclusión educativa. (2008). *Perfil de los jóvenes en situación de exclusión social*. Recuperado el 30 de noviembre en: <http://exclusioneducativa.blogspot.com.es/2008/11/perfil-de-los-jvenes-en-situacin-de.html>

En otras palabras, cabe destacar que en un joven, el riesgo de exclusión es mayor cuando tiene una baja o escasa cualificación, lo que hace que su formación educativa sea inadecuada en relación a las ofertas de trabajo, por lo que sólo podrá tener acceso a empleos precarios e irregulares con los que únicamente podrá obtener ingresos para gastos personales. Sus salarios serán muy bajos, no podrá recibir prestaciones por desempleo y como consecuencia, no podrá colaborar económicamente en la familia debilitando las relaciones dentro de este ámbito, pudiendo llegar al aislamiento. La salud se vería afectada por todas estas situaciones produciendo baja autoestima en el joven y un gran sentimiento de incapacidad para desarrollar cualquier proceso de aprendizaje adecuado.

**Explicación detallada de cada uno de los factores de riesgo que guiarán la intervención centrándose en aquellos que se ha considerado que tienen una mayor importancia en el mismo.**

De los diferentes factores de riesgo nombrados anteriormente, nosotros trabajaremos principalmente con el de la educación, la familia y la salud. El colectivo al que va orientado el proyecto son jóvenes de entre 14 y 18 años que viven en centros de acogida ya sea porque han sido abandonados ahí cuando eran más pequeños o porque con la crisis sus familias se dieron cuenta de la imposibilidad de darle una vida en condiciones. Por estas circunstancias, suponemos que son personas sin ingresos que por no tener a quien pedir sufren el riesgo de participar fácilmente en actividades ilegales como la venta y/o consumo de drogas y estupefacientes. Al ser menores, son personas dependientes y que debido a sus situaciones tienden a fracasar en la escuela y a obtener poca información sobre cualquier tema, lo que les hace vulnerables también a sufrir enfermedades de transmisión sexual.

Los porqués de estos factores de riesgo se deben principalmente al hecho de haber sido abandonados. Suelen provenir de familias desestructuradas y con dificultades socioeconómicas que les impiden hacerse cargo de ellos, lo que produce una carencia de cariño, así como un sentimiento de inseguridad y baja autoestima que hace que sean más vulnerables a problemas afectivos y de conducta, ansiedad, déficit de atención y consumo de sustancias, hechos que se producen en el 77% de los jóvenes que viven en este tipo de centros<sup>167</sup>. Lo que produce también una desgana educativa que se ve reflejada en los malos resultados académicos de los jóvenes. Por ello, en muchos casos también tienen comportamientos agresivos, son pasotas, no conocen o muestran valor en las cosas o las personas, tienen una baja autoestima, son inseguros y se muestran alterados ante cualquier estímulo debido a la situación que viven actualmente. Pueden tener una mala formación y dificultades en los estudios y muchos de ellos tienden a ser absentistas.

---

<sup>167</sup> El Mundo. (2010). *Casi el 80% de los menores en centros de acogida sufre trastornos y no es tratado*. Recuperado el 4 de diciembre en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/05/24/espana/1274692823.html>

## **Conclusión sobre la importancia y las dificultades de la intervención con este colectivo.**

### **Qué consecuencias puede tener para el colectivo y la sociedad que no se propongan acciones educativas destinadas a paliar los procesos de exclusión social del mismo.**

Son muchos los planes que están enfocados a colectivos en riesgo, sin embargo, la exclusión es una realidad existente, muy difícil de erradicar de manera íntegra, pero que es importante disminuir en la medida de las posibilidades.

Un individuo en riesgo de exclusión no puede desarrollarse como persona de la forma que le gustaría, se siente alienada, sin poder hacer nada para cambiar su situación. Esto le crea aspectos y conductas negativas que les dificulta seguir adelante como puede ser la desconfianza, la apatía, la baja autoestima y la incapacidad para resolver problemas, entre otros.

No luchar contra esta exclusión, puede tener muchos efectos negativos en la persona; efectos cognitivos como la autorregulación, emocionales, como problemas de autoestima, comportamentales, como la agresividad y la hostilidad o problemas físicos como dolor. Debemos tener en cuenta que la falta de solución a la exclusión no afecta de manera concreta al individuo en sí, sino que tendrá efectos en la sociedad, pues sus frustraciones las enfocará en contra de la misma y estaremos hablando de una sociedad llena de desigualdades y problemas secundarios, por no haber solucionado el problema principal. Intentar que todos seamos parte de un colectivo social y con aceptación social es un trabajo de todos y para todos<sup>168</sup>.

### **Qué aspectos pueden amenazar esta intervención tanto externos (del contexto social), como internos (presentes en el propio grupo).**

Las etiquetas y los prejuicios son los factores que más afectan y pueden llegar a distorsionar la actitud con la que nos enfrentamos a colectivos en riesgo.

Las etiquetas van a influir en la forma de tomar las decisiones, los sesgos cognitivos determinan la forma de actuar. En el caso de los jóvenes en exclusión social, solemos atribuirles adjetivos tales como: impertinentes, mal educados, con muy mala presencia, drogadictos, violentos, agresivos, nos son capaces de comportarse en público etc. Todos estos estereotipos hacen tener una visión equivocada del colectivo a tratar, al igual que las etiquetas hacen que nuestro comportamiento no sea el más óptimo ni positivo con los jóvenes.

Si tenemos en cuenta estos estereotipos, a la hora de intervenir, serán determinantes y condicionarán en gran medida la forma de relacionarnos con el colectivo. Tener prejuicios hace referencia a aquellos pensamientos que tenemos sobre la manera en la que creemos que va a reaccionar el colectivo y la actitud que estos tendrán. Los prejuicios que tengamos sobre el colectivo

<sup>168</sup> MAGALLARES, A. (2011). *Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos*. Recuperado el 9 de diciembre en: <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/1212>

son determinantes a la hora de relacionarnos con ellos, es decir, si vemos al colectivo como violentos solo por ser considerado jóvenes en exclusión, actuaremos de forma distante y muy precavida, haciendo que resulte mucho más complejo establecer contacto con ellos. Por el contrario, si no contamos con esos prejuicios, no tendríamos una actitud negativa hacia ellos y actuaríamos de manera natural, de la misma manera que trataríamos con un colectivo sin riesgo.

En conclusión, los estereotipos que podamos tener del colectivo son determinantes, ya que son la visión exagerada, con pocos detalles y muchas veces equivocada de ellos, y nos harán actuar posiblemente, de manera incorrecta con ellos.

## **PERFIL DEL COLECTIVO: SUS NECESIDADES.**

### **Breve introducción explicativa a la detección de necesidades.**

La detección de necesidades es un diagnóstico que enfatiza la determinación de las necesidades y que está dirigido a la elaboración de alternativas de intervención y a la toma de decisiones, aunque esta no siempre es en función de las mismas personas que realizan el análisis.

Implica la valoración y evaluación de la situación actual, comparación con la situación deseable, establecimiento de necesidades. Se hace para observar si hay o no necesidades, ayudar a tomar decisiones sobre prioridades, obtener y proporcionar información útil y conseguir que el proceso de análisis de necesidades sea aceptable<sup>169</sup>.

### **Explicación del proceso de detección de necesidades realizado y presentación de las necesidades obtenidas tanto por el equipo técnico, como por los grupos informantes claves seleccionados.**

Debido al poco tiempo disponible para acceder al centro de acogida y realizar allí nuestras técnicas de obtención de información para detectar las necesidades, se ha decidido la realización de un roll playing entre tres grupos (7,8 y 17) simulando de manera más realista posible el acceso a nuestros informantes.

Nuestro análisis va enfocado al descubrimiento de necesidades de los jóvenes en centros de acogida, por ello, y tras debatir cuales podrían ser los informantes que mejor nos iban a ayudar a detectar estas necesidades, nos hemos decantado por los mismos chicos/as a los que va dirigido el proyecto, pues nadie mejor que uno mismo para conocer los aspectos que considera necesarios en su vida; y por los profesionales del centro, porque al trabajar y

---

<sup>169</sup> DOC. MIMO: Remedios Guzmán Rosquete. (2013). *“Análisis de necesidades”*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

convivir con ellos día y noche sabrán determinar de manera eficiente esas necesidades que los jóvenes expresan.

Obtuvimos tres listado de necesidades, uno de nuestro grupo por medio de la realización de una lluvia de ideas previa a la recogida de información, uno de los jóvenes del centro a través del grupo de discusión (papel interpretado por el grupo 7) y otro de los trabajadores por medio de las entrevistas (papel interpretado por el grupo 17).

LLUVIA DE IDEAS	JÓVENES	TRABAJADORES
Autoestima	Seguridad en cuanto al futuro	Autoestima
Aceptar críticas	Información sobre el futuro	Desarrollo y realización personal
Habilidades laborales	Habilidades laborales	Integración en el grupo
Habilidades domésticas	Habilidades domésticas	Integración en la sociedad
Auto-aceptación	Periodo de adaptación	Aceptación
Formación	Formación	Formación profesional
Orientación	Orientación	Competencias
Conocimiento	Cariño	Autoconfianza
Valentía	Libertad	Paciencia
Habilidades sociales	Relación padre-hijo	Habilidades sociales
Aceptar lo sucedido	Compañía familiar	Estudios.
Aprender a escuchar	Espacio	Participación en movimientos sociales
Cariño		Tener un trabajo
Inserción en la sociedad		
Figura familiar		
Participación en las actividades del pueblo		

Para poder trabajar con la información obtenida en cada caso, era conveniente filtrar las necesidades dejando sólo las educativas, o las que se podían modificar en este aspecto, pues son las únicas a las que podríamos atender. Para filtrarlas, nos hemos preguntado cuál/es de cada una de ellas dependía de nosotros, a cuál/es les podríamos dar respuesta, descartando así las que considerábamos negativas. A continuación, presentamos el cuadro con el listado de las necesidades educativas principales.

LLUVIA DE IDEAS	JÓVENES	TRABAJADORES
-----------------	---------	--------------



Autoestima	Seguridad en cuanto al futuro	Autoestima
Aceptar críticas	Información sobre el futuro	Desarrollo y realización personal
Habilidades laborales	Habilidades laborales	Integración en el grupo
Habilidades domésticas	Habilidades domésticas	Integración en la sociedad
Auto-aceptación	Periodo de adaptación	Aceptación
Formación	Formación	Formación profesional
Orientación	Orientación	Competencias
Conocimiento	<del>Cariño</del>	Autoconfianza
Valentía	<del>Libertad</del>	Paciencia
Habilidades sociales	<del>Relación padre-hijo</del>	Habilidades sociales
Aceptar lo sucedido	<del>Compañía familiar</del>	Estudios.
Aprender a escuchar	<del>Espacio</del>	Participación en movimientos sociales.
<del>Cariño</del>		<del>Tener un trabajo</del>
Inserción en la sociedad		
<del>Figura familiar</del>		
Participación en las actividades del pueblo		

### Presentación del listado de necesidades final debidamente priorizadas.

El paso siguiente fue unificar en una única columna los tres listados de necesidades, eliminando de esta manera los que aparecían repetidos en los tres informantes, y obteniendo finalmente, 24 necesidades educativas a dar respuesta.

Autoestima.

Orientación.

Aceptar críticas.

Conocimiento.

Habilidades laborales.

Valentía.

Habilidades domésticas.

Habilidades sociales.

Auto-aceptación.

Aprender a escuchar.

Formación.

Inserción en la sociedad.

Participación en las actividades del pueblo.

Seguridad en cuanto al futuro.

Información sobre el futuro.

Periodo de adaptación.

Desarrollo y realización personal.

Integración en el grupo.

Como es un listado muy amplio y no se puede atender a todas de manera individualizada, y para dar mejor eficacia el proyecto y a las actividades a realizar, hemos decidido categorizar todas las necesidades en cinco ámbitos:

Integración en la sociedad.

Competencias.

Autoconfianza.

Paciencia.

Estudios.

Participación en movimientos sociales.

CATEGORÍAS	NECESIDADES
Educación emocional	Autoestima, Aceptar críticas, aceptar lo sucedido, distinguir emociones, auto-aceptación, valentía, desarrollo personal, autoconfianza, paciencia
Proyección hacia el futuro	Seguridad e información acerca del futuro, orientación, formación, habilidades domésticas y laborales
Adaptación	Periodo de adaptación
Campo social	Habilidades sociales, participación en movimientos sociales, participación en las actividades del pueblo, inserción en la sociedad, aprender a escuchar, integración en el grupo y en la sociedad.
Formación académica	Estudios, competencias y conocimientos

Tras esta categorización, pasamos a la priorización de las mismas. Para ello, utilizaremos la técnica de priorización de la matriz, para la que consideraremos los criterios acordados por el grupo que son el coste que supondrá tener en cuenta el tiempo, recursos necesarios, el personal, facilidades, equipamiento y suministros, costes de usuarios, entre otros; el impacto, que puede generar nuestra intervención; y la viabilidad.

Utilizamos esta técnica y no otra pues creemos que las necesidades que hemos detectado son de gran importancia, y este método nos ayudará a priorizarlas de manera objetiva siguiendo unos criterios determinados.

Para priorizar correctamente debemos tener en cuenta que los costes deben ser bajos y el impacto y la viabilidad altos, por lo que se puntuará, de manera individual, del 1 al 3, siendo el 1 la puntuación más baja y un 3 la más alta. La media de esas puntuaciones individuales será la matriz grupal, de la cual saldrán las necesidades más importantes a atender.

Categorías / Criterios	Costes	Impacto	Viabilidad	Total de puntos
Educación Emocional	3	2.4	2.6	8
Proyección hacia el futuro	2.6	2.4	2.2	7.2
Adaptación	2	2.2	2	6.6
Campo social	2.8	2.4	2.4	7.6
Formación académica	1.4	2.2	2	5.6

La categoría que ha salido elegida es la de educación emocional, ya que según las puntuaciones individuales, es la considerada de menor coste, mayor impacto y mayor viabilidad. La segunda ha sido campo social, con puntuaciones menos positivas que la anterior, pero considerada también una categoría a tener en cuenta en este trabajo.

### **Formulación de objetivos derivados de necesidades.**

Planteamos cuatro objetivos generales que atienden a las dos categorías a trabajar.

#### *Incitar al colectivo a tomar conciencia de la importancia de las emociones en su vida.*

Este objetivo fue seleccionado debido a que tenemos la creencia de que los jóvenes en centros de acogida, al no vivir con sus familiares y carecer de figuras parentales que sirvan de referencia, necesitan canalizar las emociones que nacen en ellos como consecuencia a la situación de vida que afrontan constantemente. La obtención de este objetivo tendrá una duración de 15 horas, debido a la complejidad que supone concienciar al colectivo sobre la importancia de las emociones en su día a día.

*Animar al colectivo para que se involucre en su propia inteligencia emocional.*

Con este objetivo queremos que los jóvenes una vez entiendan la importancia de la inteligencia emocional en sus vidas, aprendan a canalizar y conocer las emociones sentidas en cada momento, reconozcan sus capacidades para afrontar y gestionar cada una de las situaciones vividas y se comprometan con esto, de manera que dejen de reprimirlas por la vulnerabilidad que sienten al expresarlas. La duración de este objetivo es de 20 horas, durante las que deben adquirir estos conocimientos, experimentar los cambios, presentar sus dudas y sentirse involucrados consigo mismos en este aspecto de sus vidas.

*Generar interés en el colectivo acerca de las habilidades sociales y sus tipos.*

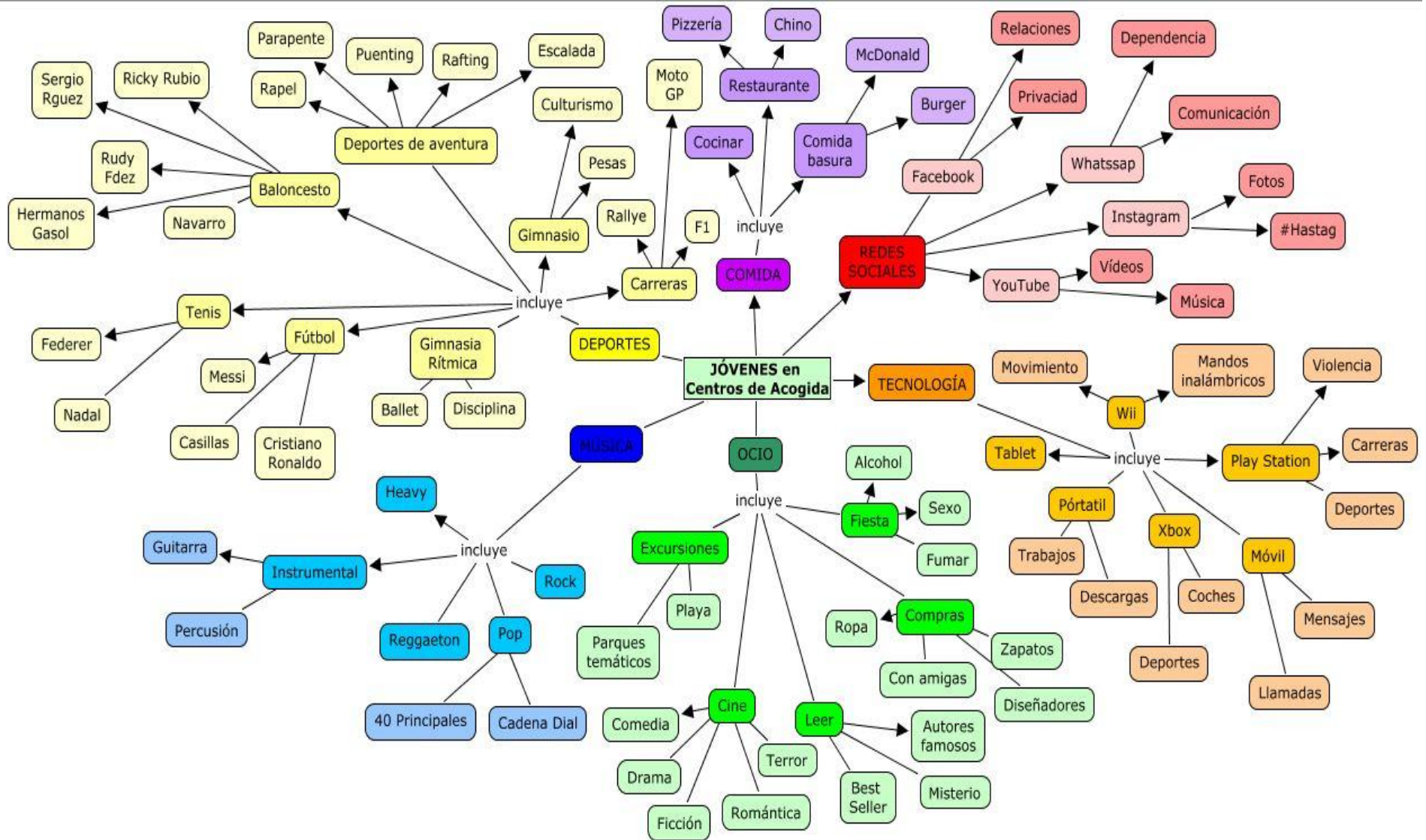
Muchos jóvenes sienten inquietud, ya que pronto deberán de abandonar la casa de acogida y adquirir cierta independencia. Por ello nace este objetivo, con el propósito de que los jóvenes obtengan habilidades sociales que les permitan desenvolverse en el mundo y ser capaces de actuar en distintas situaciones cotidianas sin necesidad de la supervisión de un tutor como lo han tenido hasta el momento. La duración de este objetivo es de 15 horas, debido a la necesidad que se genera en los jóvenes conocer estos tipos de habilidades tan amplias y complejas para su vida cotidiana.

*Animar al colectivo a poner en práctica las habilidades sociales para fortalecerlas.*

En relación al objetivo 3, una vez que los jóvenes conocen las habilidades sociales, es importante que no se quede en un mero conocimiento si no que esto se lleve a la práctica animado por la necesidad de experimentar actitudes necesarias para su vida, por lo que con este objetivo pretendemos que ellos utilicen los contenidos aprendidos en las situaciones cotidianas, es lo que se conoce como “poner en práctica lo aprendido”. Para ello, dedicaremos 20 horas, ya que la actividad es compleja, caracterizada por un amplio número de habilidades y que pretendemos que se siga potenciando por los propios chicos, incluso tras finalizar el proyecto.

## **ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.**

Para la elección y creación de la estrategia hemos elaborado un mapa mental. Esto es una herramienta muy útil para representar términos, ideas o conceptos ligados a una palabra clave central, en este caso nuestro colectivo, jóvenes en centros de acogida, con el fin de obtener información relevante sobre sus gustos e intereses, y de esta forma, facilitarnos los medios y disminuir las opciones para la elaboración de la estrategia.



## **Presentación de posibles estrategias derivadas del mapa mental.**

Tras la elaboración del mapa mental, debíamos realizar un análisis del mismo con el fin de determinar algunas de las posibles opciones que podríamos utilizar como estrategia. De esta forma, pensamos una serie de actividades relacionada con los principales gustos de los jóvenes que presentamos a continuación:

Una murga (Música + Fiesta). Los jóvenes se mueven mucho por las fiestas y las actividades relacionadas con música y movimiento. Con esta murga se pretendía que los jóvenes se sintieran escuchados mediante las letras de las canciones, que serían creadas por ellos mismos y además, fomentasen el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Competiciones de Baloncesto, u otro deporte (Deportes + excursiones). A los jóvenes en su mayoría les gusta practicar deporte y actividades físicas, con ellas se descargan muchas emociones y ayuda a distraerse. Si a esto le sumamos las competiciones y el trabajo en equipo podemos llamar la atención de muchos de ellos. Por ello, se nos ocurrió esta idea, uniendo deportes y excursiones, pues al tener un equipo configurado, las excursiones se realizarían con el fin de jugar los partidos interactuando con otros equipos.

Banda sonora de libros que hayan sido Best Seller (Música instrumental + Leer). Con esta estrategia se pretende que los jóvenes se involucre mostrando los sentimientos que les provocan ciertos libros, mediante la música.

Representar películas con el cuerpo (Gimnasia rítmica + cine). Intentaremos conseguir que mediante el baile y los movimientos corporales los jóvenes expresen y representen sus películas favoritas. Con la expresión corporal se liberan muchas emociones contenidas y además sirve para que cada joven muestre lo mejor que puede llegar a ser cuando vive o representa una vida ideal para ellos o una situación deseosa.

Blog (Tecnología + red social). Como el blog es una herramienta usada por muchos jóvenes creemos que será una estrategia llamativa y por tanto, obtendrá buenos resultados y originará en los chicos una motivación intrínseca para participar y colaborar en el proyecto.

Concurso online de concina (Comida + YouTube). Como normal general a los jóvenes les gusta comer más que cocinar, pero creando si les invitamos a que creen un programa online de cocina, que será subido al canal YouTube quizás se sientan motivados por aprender y pasarlo bien. Es una estrategia divertida que ofrece otra visión a labores de casa como es cocinar.

Estas han sido las estrategias más llamativas que se nos han ocurrido tras el análisis del mapa mental. De todas ellas, la que consideramos más completa, correcta y con mayores posibilidades de ser más aceptada entre los jóvenes es el blog, pues no sólo incluye los aspectos de tecnología y redes sociales, sino que se puede completar con todas las demás opciones y gustos de los jóvenes. También es una estrategia completamente compatible con el proyecto a realizar porque el blog puede irse rellenando con los contenidos aprendidos en cada una de las actividades a realizar.

### **Explicación de la misma siguiendo estos puntos:**

#### **Denominación.**

Son muchos las propuestas y planes orientados a mejorar el futuro de diversos colectivos, concretamente de jóvenes vulnerables y en riesgos de exclusión a los que va dirigido esta estrategia, pero poco hacen referencia a una mejora a corto plazo en ellos. Por eso presentamos esta estrategia como "*Plan para un buen presente*" dirigida a cambiar y atender las necesidades de los chicos desde el día de inicio del proyecto. ¿Quién dice que hay que esperar al futuro para conseguirlo? ¿Ellos no tienen derecho a tener una vida mejor dentro de sus posibilidades desde hoy?, y si nosotros podemos atender a esto, ¿por qué no hacerlo?

#### **Descripción.**

##### **Breve resumen de la mecánica de la estrategia.**

El blog a realizar supondrá una estrategia para la atención y captación de los jóvenes del centro. Será una estrategia continua durante la puesta en marcha del proyecto, ya que no sólo llamará la atención de los jóvenes al principio de esta, sino que también los mantendrá involucrados a lo largo del proyecto, ya que serán los protagonistas su creación y su continuidad.

La idea es que, al finalizar el proyecto, quedé elaborado un blog de todos los momentos y actividades que han ido viviendo los jóvenes a lo largo de este. De esta manera, cada joven tendrá que realizar diferentes aportaciones al mismo cada vez que se finalice una actividad, ya sea mediante videos, fotografías, documentos, etc. Además, el blog tendrá una sección de experiencias personales, de cómo se sienten y que resultados han obtenido con las actividades.

Esto hará que los jóvenes no solo se sientan partícipes de las actividades y de la creación del blog, sino que se fomenten habilidades sociales, personales, incluso destrezas laborales para un futuro profesional, así como valores como la autoestima, la empatía, el trabajo en equipo, etc.

Consideramos que es la mejor estrategia que podíamos elegir para llamar la atención de los jóvenes y motivarlos a participar porque, entre otras cosas, ofrece el incentivo ser escuchado y visto, de estar entre las páginas importantes más visitadas en internet y así se sentirán parte activa de la sociedad. Al estar en un centro, consideramos que una de sus mayores necesidades y solicitan es sentirse importante, escuchado y atendido, y esta estrategia les ofrece esta posibilidad de una manera cercana y actual, mediante las tecnologías, que es otro aspecto motivador e interesante para los jóvenes.

### **Propuestas para la presentación al colectivo.**

Como creemos que los jóvenes en centros de acogida necesitan y solicitan ser escuchados, les presentamos esta estrategia como opción a cumplir estas necesidades pues un blog es una herramienta de comunicación virtual que ayuda a expresarse y comunicar todo aquello que el blogger desea transmitir.

Para presentar esta propuesta, les mostraremos un ranking de los blog más visitados, demostrándoles que la gente suele visitar este tipo de página, leerlas, comentarlas e incluso compartirlas.



Una vez sean consciente de estos datos, les enseñaremos las ventajas que tienen la realización del propio blog, haciéndoles partícipes en todo momento de las decisiones que tengan que ver con ello, hasta el punto de dejarles el papel protagonista durante todo el proceso.

### **Espacio en el que se va a desarrollar.**

Para llevar a cabo esta estrategia, utilizaremos las mismas instalaciones presentes en el centro de acogida en donde habitualmente residen los jóvenes, pues las características de la misma no necesitan de un espacio físico especializado para su realización.

### **Duración.**

La estrategia tendrá una duración de 10 horas, distribuidas de forma que dos de ellas irán dirigidas directamente a la presentación de la estrategia, y el resto, a la elaboración del blog, lo que estará distribuido a lo largo de la realización del proyecto, a medida que vayan aprendiendo contenidos.

### **Número mínimo y máximo de asistentes.**

El número de asistentes oscila entre 15 y 20 jóvenes, pues suele ser el número de jóvenes en un centro de acogida de edades comprendidas entre 14 y 18 años. Además, consideramos que al ser grupos reducidos aumentamos la eficacia del proyecto para ofrecer una atención personal e individualizada a cada joven.

### **Presupuesto.**

El presupuesto se realiza en función del número de horas. Nuestro proyecto completo tiene una duración de 80 horas, 10 de las cuales van dirigidas a la estrategia, pero cabe destacar que tiene un gasto casi inexistente, pues nos limitamos a utilizar materiales disponibles en el centro. Aún así, dirigimos 50€ a las primeras 50 horas del proyecto, destinados principalmente al alquiler de portátiles, cámaras de videos y otros materiales electrónicos necesarios para la elaboración del blog, y otros 30€ para un proyector que se utilizará en las actividades posteriores.

## VALORACIÓN.

Una estrategia es un conjunto de acciones meditadas y encaminadas hacia un fin o fines determinados. Es una misión o un propósito, las políticas y las normas necesarias para llevarla a cabo y los métodos de implementación que asegure su cumplimiento. Incluye un todo en cualquier proyecto, y más si es educativo, pues con ella aseguramos la fiabilidad del mismo y la posibilidad de conseguir de forma más directa a los objetivos.

Para que una estrategia funcione debe cumplir una serie de características fundamentales, entre las que destacan la adecuación, referida a las demandas y condiciones del colectivo; la flexibilidad, pues su desarrollo debe ajustarse a las condiciones del entorno; la viabilidad, teniendo en cuenta los recursos disponibles; y la participación, haciendo que se involucren con el proyecto el máximo número de personas posibles<sup>170</sup>.

Este es uno de los aspectos fundamentales de todo proyecto, pues como hemos dicho es lo que hará posible, o imposible, la obtención de los objetivos. Es la herramienta necesaria para ofrecer una buena primera impresión al colectivo y si esto falla, se dificulta el acceso a ellos, ya que eso eliminaría toda motivación intrínseca producida en el colectivo. Si por el contrario ofrecemos una estrategia nueva y creativa, acorde a los gustos e intereses de las personas a las que va dirigido, se producirá en ellas una necesidad de involucrarse y participar con el proyecto, respondiendo a las pautas necesarias de forma activa y animada, y expresando la motivación que ha nacido en cada uno de los participantes, sin los cuales no podría llevarse a cabo es proyecto.

Por estos motivos, realizamos el mapa mental que presentamos con anterioridad, poniendo en funcionamiento nuestra capacidad empática, poniéndonos en el lugar del colectivo para determinar cuáles podrían ser las actividades más llamativas para ellos y más acorde a sus intereses, y fomentando nuestra creatividad, surgieron todas esas ideas, de la misma manera, que nace el programa de intervención y el resto de proyecto que presentamos a continuación.

---

<sup>170</sup> ORTIZ OCAÑA (2005). *El enfoque estratégico para la actividad educacional*. Recuperado el 23 de diciembre en: <http://www.ilustrados.com/tema/8966/Importancia-urgencia-enfoque-estrategico-educacion.html>

## **DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.**

### **Breve presentación del programa de intervención.**

El programa de intervención es en sí la base del plan, el conjunto de acciones que pretendemos realizar para atender a las necesidades del colectivo. Para su realización tenemos que plantearnos una serie de cuestiones como qué se quiere lograr, por qué y para qué, dónde se va a lograr, quién y cómo y cuándo se logrará, todas ellas enfocadas a conseguir una serie de objetivos concretos.

Para realizarlo correctamente sin dejar ningún cabo suelto, hemos utilizado un esquema en el que para llegar a las actividades es necesario partir de objetivos generales, contenidos, objetivos específicos, acciones formativas y metas, atendiendo así a todos los aspectos fundamentales que debe tener un proyecto de este calibre.

Tabla con el desarrollo del programa.

Objetivo General 1	Contenidos	Objetivos específicos	Acción Formativa	Metas	Actividades
<p>Incitar al colectivo a tomar conciencia de la importancia de las emociones en su vida</p> <p>15 horas</p>	<p>Concepto de educación emocional</p> <p>Tipos de emociones</p> <p>Reconocimiento de las emociones</p> <p>Gestión de emociones</p>	<p>Enseñar el concepto de educación emocional</p> <p>Enseñar a distinguir y reconocer los diferentes tipos de emociones</p>	<p>Taller de búsqueda, análisis y puesta en común.</p> <p>Taller de emociones.</p> <p>Video forúm.</p>	<p>Que el colectivo sepa lo que son las emociones.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es la alegría.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es la tristeza.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es el asco.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es la rabia.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es el miedo.</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer la alegría</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer el asco</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer el miedo</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer la rabia.</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer la tristeza</p>	<p>Media hora dedicada a la creación del blog</p> <p>Búsqueda de recursos que hagan referencia a las emociones y crear conjuntamente una definición completa de educación emocional</p> <p>Realización de actividades de risoterapia</p> <p>Exposición de experiencias personales.</p> <p>Reproducción de imágenes.</p> <p>Originar situaciones que fomenten la rabia.</p> <p>Recreación de la casa del miedo.</p> <p>Enseñarles fragmentos de películas o videos para que reconozcan las distintas emociones.</p> <p>Dos horas y media dedicadas a la actualización del blog con los contenidos aprendidos</p>

Objetivo General 2	Contenidos	Objetivos específicos	Acción Formativa	Metas	Actividades
<p>Animar al colectivo para que se involucre en su propia inteligencia emocional</p> <p>20 Horas</p>	<p>Autoconciencia</p> <p>Autorregulación</p> <p>Motivación</p> <p>Empatía</p>	<p>Concienciar al colectivo de la importancia de las emociones en su vida.</p> <p>Enseñarles a distinguir las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos en su propia persona, mediante actitudes, habilidades y valores.</p>	<p>Roll-Playing</p>	<p>Que el colectivo conozca y entienda lo que representa la autoconciencia.</p> <p>Que el colectivo conozca y entienda lo que representa la autorregulación.</p> <p>Que el colectivo conozca y entienda lo que representa la motivación.</p> <p>Que el colectivo conozca y entienda lo que representa la empatía.</p> <p>Que el colectivo se dé cuenta del nivel que tienen de cada una de esas habilidades.</p>	<p>Ponerlos en diferentes situaciones donde vean la importancia de cada una de estas habilidades emocionales y que sepan potenciarlas</p> <p>Creación de un video contando lo aprendido en estas actividades, para el blog. Hora y media</p>

Objetivo General 3	Contenidos	Objetivos específicos	Acción Formativa	Metas	Actividades
<p>Generar interés en el colectivo acerca de las habilidades sociales y sus tipos</p> <p>15 Horas</p>	<p>Concepto de habilidades sociales (HHSS)</p> <p>HHSS Básicas</p> <p>HHSS relacionadas con los sentimientos</p> <p>HHSS alternativas a la agresión</p> <p>HHSS para hacer frente al estrés</p> <p>HHSS de planificación</p>	<p>Enseñar el concepto de habilidades sociales.</p> <p>Enseñar al colectivo a distinguir los diferentes tipos de habilidades sociales y las que cada uno incluye.</p>	<p>Taller de búsqueda, análisis y puesta en común.</p> <p>Video fórum.</p>	<p>Que el colectivo maneje una definición de habilidades sociales.</p> <p>Que el colectivo sepa identificar las diferentes habilidades sociales.</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer las HHSS relacionadas con los sentimientos</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer las HHSS alternativas a la agresión</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer las HHSS Básicas.</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer las HHSS frente al estrés.</p> <p>Que el colectivo sepa reconocer las HHSS de planificación.</p>	<p>Búsqueda de recursos que hagan referencia a las emociones y crear conjuntamente una definición completa de habilidades sociales.</p> <p>Enseñarles fragmentos de películas o videos para que reconozcan las distintas habilidades sociales</p> <p>Elección de los fragmentos más llamativos con su correcta explicación de que es lo que se ha aprendido y sentido, para actualizar el blog.</p> <p>Hora y media</p>

Objetivo General 4	Contenidos	Objetivos específicos	Acción Formativa	Metas	Actividades
<p>Animar al colectivo a poner en práctica las habilidades sociales para fortalecerlas</p> <p>20 Horas</p>	<p>Técnicas para fomentar las HHSS Básicas</p> <p>Técnicas para fomentar las HHSS relacionadas con los sentimientos</p> <p>Técnicas para fomentar las HHSS alternativas a la agresión</p> <p>Técnicas para fomentar las HHSS para hacer frente al estrés</p> <p>Técnicas para fomentar las HHSS de planificación</p>	<p>Concienciar al colectivo de la importancia de las HHSS en su vida.</p> <p>Enseñarles a distinguir las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos en su propia persona.</p>	<p>Roll-Playing</p>	<p>Que el colectivo se dé cuenta del nivel que tienen de cada una de esas habilidades.</p> <p>Que el colectivo entienda cómo las HHSS básicas pueden ayudarle a mejorar.</p> <p>Que el colectivo entienda cómo las HHSS relacionadas con los sentimientos, pueden ayudarle a mejorar.</p> <p>Que el colectivo entienda cómo las HHSS alternativas a la agresión, pueden ayudarle a mejorar.</p> <p>Que el colectivo entienda cómo las HHSS para hacer frente al estrés, pueden ayudarle a mejorar.</p> <p>Que el colectivo entienda cómo las HHSS de planificación pueden ayudarle a mejorar.</p>	<p>Ponerlos en diferentes situaciones donde vean la importancia de cada una de estas habilidades y que sepan potenciarlas</p> <p>Dos horas dedicadas a la actualización del blog</p>

**Listado con breve descripción de actividades.**

Para el primer objetivo, *incitar al colectivo a tomar conciencia de la importancia de las emociones en su vida*, hemos propuesto las siguientes actividades que suman un total de 15 horas de intervención:

Búsqueda de recursos que hagan referencia a las emociones, junto con la creación conjunta de una definición de educación emocional. Esta actividad se incluye dentro del taller de búsqueda, análisis y puesta en común, y tiene como fin que el colectivo aprenda el concepto de la forma más dinámica posible. Tendrá una duración de dos horas, distribuidas de forma que los primeros quince minutos se presenta la actividad, una hora será trabajo individualizado para que ellos busquen los recursos, la otra media hora será puesta en común de todo lo obtenido y resolución de dudas, y los últimos quince minutos irán destinados a la creación del concepto.

Realización de actividades de risoterapia, las cuales serán propuestas por ellos mismos, por lo que les ofreceremos una hora para que ellos busquen y elijan las actividades que crean más convenientes, dos horas de juego, en las que se desarrollarán esas dinámicas y media hora final para contar las experiencias y observar si han aprendido lo que es la alegría. Esto junto con la media hora inicial de explicación y resolución de dudas hace un total de cuatro horas.

Con la exposición de experiencias personales pretendemos que el colectivo identifique y sienta diferentes emociones con sus propias historias, compartiéndolas con el resto de compañeros. Teniendo en cuenta que el proyecto va dirigido a un grupo de entre 15 y 20 personas, y dándoles a cada uno una media de quince minutos para expresar sus sentimientos y comunicarse con los demás, esta actividad no puede durar menos de tres horas y cuarto, tres dirigidas a la escucha de los relatos y un cuarto de hora inicial para presentar la actividad.

Con la reproducción de imágenes pretendemos que el colectivo sepa lo que es el asco. Consideramos que es la emoción más reconocida y por tanto, con dedicarle una hora cumpliremos nuestra meta.



Consideramos que dedicando hora y media al desarrollo de situaciones que originen rabia en el colectivo, también cumpliremos la meta a la que va dirigida esta actividad, pues no es una acción complicada y al ser fácil de entender agilizamos el desarrollo de la misma.

La recreación de la casa del miedo consiste en hacer con una atracción de feria, dedicada a asustar y originar miedo en los asistentes mediante imágenes, videos y figuras sobrenaturales, con un ambiente tenebroso y una música adecuada para el momento. Se realizará en una de las habitaciones del centro y con materiales que allí obtengamos. La preparación corre de mano de los dirigentes del proyecto, por lo que no se contabiliza el tiempo utilizado para ello, dotando a la actividad de una duración de hora y media, distribuyéndose de forma que los primeros cinco minutos es para la explicación de la dinámica, la siguiente hora es la realización en sí de la misma y los últimos veinticinco minutos es el tiempo que tienen los participantes para indicar lo que han sentido y sus experiencias.

Por último, les enseñaremos fragmentos de películas o videos para que reconozcan las diferentes emociones. Para ello, dedicaremos una hora y cuarenta y cinco minutos, utilizando los primeros quince para la explicación de la actividad y resolución de dudas, la siguiente hora para la reproducción de videos y la última media para la reflexión de los mismos.

*Para animar al colectivo para que se involucre con su propia inteligencia emocional solo proponemos una actividad que va acorde a todas las metas establecidas. Esta se refiere a ponerlos en diferentes situaciones en las que vean la importancia de cada una de estas habilidades emocionales y que sepan potenciarlas. Al describirlo de esta forma, parece que 20 horas son muchas para dedicarlas a esta única actividad, pero se realizarán diferentes roll-playing dependiendo de la meta a la que vaya referida, por lo que, cuatro horas irán orientadas a la habilidad de la autoconciencia, otras cuatro a la autorregulación, otras cuatro a la empatía y lo mismo para la motivación, dejando las cuatro que faltan para la reflexión individual y colectiva de los participantes sobre el nivel que tienen de cada una de estas habilidades, así como para la resolución de dudas acerca del tema.*

Nuestro tercer objetivo es el de *generar interés en el colectivo acerca de las habilidades sociales y sus tipos*, para el que se establecen 15 horas de intervención distribuidas

principalmente en dos actividades, las cuales guardan una gran semejanza con dos de las actividades propuestas para el primer objetivo pero que difieren en el contenido:

Búsqueda de recursos que hagan referencia a las emociones y crear conjuntamente una definición completa de habilidades sociales, que tendrá una duración de tres horas, distribuidas de forma que la primera media hora se presenta la actividad, una hora será trabajo individualizado para que ellos busquen los recursos, en los siguientes cuarenta y cinco minutos será puesta en común de todo lo obtenido y resolución de dudas, y los últimos cuarenta y cinco irán destinados a la creación del concepto.

A enseñarles fragmentos de películas o vídeos para que reconozcan las diferentes habilidades sociales se dedican doce horas, dos horas de video fórum que atiende a cada una de las habilidades, es decir, que se atenderán por separado con videos y fragmentos únicos a cada tipo de habilidad.

Por último, utilizamos veinte horas a *animar al colectivo a poner en práctica las habilidades sociales para fortalecerlas*, mediante la técnica del roll-playing, en la que ponemos a los participantes en diferentes situaciones para que vean la importancia de cada una de las HHSS y que sepan a potenciarlas. Para ello, dedicamos las primeras dos horas y media a que el colectivo se dé cuenta del nivel que tiene de cada una de las actividades, potenciándolas ellos mismos, reflexionando y preguntando dudas al respecto, y el resto de horas, a atender de manera individualizada mediante esta técnica las diferentes habilidades, utilizando tres horas y media de intervención con cada una.

## **DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.**

En el apartado anterior explicamos con detalle las diferentes actividades a realizar, por ese motivo, en este apartado no presentaremos el diseño concreto de las fichas de actividades.

## **CONCLUSIÓN FINAL.**

### **Viabilidad de la propuesta.**

**Eficacia potencial: ¿Se pueden lograr los objetivos propuestos a través de lo planificado? ¿Por qué?**

El proyecto ha sido realizado teniendo en cuenta en todo momento las características y el perfil del colectivo. Se ha valorado la realidad y las acciones más frecuentes que realizan los jóvenes en centro de acogida y la situación de carencias de afección ha sido sin duda nuestra mayor preocupación, así como las expectativas de futuro de los jóvenes

entre 17 y 18 años que están a un paso de abandonar la única visión que han tenido de hogar. Nuestro proyecto se centra en estos dos aspectos durante todo el proceso, y para ello, ha sido relevante tener conocimientos previos sobre el perfil y las características de estos colectivos en riesgo, pues antes de cursar esta asignatura, los conocimientos sobre estas personas eran escasos y con una visión que no iba más allá de la de unas personas desfavorecidas.

Además de los contenidos, ha sido muy significativo tener en cuenta las necesidades de los jóvenes para establecer unos objetivos a conseguir y mejorar su situación actual. Hemos creado unas metas específicas a cada una para asegurar más la consecución de los mismos, y consideramos que sí es posible obtener resultados positivos, pues hemos analizado minuciosamente todas las características y datos obtenidos para crear un proyecto lo más real y necesario posible. Aunque es importante tener en cuenta que todo no está en nuestras manos, también dependerá del interés que finalmente el colectivo ponga al proyecto.

#### **Eficiencia potencial: ¿Se puede desarrollar lo planificado con el presupuesto asignado?**

Las propuestas diseñadas, ha sido elaboradas teniendo muy presente evitar gastos innecesarios, pudiendo aprovechar lo que los centros de acogida donde viven los jóvenes puedan ofrecer. Utilizar sus ordenadores, aulas, y lugares que ya ellos conocen pueden ser muy beneficiosos para el transcurso del proyecto. A parte de ello, el presupuesto irá destinado a materiales concretos por lo que se acoge perfectamente al propuesto en un inicio.

#### **Impacto potencial que el aprendizaje propuesto puede tener en el individuo y en su comunidad**

Cabe destacar que aunque el proyecto no se ha llevado a cabo, fue realizado con la intención de que su realización fuese posible. Esto ha conllevado que su creación se haya ceñido lo máximo posible a la realidad.

Como hemos indicado anteriormente, las actividades se han diseñado exclusivamente para el colectivo, tras analizar sus posibles necesidades. Por lo tanto, entendemos que al ser acciones muy concretas relacionadas con sus intereses y necesidades tendrán un alto impacto sobre el colectivo, le ayudarán a fortalecer su autoestima, a tener un control en

sus emociones, y a que mejoren también de cara a un futuro profesional, un entorno sentimental, incluso al mundo personal.

En general, las actividades están pensadas para mejorar la vida del colectivo, y estamos seguras que se logrará, ya sea en mayor o menos medida, influirá en sus vidas.

### **REFLEXIÓN FINAL DEL GRUPO.**

Este proyecto, ha sido muy relevante durante este curso académico. Los contenidos han sido totalmente diferentes a los de otros años cursados durante la carrera, pues hasta ahora nos habíamos decantado por colectivos con discapacidad y enfrentarnos ahora a un perfil desconocido nos daba bastante respeto. Aún así, nos decidimos por ellos para aumentar el abanico de conocimiento sobre los diferentes tipos de colectivos con los que algún día podemos encontrarnos en un puesto de trabajo.

De esta forma, ha sido un trabajo que nos ha enseñado otra perspectiva a la hora de enfrentarnos a colectivos en riesgo de exclusión con el que hemos aprendido la importancia que tienen los perfiles de comunicación a la hora de dirigirnos a los jóvenes y como afectan nuestras emociones y comportamientos en el trato con los demás. La información proporcionada en la asignatura de Educación Social Especializada, sobretodo en situaciones en los que la información que se requería era confusa o desconocida.

Por último, cabe destacar que este proyecto nos ha hecho crecer como pedagogos, pues al igual que otros trabajos, nos hacen meternos en la piel de casos reales a los que podemos enfrentarnos, utilizando las pautas necesarias para la obtención de un plan completo que atiende de manera específica las necesidades de un determinado colectivo, lo que consideramos la mejor manera de aprender y coger práctica acerca de la creación de planes y propuestas.

## BIBLIOGRAFÍA.

ARANA, A. (s/f). Resiliencia: aprendiendo a sobreponerse a la tragedia y a la catástrofe personal. Recuperado en: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/05/resiliencia.shtml>

BISQUERRA, R. (s/f). *Competencias emocionales*. Recuperado en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>

BISQUERRA, R. (s/f). *Concepto de competencia emocional*. Recuperado en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/autonomia-emocional/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>

Código Psi. (2012). *La emoción. Significado, naturaleza y tipos de emociones*. Recuperado en: <http://www.codigo-psi.com/2012/12/la-emocion-significado-naturaleza-y.html>

Comisión Europea. (2010). *“Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador”*. Recuperado en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>

Comisión Europea. (2014). *“Resumen de recomendaciones específicas de cada país de la UE para 2014-2015”*. Recuperado en: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2014/csrimpl2014\\_swd\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2014/csrimpl2014_swd_es.pdf)

CONDEZO, A. (2012). *Exclusión social y pobreza ¿lo mismo?*. Recuperado en: <http://anamariacondezo.blogspot.com.es/2012/02/exclusion-social-y-pobreza-lo-mismo-en.html>

Cruz Roja Española. (2013). *Informe sobre la vulnerabilidad social*. Recuperado en: [http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe\\_507/IVS2\\_013.pdf](http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe_507/IVS2_013.pdf)

Cruz Roja. (2014). *Colectivos vulnerables*. Recuperado en: <http://www.cruzroja.es/principal/documents/16917/223102/02+VULNERABLES.PDF/f18f8e01-2e64-46a4-bd81-820c134fa6bb>

Dechile.net. (2014). *Etimología de emoción*. Recuperado en: <http://etimologias.dechile.net/?emocion>

Definiciones. (2014). *Emoción*. Recuperado en: <http://www.definicionabc.com/general/emocion.php>

Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. (s/f). *Exclusión Social*. Recuperado en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>

Diputación de Soria. (s/f). *Programa de exclusión social*. Recuperado en: <http://www.dipsoria.es/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.documentos Programa de Inclusion social Diputacion Provincial de Soria e5bb3955%232E%23 pdf>

DOC. MIMO: Zenaida Toledo Padrón. (2014). *“Educación Social Especializada”*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

DOC. MIMO: Remedios Guzmán Rosquete. (2013). *“Análisis de necesidades”*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

EAPN. (2014). *Dossier Pobreza de EAPN España*. Recuperado en: [http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier\\_pobreza.pdf](http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf)

Edukanda. (s/f). *Factores de exclusión. Características especiales en colectivos en riesgo de exclusión*. Recuperado en: [http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/923/contenidos/01\\_02\\_00\\_contenidos.html](http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/923/contenidos/01_02_00_contenidos.html)

EIRD. (s/f). *Las vulnerabilidades*. Recuperado en: <http://www.eird.org/estrategias/pdf/spa/doc12710/doc12710-1c.pdf>

El Mundo. (2010). *Casi el 80% de los menores en centros de acogida sufre trastornos y no es tratado*. Recuperado en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/05/24/espana/1274692823.html>

ESQUIVEL, L. (2000). *El libro de las emociones. Son de la razón sin corazón*. Recuperado en: <http://www.puntodelectura.com/uploads/ficheros/libro/primeras-paginas/201209/primeras-paginas-libro-emociones.pdf>

Exclusión educativa. (2008). *Perfil de los jóvenes en situación de exclusión social*. Recuperado en: <http://exclusioneducativa.blogspot.com.es/2008/11/perfil-de-los-jvenes-en-situacin-de.html>

Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2014). *¿Qué es la vulnerabilidad?*. Recuperado en: <http://www.ifrc.org/es/introduccion/disaster-management/sobre-desastres/que-es-un-desastre/que-es-la-vulnerabilidad/>

Fundación Cruz Roja Española. (s/f). *Los indicadores para medir la exclusión social*. Recuperado en: [http://www.sobrevulnerables.es/estudio\\_2.html](http://www.sobrevulnerables.es/estudio_2.html)

Fundación Luis Vives. (2005). *“Cumbre de Lisboa. Estrategia Europea de Inclusión Social”*. Recuperado en: [http://www.upo.es/ghf/giest/ODTA/documentos/Indicadores/fresno\\_esteurincsoc.pdf](http://www.upo.es/ghf/giest/ODTA/documentos/Indicadores/fresno_esteurincsoc.pdf)

Gobierno de España. (2013). *“Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013 – 2016”*. Recuperado en: [http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial\\_2013\\_2016.pdf](http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf)

GONZALEZ, J.C. (2012). *Vulnerabilidad, conflicto y política*. Recuperado en: <http://www.aporrea.org/actualidad/a148894.html>

IER. (2014). *“Pilares de la resiliencia”*. Recuperado en: <http://resiliencia-ier.es/resiliencia/pilares-resiliencia>

INJUVE. (2012). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Recuperado en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio-jovenesautonomiaexclusion-completo.pdf>

JARAMILLO, N. (2014). *Conceptos de amenaza, vulnerabilidad y riesgo*. En "Evaluación holística del riesgo sísmico en zonas urbanas y estrategias para su mitigación". (Tesis doctoral inédita). Departamento de Ingeniería del Terreno. Universidad Politécnica de Cataluña. Recuperado en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/6219/04Capitulo2.PDF;jsessionid=B67549A8D0FB627DD7AF62B067827124.tdx1?sequence=4>

JIMENEZ, M., LUENGO, J. y TABERNER, L. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Recuperado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

LAPARRA, M., OBRADORS, A., PÉREZ, B., PÉREZ, M., RENES, V., SARASA, S., SUBIRATS, J. y TRUJILLO, M. (2007). *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas*. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376685>

MAGALLARES, A. (2011). *Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos*. Recuperado en: <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/1212>

NEXO. (2008). *Importancia de Emociones*. Recuperado el 27 de octubre en: <http://www.nexopsicologia.com/desarrollo-psicologico-y-salud/expresion-emocional/importancia-de-emociones>

Organización Panamericana de la Salud. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Recuperado en: [file:///C:/Users/Sara/Downloads/Evoluci%C3%B3n%20del%20concepto%20de%20resiliencia%20y%20v%C3%ADnculos%20con%20el%20de%20vulnerabilidad%20\(Koitiarenc%20M.A.\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sara/Downloads/Evoluci%C3%B3n%20del%20concepto%20de%20resiliencia%20y%20v%C3%ADnculos%20con%20el%20de%20vulnerabilidad%20(Koitiarenc%20M.A.)%20(1).pdf)

ORTIZ OCAÑA (2005). *El enfoque estratégico para la actividad educacional*. Recuperado en: <http://www.ilustrados.com/tema/8966/Importancia-urgencia-enfoque-estrategico-educacion.html>

Psicoemoción. (2009). *Las emociones y su importancia en el ser humano*. Recuperado en: <https://psicoemocion.wordpress.com/las-emociones-y-su-importancia-en-el-ser-humano/>

Psicologo online. (2014). *Asertividad y empatía*. Recuperado en: <http://www.psicologoonlinedevicente.com/asertividad-y-empatia/>

RAYA, E. (s/f). *Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social*. Recuperado en: [http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub\\_electronicas/destacadas/Revista/numeros/70/Inf01.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/Revista/numeros/70/Inf01.pdf)

REITER, A. (2013). *Emociones y sentimientos*. Recuperado en:  
<http://blog.integro.mx/2013/01/emociones-y-sentimientos/>

ResilienceNet. (s/f). *Proceso de Vulnerabilidad y protección*. Recuperado en:  
<http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia3.pdf>

Scribd. (s/f). *Resumen 1, taller de Ing.* Recuperado en:  
<http://es.scribd.com/doc/54808213/Resumen-1-Taller-de-Ing#scribd>

TINEO, A. (s/f). *¿Qué es la Inteligencia Emocional?*. Recuperado en:  
<http://www.alvarotineo.com/articulos/inteligencia-emocional>

UNED. (2013). *“Resiliencia: conceptos de psicología positiva”*. [Vídeo]. Recuperado en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ELnRk4wYco>

Unión Europea. (2014). *Indicador AROPE. Salarios, ingresos, cohesión social*. Recuperado en:  
[http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout)

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (s/f). *Factores de vulnerabilidad*. Recuperado en:  
<http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Octubre2004/pdf/spa/doc15390/doc15390-c.pdf>

URCOLA, N. y URCOLA, J. L. (s/f). *Dirección y sensibilidad*. Recuperado en:  
<https://books.google.es/books?id=59Y4mk2Uc3UC&pg=PA239&lpg=PA239&dq=estilos+de+comunicacion+merrill+y+reid&source=bl&ots=NZ2X05nPXi&sig=nvn2FJne2qmazhfKiQpyYHmpKrg&hl=es&sa=X&ei=czO-VLaOO4vkUp7vgPAM&ved=0CEcQ6AEwBg#v=onepage&q=estilos%20de%20comunicacion%20merrill%20y%20reid&f=true>



# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

### Plan para un buen presente.

#### ANEXOS

CUARTO CURSO

GRUPO 8

COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, KATIA

CASAÑAS CABRERA, ZULEIMA

MARTÍN HERNÁNDEZ, SARA

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, ESTEFANÍA

SOSA FUENTES, VIRGINIA

## INTRODUCCIÓN.

En este documento presentamos de manera ordenada y detallada todos los anexos y documentos complementarios utilizados en nuestro proyecto de Educación Social Especializada, en el que presentábamos el “*plan para el buen presente*”. De esta manera, aseguramos una completa comprensión del documento y de todos los puntos que en él aparecen.

## 2. Guión del Roll-Playing.

### Selección de informantes y justificación.

Las fuentes de información son muy importantes a la hora de realizar un análisis pues es lo que determinará que obtengas todos los datos necesarios o que existan lagunas en la investigación.

Nuestro análisis va enfocado al descubrimiento de necesidades de los jóvenes en centros de acogida, por ello, y tras debatir cuales podrían ser los informantes que mejor nos iban a ayudar a detectar estas necesidades, nos hemos decantado por los mismos chicos/as a los que va dirigido el proyecto, pues nadie mejor que uno mismo para conocer los aspectos que considera necesarios en su vida; y por los profesionales del centro, porque al trabajar y convivir con ellos día y noche sabrán determinar de manera eficiente esas necesidades que los jóvenes expresan.

### Selección de técnicas e instrumentos y justificación con documentos elaborados.

Realizaremos un grupo de discusión para conocer la perspectiva de los jóvenes en centros de acogida con respecto a sus experiencias, preocupaciones y necesidades en el mismo. Este estará formado por cinco jóvenes con diferentes características e historias. Para seleccionar estos alumnos hemos utilizados los criterios de homogeneidad y heterogeneidad.

El criterio de homogeneidad corresponde con que todos son jóvenes que residen en un centro de acogida, y los criterios de heterogeneidad es que cuatro de los integrantes son chicas y un único chico y que los motivos por los cuales viven en esta residencia son muy diversos.

La otra técnica que realizaremos será una entrevista dirigida a tres profesionales del centro, centrándonos en su conocimiento sobre la asociación y sobre los jóvenes, para determinar la satisfacción de los chicos/as con los servicios proporcionados en el centro y conocer los aspectos que estos trabajadores consideran más necesarios.

A continuación, presentamos la transcripción de las entrevistas, diferenciando las personas que la han realizado por números, profesional 1, profesional 2 y profesional 3.

### **Entrevista al Profesional 1.**

**¿Cuáles son los aspectos importantes que más se trabajan o se deben trabajar en la asociación?** Pues...el desarrollo personal del niño, la integración en el grupo y en la sociedad.

**¿Cuáles son los aspectos importantes que menos se trabajan?** La participación en movimientos sociales.

**Como profesionales, ¿qué necesidades creen que tienen los jóvenes actualmente, ahora que están en el centro?** La necesidad de la autoestima, la formación a nivel profesional, de estudios, la necesidad de sentirse aceptados en una familia, de poderse relacionar con normalidad, de tener y creer en sí mismos. **¿Y una vez salgan del mismo?** Sobre todo, tener un trabajo para ser autónomos...

**¿Cuáles son las carencias más evidentes en los jóvenes?** Las afectivas, los retrasos que puedan tener a nivel escolar por las circunstancias que han vivido.

**Cómo profesionales, ¿sobre qué aspectos necesitan más formación a la hora de actuar?** En aspectos de competencias y habilidades sociales. Evolución de los jóvenes, de su desarrollo, física, psicológica, afectiva... un conocimiento de los procesos que se llevan a cabo para ayudarles.

**¿Cuáles pueden ser los problemas más habituales en los jóvenes?** Las drogas, la mentira, el querer aparentar una cosa que no es, el querer ocultar a los demás de donde vienen, circunstancias familiares...

**¿Cuáles creen que son los tópicos más habituales?** Pues que los jóvenes pasan de todo, que no se interesan ni por lo social ni por lo político, quieren vivir a expensas de los mayores.

**De estos, ¿cuáles realmente se cumplen?** Se cumple, en algunos casos, la mayoría, ya que la preocupación más llamativa de los jóvenes es vivir a costa de sus padres.

**Como profesional del tema, ¿cuál es el verdadero perfil?:** la carencia afectiva, la desconfianza hacia los demás al haber vivido situaciones de abandono...

**Como conclusión, ¿qué opina sobre el trabajo que ustedes realizan y la valoración que se le da?** Es una labor muy importante de cara a la sociedad, el intentar que unos niños que hayan vivido experiencias dolorosas intenten superarlas y puedan vivir socialmente satisfechos.

### **Entrevista Profesional 2.**

**¿Cuáles son los aspectos importantes que más se trabajan o se deben trabajar en la asociación?** Lo que hay q trabajar es la defensa de los derechos del niño, la educación, la libertad y la solidaridad.

**¿Cuáles son los aspectos importantes que menos se trabajan?** La concienciación ante las dificultades, la participación social.

**Como profesionales, ¿qué necesidades creen que tienen los jóvenes actualmente, ahora que están en el centro?** El que los adultos creen en ellos, el darles la confianza de que es posible salir adelante y la conciencia de que el esfuerzo les ayuda a realizar su vida. **¿Y una vez salgan del mismo?** La autonomía, instrumentos para que la ejerzan, trabajo, posibilidades de estudio y pisos convivenciales.

**¿Cuáles son las carencias más evidentes en los jóvenes?** La formación, la motivación vocacional, ser profesional y vocacional y creer en el cambio.

**Cómo profesionales, ¿sobre qué aspectos necesitan más formación a la hora de actuar?** Las adicciones, la soledad, la desesperanza, la falta de iniciativa y el esfuerzo.

**¿Cuáles pueden ser los problemas más habituales en los jóvenes?** droga, alcohol, dejan los estudios, agresividad...

**¿Cuáles creen que son los tópicos más habituales?** no creo que se cumplan, son tópicos

**De estos, ¿cuáles realmente se cumplen?** esto quiero, esto hago, mi vida es mía, el deseo de libertad por encima de todo, a nivel a general el individualismos, la falta de compromiso y motivación.

**Como profesional del tema, ¿cuál es el verdadero perfil?:** depende del perfil, pero la carencia afectiva predomina.

**Como conclusión, ¿qué opina sobre el trabajo que ustedes realizan y la valoración que se le da?** Opino positivamente, se trabaja desde la afectividad la recuperación de la debilidad del joven, la seguridad y el dar recursos de futuro para su autonomía.

### **Entrevista Profesional 3.**

**¿Cuáles son los aspectos importantes que más se trabajan o se deben trabajar en la asociación?** La inserción en la sociedad.

**¿Cuáles son los aspectos importantes que menos se trabajan?** Sin duda la seguridad en sí mismos y en los que les rodean.

**Como profesionales, ¿qué necesidades creen que tienen los jóvenes actualmente, ahora que están en el centro? La credibilidad de un futuro mejor ¿Y una vez salgan del mismo?** La constancia en conseguir lo que se propongan.

**¿Cuáles son las carencias más evidentes en los jóvenes?** Las afectivas

**Cómo profesionales, ¿sobre qué aspectos necesitan más formación a la hora de actuar?** La violencia, la inseguridad, el egoísmo

**¿Cuáles pueden ser los problemas más habituales en los jóvenes?** Las adicciones.

**¿Cuáles creen que son los tópicos más habituales?** Sobre todo, la violencia.

**De estos, ¿cuáles realmente se cumplen?** Depende del perfil del joven

**Como profesional del tema, ¿cuál es el verdadero perfil?:** depende del perfil, pero la carencia afectiva predomina.

**Como conclusión, ¿qué opina sobre el trabajo que ustedes realizan y la valoración que se le da?** Positivamente tengo que decir que se nos tiene en alta estima pero cada vez los jóvenes están más descontrolados.

**Documentación pasada a los grupos que realizaron el rol de informantes.**

Debido al poco tiempo disponible para acceder al centro de acogida y realizar allí nuestras técnicas de obtención de información para detectar las necesidades, se ha decidido la realización de un roll playing entre tres grupos simulando de manera más realista posible el acceso tanto a los jóvenes como a los profesionales del centro.

Para ello, tuvimos que ofrecerles a estos grupos (7 y 17) la información necesaria para que pudieran documentarse y prepararse bien sus respectivos papeles.

El grupo 7 fue el encargado de interpretar el papel de los jóvenes. Para ello les facilitamos un documento con los datos del perfil, cuáles eran los factores de riesgo que nosotros considerábamos y una serie de características que ellos debían repartir entre los miembros del grupo para interpretar en el roll playing. Estos papeles a interpretar son:

- Joven que acaba de llegar al centro hace tres meses porque su madre está ingresada en el hospital y no se puede hacer cargo de ella. No tiene más familia.

- Joven que está en el centro porque sus padres no pueden hacerse responsable económicamente hablando, y sólo los ve un día en semana.
- Joven que vive con sus padres drogodependientes hasta que los asuntos sociales les quitaron la custodia.
- Joven que lleva toda la vida en el centro y no conoce otra forma de vivir.
- Joven que en un año tendrá los 18, lo que significa la salida del centro al mundo real.

El grupo 17 se encargó del papel de los trabajadores sociales, para ello les proporcionamos el mismo documento que al otro grupo donde les informamos de los datos del perfil y de los factores de riesgo. En este grupo son muchos los integrantes y cómo sólo necesitábamos tres entrevistas les dimos a elegir a ellos quienes querían participar como trabajador y respondernos las preguntas de la entrevista.

**Información sobre el perfil proporcionada a los grupos 7 y 17.**

El colectivo al que va orientado el proyecto son jóvenes de entre 14 y 18 años que viven en centros de acogida ya sea porque han sido abandonados ahí cuando eran más pequeños o porque con la crisis sus familias se dieron cuenta de la imposibilidad de darle una vida en condiciones. Por estas circunstancias, suponemos que son personas sin ingresos que por no tener a quien pedir sufren el riesgo de participar fácilmente en actividades ilegales como la venta y/o consumo de drogas y estupefacientes. Al ser menores, son personas dependientes y que debido a sus situaciones tienden a fracasar en la escuela y a obtener poca información sobre cualquier tema, lo que les hace vulnerables también a sufrir enfermedades de transmisión sexual.

Los porqués de estos factores de riesgo se deben principalmente al hecho de haber sido abandonados. Suelen provenir de familias desestructuradas y con dificultades socioeconómicas que les impiden hacerse cargo de ellos, lo que produce una carencia de cariño, así como un sentimiento de inseguridad y baja autoestima que hace que sean más vulnerables a problemas afectivos y de conducta, ansiedad, déficit de atención y consumo de sustancias. Lo que produce también una desgana educativa que se ve reflejada en los malos resultados académicos de los jóvenes. Por ello, en muchos casos también tienen comportamientos agresivos, son pasotas, no conocen o muestran valor en las cosas o las personas, tienen una baja autoestima, son inseguros y se muestran alterados ante cualquier estímulo debido a la situación que viven actualmente. Pueden tener una mala formación y dificultades en los estudios y muchos de ellos tienden a ser absentistas.

## Roll-Playing1.

### Explicación de su desarrollo.

Para el desarrollo correcto del rol-playing, nos pusimos de acuerdo entre todos los miembros de los grupos sobre los papeles que debía interpretar cada uno, y nos organizamos para quedar uno de esos días y realizar esta técnica, y así, no atrasar el trabajo y la organización del proyecto.

### Necesidades detectadas.

LLUVIA DE IDEAS	JÓVENES	TRABAJADORES
Cariño	Cariño	Desarrollo personal
Autoestima	Relación con los padres	Integración en el grupo y sociedad
Aceptar críticas	Libertad	Participación en movimientos sociales
Aceptar lo sucedido	Seguridad en cuanto al futuro	autoestima
Aprender a escuchar	Orientación	Formación profesional
Distinguir emociones	Información acerca del futuro	estudios
Auto-aceptación	Habilidades domésticas	Aceptación
Figura familiar	Habilidades laborales	Tener un trabajo
Formación	Compañía familiar	Habilidades sociales
Conocimiento	Periodo de adaptación	Competencias
Diversión	Espacio para los jóvenes	Autoconfianza
Valentía	Formación	Realización personal
Inserción en la sociedad		Autonomía
Participación en actividades del pueblo		Paciencia
Orientación		
Habilidades sociales		
Habilidades laborales		
Habilidades domésticas.		

### Grabación si la hubiera.

No realizamos grabación durante el desarrollo de esta técnica, pero con la información obtenida y gracias a que una compañera estuvo apuntando todo mientras íbamos interpretando los papeles, pudimos recrear la transcripción del roll-playing.

**Zuleima:** Bueno, buenos días a todos, lo primero agradecerles que hayan asistido a este grupo de discusión. Si quieren empezamos por que se presenten para así hacernos una

idea de los nombres y dirigirnos más directamente, así que empezamos por eso y ya sigo yo con la explicación de las preguntas y lo que vamos a hacer.

Bueno en primer lugar yo soy Zule, y en este caso voy a hacer la moderadora o coordinadora, es decir, quién va a guiar más o menos lo que vamos a hacer.

Tu nombre:

1: Natalia.

2: Eva.

3: Selene.

4: Ayoze.

5: Carolina

Bien, pues perfecto, gracias. Bueno pues empezamos, les explico un poco lo que vamos a hacer. Nosotras somos estudiantes de cuarto de pedagogía y queremos crear un proyecto dirigido a ustedes y que atienda a las necesidades que cada uno de ustedes considera que tiene. Para ello, necesitamos determinar estas necesidades por lo que hemos creado una serie de preguntas, son tres nada más y facilillas para conseguir esa información. Para que esto sea lo más ordenado y claro posible, al comentar, si quieren vayan levantando la mano y yo voy viendo el orden.

En principio, la primera pregunta es, ¿Qué aspectos consideran más importantes a nivel personal?

**Ayoze:** ¿Pero eso a que se refiere?

**Zuleima:** Me refiero a valores, circunstancias, situaciones. Cosas que más valoras en tu vida y lo que consideras que todo el mundo debe tener para vivir bien.

**Eva:** Para mí, sería estupendo ver más a mis padres y estar con mis hermanos. Estoy en este centro porque mis padres ahora mismo no tienen casa y no pueden hacerse cargo de mí. Mis hermanos, que son mayores que yo, viven con mis abuelos y no entiendo porque no puedo quedarme con ellos. Por eso creo que lo que todo el mundo necesita es una familia, un padre y una madre que les cuide, yo echo mucho de menos a los míos y cuando los veo todos los miércoles aprovechamos mucho el tiempo que pasamos juntos.

**Ayoze:** Yo no estoy del todo de acuerdo con ella, yo llevo en este centro desde que tengo memoria, y es verdad que todo el mundo necesita a alguien que lo cuide y le de cariño, pero a mí eso me lo dan los trabajadores de aquí, ellos y mis compañeros son mi familia. Aquí me dan comida, vivienda y todo lo que necesito.



**Natalia:** Si es verdad, te dan comida, te dan casa y te dan cariño, pero no es mi casa, ni mi cuarto, ni estoy con mi madre, y encima no me dejan acompañar a mi madre en el hospital todos los días.

**Zuleima:** ¿Está ingresada allí?

**Natalia:** Sí, yo entre aquí hace tres meses porque se enfermó y tuvieron que dejarla ingresada. A mi padre nunca lo conocí y mis abuelos murieron ya, no tengo más familia que mi madre y como no había nadie con quien me pudiera quedar pues me metieron aquí. Me gustaría pasar todo el tiempo posible con mi madre pero solo me dejan ir los martes un ratito y los sábados por la tarde. Ella es la única que se preocupa de verdad por mí.

**Carolina:** Yo a diferencia de ella que acaba de llegar, llevo aquí toda mi vida y la verdad que no he echado en falta nada. Dentro de lo que cabe me lo han dado todo, claro, no es una familia como madre, padre y hermanos pero no se está mal. El problema que yo tengo es que ya tengo 17 años, lo que significa que el próximo año me echan de aquí. No me siento preparado para salir ahí fuera y buscarme la vida. Siempre he sido mala en los estudios pero ahora no se trata de estudiar sino que tengo que buscar un trabajo para conseguir dinero y con eso, una casa donde vivir y me da miedo, no tengo la capacidad suficiente para vivir sola.

**Zuleima:** Y tú Selene, ¿Qué opinas?

**Selene:** ¿Yo que opino? Yo me quiero ir de aquí ya, con lo bien que estaba yo con mis padres, ellos me querían, dejaban que yo hiciera lo que me diese la gana, no tenía que darles explicaciones de a dónde iba o de dónde venía, me daban algo de dinero para comprar mis cosas y encima los fines de semana me dejaban hacer el botellón en casa, siempre que fuese mi amigo Kike para comprarle unas cosas pero bueno, que era feliz. Aquí ahora, me ponen todo tipo de normas, están todo el día pendiente de lo que hago y lo más tarde que puedo entrar aquí es a las 9. Vale que me guste que estén pendiente de mí, pero tampoco tanto.

**Zuleima:** Vale, gracias. Planteo la segunda pregunta. ¿De cuáles de esos aspectos creen que carecen?

**Selene:** Esa es hasta más fácil. De libertad, de entrar y salir cuándo me dé la gana y a dónde me dé la gana, sin rendir cuentas con nadie.

**Natalia:** ¿Ahora mismo te refieres?

**Zuleima:** Sí, ahora que están en el centro.

**Natalia:** Pues del cariño de mi madre, echo de menos mi entorno, mi vida, en estos tres meses he tenido muchos cambios y aunque aquí me cuidan mucho, no es mi madre

quién está conmigo, quién me da los buenos días y las buenas noches, quien me prepara la comida, me lleva al cole, a mis clases de piano, ni nada de eso.

**Eva:** A mí me pasa parecido, yo que también viví hasta hace poco tiempo con mis padres, es lo que más echo de menos, ya no puedo hablar con ellos todos los días ni verlos...es que estando aquí hasta las broncas y peleas que teníamos las echo de menos.

**Ayoze:** Yo no tengo familia que se pueda hacer cargo de mí, ni ahora ni al salir de aquí, pero ojalá no tenga que irme nunca. A mí sí me gusta estar aquí, me dan todo lo que necesito, comida, una cama, ropa, cariño...cuando salga de aquí me voy a sentir desprotegido.

**Carolina:** Desprotegida yo que me voy el próximo año y la verdad que aún no me hago a la idea. Esto está muy bien, pero cuando cumples 18 años te echan a la calle como si no importase nada. Así que a mí sí que me faltan cosas, una casa para vivir, un trabajo para poder comer y pagar mi casa, carezco de estudios y de dinero y yo no sé qué será de mí al salir de aquí.

**Zuleima:** Bien, bueno y en la última pregunta me tienen que decir los aspectos negativos del centro, ¿qué cosas creen que deben mejorar?.

**Eva:** El centro está genial si tienes cinco años, porque a veces te tratan como si tuvieses esa edad y no nos dejan libertad suficiente para la edad que tenemos.

**Selene:** Es verdad, como ya dije, a las nueve hay que estar aquí y no nos dejan hacer nada divertido. Parece que no saben lo que significa libertad. Aquí no me dejan fumar, ni beber y encima, no tengo tele en mi cuarto sino en las zonas comunes y no puedo ver lo que me da la gana sino lo que elija la mayoría...con lo bien que estaría en mi casita.

**Ayoze:** Pero eso es porque tu no aceptas normas, normal, como en tu casa no te las ponían pues ahora es difícil aceptarlas. Es verdad que no vivimos en una mansión y que no podemos tener caprichos como los chicos que viven con sus familias, pero el centro está perfecto, te dan todo lo que de verdad necesitas.

**Carolina:** Todo, todo no. No te dan la orientación que necesitas cuando salgas de aquí. Me voy el próximo año y no tengo ni dinero, ni trabajo para conseguirlo ni una casa, y no sé cómo conseguirlo ni que hacer. Eso no me lo dan aquí.

**Natalia:** Si si, el centro está muy bien y todo eso, pero no se piensa en lo que nosotros queremos al principio. Entrar aquí es muy difícil y más cuando tienes a alguien fuera, como mi madre. Entrás y ya tienes que respetar todas sus normas pero ellos no respetan que tú tienes vida fuera. Antes iba a piano, ya no puedo porque no me pueden llevar ni me dejan ir sola, antes quedaba con mis amigos del cole un día en semana, ya no porque tengo que ir más lejos y no tengo como ir, yo no pido libertad para hacer lo que me dé la

gana, solo que a veces se necesita un periodo de adaptación, sobre todo cuando no sabes cuánto tiempo te vas a quedar aquí.

**Zuleima:** ¿Quieren añadir algo más? **Los chicos niegan con la cabeza.** Pues estas son todas las preguntas, muchas gracias por la disponibilidad que han mostrado y esperamos poder crear un proyecto que dé respuesta a algunas de estas necesidades.

### Fichas del role-Playing de los respectivos grupos.

Número de grupo	7	
Rol asignado al grupo	Jóvenes en centros de acogida	
Preparación de la dramatización	Aspectos relevantes a tener en cuenta	
Asignación de sub-roles	Persona/personaje	Características atribuidas.
	Natalia Perdigón	Abandonada desde que tenía tres años.
	Eva Sosa	Sus padres no pueden hacerse cargo de ella y los ve un día en semana.
	Selene Pérez	Vivió con sus padres drogodependientes hasta que los asuntos sociales le quitaron la custodia
	Ayoze Rodríguez	Lleva toda la vida en el centro
	Carolina Jorge	El próximo año cumple los 18
Otras observaciones de interés		

Número de grupo	17	
Rol asignado al grupo	Profesionales del centro de acogida.	
Preparación de la dramatización	Aspectos relevantes a tener en cuenta	Cómo todos los miembros del grupo no podían realizar las entrevistas, preparamos los papeles conjuntamente.
Asignación de sub-roles	Persona/personaje	Características atribuidas.
	Eduardo Acosta	Lleva trabajando aquí 10 años
	Ana Fernández	Realiza las prácticas de pedagogía
	Melania Domínguez	Lleva muchos años viviendo aquí
	Patricia Camarena	Empezó como voluntario
	Verónica Arizmendi	

	Alejandro Melián	
	Marjorie León	
Otras observaciones de interés		

### Observación del role-playing.

La observación en el desarrollo de un Roll-Playing es muy importante, pues nos ayuda a determinar la fiabilidad de los papeles representados. Para medir el nuestro, hemos utilizado una serie de criterios que hacen referencia a la motivación y compromiso de los participantes, así como a la organización y desarrollo del mismo, entre otros, medidos gradualmente señalando nada, muy poco, poco, bastante o mucho según sea el caso correspondiente.

Roll- Playing	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
Existe un buen ambiente entre los participantes					X
Se hace un presentación breve de los temas a tratar					X
Se respeta el turno entre integrantes				X	
Participan de forma voluntaria cuando se les da el turno				X	
Responden de forma concreta			X		
Los participantes hablan solo de los temas a tratar			X		
Mantienen su rol en todo momento					X
Se respeta la postura de los compañeros			X		
Se replica sin que el coordinador	X				

de permiso					
Participan todos				X	

### Conclusión final.

Esta técnica nos ha ayudado mucho para poder seguir adelante con nuestro proyecto. Es cierto que al comenzar el roll-playing, no sabíamos muy bien cómo desarrollarlo, pero rápidamente entre los tres grupos creamos un buen ambiente de trabajo, favorable y realista a las situaciones que correspondían con cada colectivo a interpretar.

De esta forma, pudimos obtener un listado de necesidades prácticamente igual al que nos hubiesen dado los jóvenes en centros de acogida o los profesionales que con ellos trabajan.

### Matriz de priorización individuales.

Para la priorización de las categorías obtenidas en el proyecto, fue necesaria la creación de una matriz de priorización individual, para obtener la media de todas y presentar la matriz grupal que aparece en el documento principal. A continuación, presentamos estas matrices individuales.

#### Matriz de Katia Amador Bravo.

Categorías / Criterios	Costes	Impacto	Viabilidad
Educación Emocional	3	2	3
Proyección hacia el futuro	3	3	2
Adaptación	2	3	2
Campo social	2	2	2
Formación académica	1	2	3

#### Matriz de Zuleima Casañas Cabrera.

Categorías / Criterios	Costes	Impacto	Viabilidad
Educación Emocional	3	3	3

Proyección hacia el futuro	2	3	2
Adaptación	1	2	2
Campo social	3	2	3
Formación académica	1	2	2

**Matriz de Sara Martín Hernández.**

Categorías / Criterios	Costes	Impacto	Viabilidad
Educación Emocional	3	3	2
Proyección hacia el futuro	3	2	3
Adaptación	2	2	2
Campo social	3	2	3
Formación académica	1	2	2

**Matriz de Estefanía Rodríguez González.**

Categorías / Criterios	Costes	Impacto	Viabilidad
Educación Emocional	3	2	2
Proyección hacia el futuro	3	2	2
Adaptación	2	2	2
Campo social	3	3	3
Formación académica	2	2	2

**Matriz de Virginia Sosa Fuentes.**

Categorías / Criterios	Costes	Impacto	Viabilidad
Educación Emocional	3	2	3
Proyección hacia el futuro	2	2	2
Adaptación	3	3	2
Campo social	3	3	1
Formación académica	2	3	1

# Titulación: GRADO EN PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

Preguntas individuales.

Trabajo práctico: Jóvenes en centros de acogida.

Grupo8.

Zuleima Casañas Cabrera

## ¿Cuáles son las diferentes dimensiones de exclusión social y qué aportan, desde tu punto de vista a la definición de este concepto?

Para adentrarnos en el tema de la exclusión social y sus dimensiones, primero debemos dejar claro a que hacemos referencia con este concepto y las características principales del mismo.

Empecemos por un poco de historia. El término de exclusión social nace en Francia, en los años 70, de la mano de René Lenoir, para referirse a aquellas personas que vivían al margen de la seguridad social pública, es decir, personas desempleadas, con discapacidad, jóvenes, niños o ancianos. En los años 80, pasó a ser una palabra utilizada no solo en el ámbito económico sino también académico, político y social, haciendo referencia a personas desfavorecidas.

Desde entonces, el concepto ha ido evolucionando notablemente, hasta el punto de reconocer riesgo de exclusión en todas aquellas personas que se encuentran en situación de desventaja social en el mundo actual, independientemente de las situaciones características de los ámbitos económicos, académicos, políticos y sociales.

El considerable desarrollo de exclusión social hace que no podamos definir este término de forma única, sino que hay muchas concepciones del mismo, debido principalmente al carácter multidimensional que presenta.

Aún así, podemos entender exclusión social como la acumulación de desventajas que se miden en términos de privaciones con respecto a los bienes considerados básicos. También puede ser vista como la negación de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos que varía según el grupo social, sexo, origen étnico y edad de las personas. Lo que concluye con la expulsión total o parcial del individuo de cualquier de los sistemas social, económico, político o cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad.

La exclusión social es una expresión muy utilizada en el vocabulario común de bastante gente, pero pocos conocen realmente que es lo que conlleva vivir en esta situación. Muchos confunden este término con el de pobreza, y cierto es que guardan una gran relación, pero no significan lo mismo, ya que entendemos por pobreza a la situación que surge como consecuencia de la carencia de determinados recursos económicos imprescindibles para satisfacer necesidad, mientras que la exclusión tiene en cuenta otros ámbitos a parte del económico.

Con el término de vulnerabilidad sucede algo similar que con el de pobreza, no se sabe cuál de los dos produce el otro, es decir, una persona se encuentra en riesgo de exclusión



por su situación de pobreza, o por el contrario, la exclusión es la consecuente de su pobreza, y por ello es vulnerable, o la vulnerabilidad es lo que hace que una persona sufra esas situaciones.

Parece que con este último término lo tenemos un poco más claro, pues la vulnerabilidad es el paso previo de la exclusión, es lo que avisa a una persona de que se encuentra en riesgo de sufrir exclusión social, y si se atiende a tiempo se puede evitar, dependiendo siempre del tipo de riesgo o del ámbito en el que se es vulnerable.

Es importante entender la exclusión como un proceso dinámico, debido a que no actúa siempre a un mismo grupo predeterminado de personas, ni lo hace de la misma forma, sino que afecta de forma variable, dependiendo de la situación de dificultad a la que responde. De esta forma, puede afectar a una misma persona en diferentes momentos de su vida, dependiendo del nivel de vulnerabilidad vivido en cada momento, es decir, del nivel de privación que se haga de los recursos disponibles.

Hasta ahora hemos nombrado que la exclusión hace referencia principalmente a la privación de recursos, pero no nos hemos adentrado en los tipos de privación que pueden dar origen a esta situación. Estos tipos son los que se conocen por dimensiones de la exclusión, y teniendo en cuenta las aportaciones de Laparra M., distinguimos tres principales: económica, contextual y cultural.

La dimensión estructural o económica representa la carencia de recursos materiales que afectan a la subsistencia mediante ingresos insuficientes en relación con el contexto, empleo inseguro o falta de titularidades de acceso a los recursos, entre otros. Analizada en términos de participación en la producción y en el consumo, y produce pobreza y privación económica y exclusión en la relación salarial normalizada.

La dimensión contextual o social implica la falta de integración en la vida familiar y en la comunidad a la que se pertenece, originando una ruptura de lazos sociales o familiares, y con ello, una alteración en los comportamientos o una marginación por parte de la comunidad, principalmente. En otras palabras, ausencia de lazos sociales lo que produce el aislamiento social, la falta de apoyos sociales, una mala integración en las redes sociales y conflictividad social y familiar.

La dimensión política está orientada a la carencia de poder, incapacidad de participación en la toma de decisiones y limitación de los derechos civiles y políticos. Se estudia mediante la ciudadanía política y la social, e incluye el abstencionismo y pasividad política y el escaso acceso a los sistemas de protección social como sanidad, vivienda, educación y economía (medida en términos de ingresos).

Estas son las tres dimensiones principales reconocidas de la exclusión social, pero podemos encontrar algunos autores que aportan nuevas dimensiones, como la dimensión cultural que incluye García Roca y relacionada con la etnia y sus costumbres y caracterizada por la ruptura de la comunicación y la debilidad de la significación de cada una de ellas; o la dimensión ambiental que atiende a la incapacidad de la población para hacer frente a los desastres naturales, a la exposición de contaminación y al deterioro de los recursos naturales, reconocida por Sagasti.

Una vez presentado el concepto y sus correspondientes dimensiones, cabe destacar la aportación que, bajo mi opinión, ofrecen estas dimensiones sobre la exclusión. Considero que si no existiesen estas dimensiones no podríamos obtener un adecuado y completo conocimiento acerca de este término con el que estamos trabajando, pues obtendríamos una serie de lagunas en la información recabada.

Cuando indagamos sobre el tema, tras conseguir varias definiciones generales acerca de lo que es la exclusión, el riesgo de exclusión y características principales, necesitamos piezas que nos informen los tipos de riesgo que pueden existir, los ámbitos más vulnerables y aquellos en los que encontramos mayores privaciones de recursos. Estos son los aspectos que se incluyen dentro de las dimensiones, formando un complemento imprescindible para el entendimiento del concepto de riesgo de exclusión.

A parte de estas dimensiones, hay que tener en cuenta los diferentes indicadores que se utilizan para el análisis de la exclusión, dándonos como resultado un diagnóstico de la realidad social. Estos tienen relación directa con las dimensiones, pues se clasifican según hacen referencia a la situación económica, a la vivienda, la salud, las relaciones sociales, la educación, y a la brecha digital, aspectos que se pueden incluir dentro de alguna de las dimensiones nombradas.

## BIBLIOGRAFÍA.

CONDEZO, A. (2012). *Exclusión social y pobreza ¿lo mismo?* Recuperado el 15 enero en: <http://anamariacondezo.blogspot.com.es/2012/02/exclusion-social-y-pobreza-lo-mismo-en.html>

Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. (s/f). *Exclusión Social*. Recuperado el 15 enero en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>

Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. (s/f). *Exclusión Social*. Recuperado el 15 de enero en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>

DOC. MIMO: Zenaida Toledo Padrón. (2014). *“Educación Social Especializada”*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

EAPN. (2014). *Dossier Pobreza de EAPN España*. Recuperado el 15 enero en: [http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier\\_pobreza.pdf](http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf)

Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2014). *¿Qué es la vulnerabilidad?*. Recuperado el 15 de enero en: <http://www.ifrc.org/es/introduccion/disaster-management/sobre-desastres/que-es-un-desastre/que-es-la-vulnerabilidad/>

INJUVE. (2012). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Recuperado el 15 enero en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio-jovenesautonomiaexclusion-completo.pdf>

JIMENEZ, M., LUENGO, J. y TABERNER, L. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Recuperado el 15 de enero en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

LAPARRA, M., OBRADORS, A., PÉREZ, B., PÉREZ, M., RENES, V., SARASA, S., SUBIRATS, J. y TRUJILLO, M. (2007). *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas*. Recuperado el 15 enero en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376685>

LAPARRA, Miguel (2007). *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas*. Recuperado el 15 de enero en: <https://campusvirtual.ull.es/1415/mod/resource/view.php?id=107913>

RAYA, E. (s/f). *Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social*. Recuperado el 15 de enero en: [http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub\\_electronicas/destacadas/Revista/numeros/70/Inf01.pdf](http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/Revista/numeros/70/Inf01.pdf)

**A partir del texto “El estado del arte de la resiliencia” reflexiona sobre las diferencias entre este concepto e invulnerabilidad, competencia y robustez, así como que aportan estas diferencias a la clarificación de dicho concepto. A partir de ahí reflexiona críticamente sobre las potencialidades del mismo al trabajar con colectivos vulnerables.**

Para poder contestar correctamente esta pregunta, es conveniente presentar de manera individual el significado de cada uno de los conceptos a analizar: resiliencia, invulnerabilidad, competencia y robustez.

Comenzamos por resiliencia, la cual se puede considerar de diversas formas dependiendo del autor que consultemos, puede ser vista desde un proceso evolutivo y de desarrollo a lo largo de la vida de las personas, hasta un proceso interactivo entre las personas y su medio, pero en términos generales se puede definir como la habilidad de adaptación y recuperación de un individuo frente a los problemas y las adversidades de la vida. Se considera una habilidad independiente en cada persona, por lo que cada uno puede mostrar una capacidad de resiliencia mayor o menor a los demás, aún estando sometidos al mismo nivel de estrés y presión.

La invulnerabilidad es definida como lo que no puede ser herido o dañado, y hace referencia a aquellas personas fuertes que se mantenían firmes ante una situación adversa o de estrés.

Las competencias se entienden como aquellas buenas habilidades de enfrentamiento subyacentes, es decir, capacidades que desarrollan las personas para hacer frente a determinadas situaciones. Las competencias nos ayudan a explicar la naturaleza y las causas de los desarrollos exitosos en las personas.

Por último, la robustez es un rasgo de la personalidad caracterizado por poner resistencia ante el estrés. Es una capacidad con carácter adaptativo, que incluye aspectos adicionales como el compromiso, el desafío y la oportunidad que se manifiestan en ocasiones difíciles.

Una vez definido cada concepto, damos paso a presentar la relación y las diferencias encontradas en cada una de ellas.

Primero, teniendo en cuenta el concepto de invulnerabilidad, destacamos que en un principio, ambos conceptos eran identificados como sinónimos, pues los dos hacían referencia a la posibilidad de superar situaciones complicadas. La diferencia comenzó al estudiar bien ambos términos y observar que la invulnerabilidad tiene sus principios en la resistencia, la cual es relativa, pues depende tanto del ambiente como de lo

constitucional, caracterizando el concepto de inestabilidad, ya que varía a lo largo del tiempo y las circunstancias. La resiliencia por su parte, no tiene que ver con la resistencia en sí ante un estímulo, sino tras de él, es decir, la capacidad de superar esa situación una vez que ha sucedido. Por este motivo, la invulnerabilidad quedó como un concepto inmerso principalmente en el campo de la psicopatología.

Este término es antagónico a la vulnerabilidad, el cual también guarda gran relación con el tema pues indica la capacidad disminuida que tiene una persona o grupo de personas para anticiparse, hacer frente o resistir a los efectos de un peligro, por lo que si no existiese la vulnerabilidad, no haría falta desarrollar la capacidad de resiliencia, pues no tendríamos situaciones a las que hiciese falta adaptarse.

En segundo lugar, la relación existente entre competencia y resiliencia se puede explicar en pocas palabras, pues basta con decir que las competencias ofrecen habilidades necesarias para que las personas afronten la vida con resiliencia, debido a que las competencias dotan a las personas de capacidades para encontrar ciertos factores que ayudan a obtener un desarrollo exitoso del individuo, o lo que es lo mismo, a una adecuada adaptación a las nuevas situaciones originadas en nuestras vidas.

Por último, destacar que las palabras robustez y resiliencia hacen referencia a términos compatibles, pues la capacidad de adaptación y recuperación ante ciertas situaciones negativas, necesita de una habilidad que actúe como resistencia al estrés, para obtener un mejor resultado del proceso.

Una persona es resiliente si tiene en cuenta estos tres aspectos:

Control. Una persona resiliente debe tener el control de sus síntomas, de sus emociones, de sus pensamientos, etc., tomando así sus propias decisiones y sus responsabilidades.

Cambio. Todas las personas debemos aceptar los cambios que suceden en nuestra vida, ya sea por la edad, por el desarrollo, o por las diferentes situaciones. A medida que las personas crecen, van teniendo más claros sus pensamientos e ideas en la vida, lo que hace que sean más rígidos a la hora de cambiar.

Compromiso. Este elemento se refiere a llevar una vida digna, a tener un sistema de valores y principios, un compromiso consigo mismo. También el tener compromiso con la familia, con los amigos, con los compañeros de trabajo, con la profesión, etc.

Por lo que, podemos hacer una comparativa entre los términos ya presentados y estos elementos, de manera que la invulnerabilidad vendría relacionada con el control, ya que el control de las situaciones es lo que hace posible delimitar el riesgo; las competencias, por su parte, nos ayudan a aceptar de la mejor manera posible los cambios, a medida

que vamos obteniendo herramientas para ello, aumentará notablemente nuestra resiliencia; y por último, el compromiso, el cual es uno de los aspectos adicionales que se incluye dentro de la robustez. De este modo, podemos determinar que, a pesar de que son términos que en sus definiciones incluyen aspectos diferentes, complementan el concepto principal de este análisis, la resiliencia, y con el entendimiento de todos y cada uno de ellos, obtenemos una amplia y completa concepción acerca de este tema.

Para finalizar, detallamos la importancia que tiene adoptar un enfoque basado en la resiliencia al trabajar con colectivos vulnerables.

Escoger este tipo de enfoque siempre es una alternativa aceptada, sobre todo si se trata con colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión, entre otras cosas porque las personas más resilientes tienden a tener aspectos positivos como autoconfianza, buena autoestima, autonomía y voluntad, reflejada en la capacidad de toma de decisiones, integridad moral, pensamiento positivo, iniciativa, alta capacidad para relacionarse y creatividad. Las cuales son características esenciales a tener en un trabajo con colectivos complicados.

Como podemos observar, la resiliencia es parte de nosotros y sabiendo sacar lo mejor de ella podemos obtener grandes beneficios para superar situaciones dolorosas. Aprendiendo la importancia que tiene la resiliencia podemos llegar a conseguir muchas cosas de cualquier colectivo con el que trabajemos, más concretamente si se trata de un grupo vulnerable, pues pueden aceptar lo que les ha sucedido, a pesar de que sea incomprensible e incluso, pueden llegar a sobreponerse disminuyendo en cierto modo su vulnerabilidad y el riesgo de exclusión. Por ello, el modelo de la resiliencia es sin duda una de las mejores opciones para trabajar con colectivos vulnerables y en riesgo.

## BIBLIOGRAFÍA.

ARANA, A. (s/f). Resiliencia: aprendiendo a sobreponerse a la tragedia y a la catástrofe personal. Recuperado el 16 de enero de 2015 en: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/05/resiliencia.shtml>

IER. (2014). *“Pilares de la resiliencia”*. Recuperado el 16 enero en: <http://resiliencia-ier.es/resiliencia/pilares-resiliencia>

Organización Panamericana de la Salud. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Recuperado el 16 enero en: <https://campusvirtual.ull.es/1415/mod/resource/view.php?id=107913>



**ANEXO 17: Trabajo de Pedagogía Social y Animación Sociocultural, evidencia para la competencia CE12.**

## **Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA**

PEDAGOGÍA SOCIAL

CUARTO CURSO GRUPO 1

SÍNDROME DE DOWN.

PLAN “ALZA EL VUELO”

COMPONENTES DEL GRUPO:

- AMADOR BRAVO, KATIA
- CASAÑAS CABRERA, ZULEIMA
- MARTÍN HERNÁNDEZ, SARA
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, ESTEFANÍA
- SOSA FUENTES, VIRGINIA

## 1. INTRODUCCIÓN.

No podemos empezar este trabajo sin antes dejar claro qué entendemos por proyecto de animación sociocultural, para ello, debemos definir tal concepto.

Según Sindo Froufé y María Ángeles Sánchez, expertos en Ciencias Sociales establecen que “la Animación Sociocultural es un proceso racional y sistemático que pretende conseguir por medio de la claridad de las metas una organización/planificación de los grupos/personas, mediante la participación activa para realizar proyectos eficaces y optimizantes desde la cultura, para la transformación de la realidad social”<sup>1</sup>.

Es decir, entendemos por ello que la Animación Sociocultural supone la realización de acciones con el fin último de transformar la realidad. Esto se basa en el ocio, un ocio que fomenta el desarrollo integral de la persona y la comunidad. Se trata de hacer que las personas sean protagonistas de sus vidas, haciéndolas crecer, haciéndolas mejores personas, dudando, enfrentando miedos, enfrentando pasiones y viviendo experiencias memorables, ya que como dijo Rafael Arozarena, “somos felices cuando recordamos los momentos vividos”.

Como decimos, la Animación Sociocultural es un proceso educativo intencionado, intencionado porque lo que buscamos es que la gente sea protagonista de su propia vida. Es importante la actitud que se muestre frente a estos proyectos, ya que el primer paso para la elaboración de un proyecto de tal nivel se basa en la motivación y actitud de sus creadores e impulsores. Para ello, es imprescindible poner los pies en la tierra y analizar objetivamente los retos que se nos plantean en una sociedad compleja como la que vivimos.

No pretendemos con este proyecto infantilizar a la juventud, que hagan actividades o juegos que sólo les divierta, sino que al ser protagonistas del mismo, se equivoquen con él, dándoles tiempo de rectificar, tomar conciencia, buscar soluciones y llevarlas a cabo de forma autónoma.

## **1.1. Justificación de la elección del proyecto.**

El síndrome de Down es una discapacidad que siempre ha existido alrededor de nosotros, esto ha hecho que sin quererlo nos hayamos visto inmersos en un contacto directo con personas que poseen esta discapacidad.

No siempre el contacto ha sido positivo, pues hemos observado en muchas ocasiones maltrato y discriminaciones hacia ellas, estos los hace más vulnerables aumentando sus posibilidades de riesgo de exclusión social.

Por ello, hemos dedicado nuestro proyecto de Animación Sociocultural a personas con Síndrome de Down, de edades comprendidas entre 18 y 25 años en Canarias, más concretamente en el municipio de La Laguna, con el fin de fomentar que aprendan a valorarse, fomentado también la sensibilización en la sociedad que les rodea así como que las personas con esta discapacidad y personas sin discapacidad interactúen entre sí por medio de diferentes actividades.

Esta temática ha sido escogida ya que a todos los miembros del grupo nos parece un buen asunto para indagar y analizar, y, de alguna manera, enriquecer o renovar las actividades existentes para personas con Síndrome de Down.

## **2. PRIMERA FASE.**

### **2.1. COLECTIVO.**

#### **2.1.1. Perfil del colectivo.**

El Síndrome de Down (S.D.) es una discapacidad que se produce por una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma extra (o una parte de él) en la pareja cromosómica 21, de tal forma que las células de estas personas tienen 47 cromosomas con tres cromosomas en dicho par (de ahí el nombre de trisomía 21), cuando lo habitual es que sólo existan dos. Este es un error congénito que se produce de forma natural y espontánea, sin que exista una justificación aparente sobre la que poder actuar para impedirlo. Aunque se cree que la baja frecuencia coital, la radiación ionizante, la diabetes, la hepatitis, la gripe, el alcohol y/o tabaco, la edad materna, entre otros factores, durante el embarazo aumentan las posibilidades de tener un hijo con esta discapacidad.

El síndrome de Down debe su nombre al médico británico John Langdon Haydon Down, por ser la primera persona en descubrirlo, en 1866 cuando investigó las características clínicas que tenían en común un grupo concreto de personas, aunque en ese entonces no sabía determinar su causa. No fue hasta julio de 1958, cuando el genetista francés Jérôme Lejeune descubrió que el S.D. se debe a una alteración cromosómica en el par 21, siendo la trisomía 21 la primera alteración cromosómica hallada en el hombre.

En cuanto a los antecedentes históricos de esta discapacidad, destacamos que comenzaron a publicarse informes bien documentados sobre personas con síndrome de Down, a partir del s. XIX.

La primera descripción detallada que se elaboró de un niño con síndrome de Down la realizó Esquirol en 1838. En 1846, Seguín describió a un sujeto con rasgos de síndrome de Down y denominó esta patología como “idiocia furfurácea o cretinismo”. En 1866, Duncan y Millard observaron un caso de una niña con características físicas comunes entre ellos. La principal aportación fue, además de señalar características físicas, describir este estado como una entidad independiente y precisa. Utilizó el término de mongolismo por el aspecto oriental de los sujetos y lo acuñó como “idiocia mongólica”.

En 1876, Fraser y Mitchell realizaron una descripción de estos sujetos y los denominaron “idiotas de Kalmuck”. Ellos aportaron el primer informe científico sobre el síndrome de Down en la Reunión de Edimburgo de 1875. Estos autores plasmaron las observaciones realizadas en 62 sujetos con SD. En 1877, Ireland incluyó a los pacientes con síndrome de Down como un tipo especial en su libro *Idiocy and Imbecility*. En 1886, Shuttleworth declaró que estos sujetos eran consecuencia de un desarrollo fetal incompleto, sin llegar a término.

En 1896, Smith aportó la descripción de una mano de una persona con síndrome de Down destacando la curvatura del dedo meñique. Sin embargo, hasta 1959 poco se conocía de los sujetos con esta discapacidad. En 1959, Gauthier, Lejeune y Turpin descubrieron la existencia de un cromosoma extra en el par 21 en los sujetos con síndrome de Down e introdujeron la noción de trisomía para definir a estos sujetos como portadores de una enfermedad genética con una sintomatología determinada en la que entraba la deficiencia mental, pero ya no como característica más relevante, sino como un síntoma más.

Como comentamos con anterioridad, el S.D. se produce por un error congénito en el cromosoma 21, produciéndose de tres posibles maneras:

☐ Trisomía 21:

Con diferencia, este es el tipo más común de síndrome de Down, resultado de un error genético que tiene lugar muy pronto en el proceso de reproducción celular.

El par cromosómico 21 del óvulo o del espermatozoide no se separa como debiera y alguno de los dos gametos contiene 24 cromosomas en lugar de 23. Cuando uno de estos gametos con un cromosoma extra se combina con otro del sexo contrario, se obtiene como resultado una célula ( cigoto ) con 47 cromosomas. El cigoto, al reproducirse por mitosis para ir formando el feto, da como resultado células iguales a sí mismas, es decir, con 47 cromosomas, produciéndose así el nacimiento de un niño con síndrome de Down. Es la trisomía regular o la trisomía libre.

☐ Translocación cromosómica:

En casos raros ocurre que, durante el proceso de meiosis, un cromosoma 21 se rompe y alguno de esos fragmentos (o el cromosoma al completo) se une de manera anómala a otra pareja cromosómica, generalmente al 14. Es decir, que además del par cromosómico 21, la pareja 14 tiene una carga genética extra: un cromosoma 21, o un fragmento suyo roto durante el proceso de meiosis.

Los nuevos cromosomas reordenados se denominan cromosomas de translocación, de ahí el nombre de este tipo de síndrome de Down. No será necesario que el cromosoma 21 esté completamente triplicado para que estas personas presenten las características físicas típicas de la trisomía 21, pero éstas dependerán del fragmento genético translocado.

☐ Mosaicismo o trisomía en mosaico:

Una vez fecundado el óvulo (formado el cigoto), el resto de células se originan, como hemos dicho, por un proceso mitótico de división celular. Si durante dicho proceso

el material genético no se separa correctamente podría ocurrir que una de las células hijas tuviera en su par 21 tres cromosomas y la otra sólo uno. En tal caso, el resultado será un porcentaje de células trisómicas (tres cromosomas) y el resto con su carga genética habitual.

Las personas con síndrome de Down que presentan esta estructura genética se conocen como “mosaico cromosómico”, pues su cuerpo mezcla células de tipos cromosómicos distintos. Los rasgos físicos de las personas con mosaicismo y su potencial desarrollo dependerán del porcentaje de células trisómicas que presente su organismo, aunque por lo general presentan menor grado de discapacidad intelectual<sup>4</sup>.

Las características físicas más comunes de las personas con síndrome de Down son las siguientes:

- El cráneo suele ser pequeño, con acortamiento del diámetro anteroposterior.
- Los ojos tienen una disposición oblicua de las hendiduras palpebrales en el 97% de los individuos con SD.
- La nariz se caracteriza por un reducido tamaño y por la depresión del puente nasal. Las ventanas nasales son estrechas y a veces se encuentran en anteversión. Son frecuentes las desviaciones del tabique nasal.
- Las orejas poseen una estructura anormal y el menor tamaño de las orejas son hallazgos comunes en las personas con SD. También es característico el plegamiento del hélix.
- Los labios de los niños con SD no se consideran atípicos en el periodo neonatal. A medida que el niño crece, los labios se hacen más prominentes, gruesos y fisurados.
- La lengua suele sufrir hipertrofia papilar y fisuras linguales.

- El cuello de los niños de corta edad suelen ser cortos y anchos. A veces hay piel y tejido subcutáneo abundantes en la zona posterior del cuello del recién nacido<sup>5</sup>.

El desarrollo y progreso durante el crecimiento de personas con Síndrome de Down contempla aspectos como el cognitivo, la comunicación y el lenguaje, el motriz y el socio-afectivo.

El desarrollo cognitivo de los sujetos con SD tiene una estructura similar a la de las personas normales. Los niños con trisomía 21 realizan las tareas cognitivas igual que los niños normales de la misma edad mental. La diferencia es que estos individuos presentan un desarrollo más lento de las capacidades mentales y ello repercute en muchos aspectos de la vida del niño, como comprensión y control de la vida cotidiana, conocimientos acerca del entorno, etc. Hay dos dificultades principales en los sujetos con SD: la lentitud en su capacidad cognitiva, en sus reacciones, así como en su modo de adquirir y procesar la información.

Teniendo en cuenta el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, podemos destacar que, una de las características de estos niños es la dificultad que padecen en el área de lenguaje, en el aspecto de recepción y, especialmente, en el de producción. Sin embargo, pese a las dificultades encontradas, se sabe que “el desarrollo del lenguaje en el SD sigue las mismas secuencias y establece las mismas estructuras mentales específicas que en las personas no retrasadas” (Ronald, 2000).

En algunos casos, los niños con SD presentan un retraso en el desarrollo psicomotor comparado con los niños sin retraso mental a la hora de ponerse de pie, en el inicio de la marcha, etc. Los patrones de movimiento y las estrategias que presentan los niños con esta minusvalía en el primer año de vida son diferentes a los de los niños sin retraso. Además, los sujetos con SD presentan cierta lentitud en la aparición y en la disolución de reflejos y de modelos automáticos de movimiento.

Existen dos posturas que explican el desarrollo socio-afectivo del niño con SD. La primera de ellas se defiende que en el desarrollo socio-afectivo se produce un retraso, cierta lentitud respecto a la evolución normal (Perera, 1995). La segunda plantea

una trayectoria del desarrollo diferente, puesto que postula que los sujetos se diferencian de los normales en aspectos como la atención que dedican a los objetos y a las personas, o en la frecuencia de expresiones de afecto, que es mayor pero su vigencia es menor.

Como queremos orientar este proyecto a este colectivo determinado, era importante realizar un análisis estadístico para obtener datos sobre la necesidad de un programa de animación sociocultural para personas con S.D. en la sociedad en la que vivimos.

Se estima que en España viven unas 34000 personas con síndrome de Down, y un total de seis millones en el mundo, aunque estos datos varían en función de la fuente. Los cálculos indican que entre el 30% y el 40% de las personas con discapacidad intelectual tienen síndrome de Down. La esperanza de vida de una persona con síndrome de Down ha aumentado considerablemente situándose en torno a los 60 años en la actualidad.

El 90% de las personas con trisomía 21 accede a la escuela ordinaria. Existe una mayor integración en Primaria que en Secundaria y Formación Profesional, aunque los esfuerzos de muchas asociaciones están encaminados a mejorar este aspecto<sup>7</sup>. El 88'5% de las 34000 personas con Síndrome de Down en España, son jóvenes menores de 45 años, sin diferenciación de sexo.

Personas con Síndrome de Down de 6 y más años, según sexo y edad<sup>8</sup>.

	Número de personas		
	Total	Hombres	Mujeres
<b>De 6 a 24</b>	12.779	6.413	6.366
<b>De 25 a 44 años</b>	13.866	7.783	6.083
<b>De 45 a 64 años</b>	3.051	1.042	2.009
<b>De 65 a 79 años</b>	177	177	0
<b>80 y +</b>	228	0	228
<b>Total</b>	30.101	15.415	14.686
	Porcentaje		
	Total	Hombres	Mujeres
<b>De 6 a 24 años</b>	42.4	41.6	43.3



<b>De 25 a 44</b>	46.1	50.4	41.4
<b>De 45 a 64</b>	10.1	6.8	13.7
<b>De 65 a 79</b>	0.6	1.2	0
<b>80 y +</b>	0.8	0	1.6
<b>Total</b>	100	100	100

El síndrome de Down no es una enfermedad y, por lo tanto, no requiere ningún tratamiento médico en cuanto tal. Además, al desconocerse las causas subyacentes de esta alteración genética, resulta imposible cómo prevenirlo.

La salud de los niños con síndrome de Down no tiene por qué diferenciarse en nada a la de cualquier otro niño, de esta forma, en muchos de los casos su buena o mala salud no guarda ninguna relación con su trisomía. Por lo tanto podemos tener niños sanos con síndrome de Down, es decir, que no presentan enfermedad alguna.

Sin embargo, hay niños con síndrome de Down con patologías asociadas. Son complicaciones de salud relacionadas con su alteración genética: cardiopatías congénitas, hipertensión pulmonar, problemas auditivos o visuales, anomalías intestinales, neurológicas, endocrinas... Estas situaciones requieren cuidados específicos y sobre todo un adecuado seguimiento desde el nacimiento.

Afortunadamente la mayoría de ellas tienen tratamiento, bien sea por medio de medicación o por medio de cirugía; en este último caso, debido a los años que llevan realizándose estas técnicas, se afrontan con elevadas garantías de éxito, habiéndose superado ya el alto riesgo que suponía años atrás.

En cuanto al grado de discapacidad intelectual varía de leve a moderado o grave. Esta discapacidad viene determinada por el coeficiente intelectual de la persona, el cual no permite que la persona se comporte apropiadamente o se adapte a su entorno. Por lo general, este es inferior a 70, clasificándose de la siguiente manera:

- Leve: CI de 50 a 70.
- Moderado: CI de 35 a 49.
- Severo: CI de 20 a 34.
- Profundo: CI inferior a 20

El coeficiente intelectual en el que se encuentre no supone una situación permanente, ya que la actividad cerebral progresa mientras exista trabajo y un buen ambiente.

Llegados a este punto, cabe destacar que el desarrollo de las personas con síndrome de Down tiene un progreso similar a la de las personas sin discapacidad. Las personas con discapacidad realizan las tareas cognitivas igual que el resto de niños de la misma edad mental. La diferencia es que presentan un desarrollo más lento de las capacidades mentales y ello repercute en muchos aspectos de la vida del niño, como su comprensión y control de la vida cotidiana, conocimientos acerca del entorno, etc. Hay dos dificultades principales en los sujetos con S.D.: la lentitud en su capacidad cognitiva, en sus reacciones, así como en su modo de adquirir y procesar la información.

La velocidad de aprendizaje en su conjunto es menor que en el resto de la población y como consecuencia, el coeficiente intelectual declina con la edad (Nadel, 2003; Pennington et al., 2003). Las discapacidades cognitivas del síndrome de Down son notablemente manifiestas ante tareas que demandan mucho. Por ejemplo, los niños con síndrome de Down son comparativamente mejores en tareas visoespaciales que en tareas de memoria operativa visual ya que éstas exigen mayores niveles de procesamiento. Pero conforme aumenten las exigencias de procesamiento, estos niños también mostrarán dificultades en la memoria operativa visoespacial.

Los graves déficits del lenguaje en los niños con S.D. están relacionados con la articulación, la fonología, la imitación vocal, la longitud media de los enunciados y la sintaxis expresiva, los cuales se encuentran por debajo de los niveles de otros niños de su misma edad. La memoria explícita verbal a corto plazo y la memoria operacional verbal se encuentran también alteradas en los niños con síndrome de Down y contribuyen posiblemente a su déficit de lenguaje.

Los déficit en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down implican tanto a la memoria a corto plazo como a la de largo plazo. Los niños con síndrome de Down funcionan claramente peor que los demás niños en tareas de memoria explícita. Sin embargo, muestran una capacidad normal de aprendizaje en tareas que requieren un procesamiento de memoria implícita, lo que indica que hay una disociación funcional entre la memoria implícita y la explícita. Esto concuerda con la diferencia que existe en los mecanismos de procesamiento de ambos tipos de memoria. De hecho, la memoria implícita está mantenida por procesos sustancialmente automáticos que exigen escasa atención, mientras que la explícita tiene que ver con el aprendizaje consciente intencional y requiere codificación de la información, estrategias de recuperación y alto grado de atención. De forma constante se ha demostrado que en el síndrome de Down existe pobre codificación de la información, alteraciones en su capacidad de recuperación o evocación, y déficit de atención, lo que explica el trastorno selectivo de la memoria explícita en bebés y en niños. E igualmente, se comprueba que las tareas que requieren un alto grado de procesamiento de la información exacerban el déficit de la memoria operativa verbal y desenmascaran las habilidades visoespaciales defectuosas en niños y adultos con síndrome de Down.

### **2.1.2. Aportaciones de los expertos.**

La discapacidad es una condición que afecta a las capacidades funcionales del individuo, una interacción entre las capacidades físicas y mentales de las personas en relación con su entorno cultural, social y físico.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como el término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, es decir, aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales. Esta nueva definición del concepto incluye características como una visión de la persona desde sus capacidades que puede darse a lo largo de nuestra vida; un enfoque social que reconoce que las limitaciones funcionales son el resultado de la interacción de las características de la persona y su entorno familiar, social y físico; y, el reconocimiento de similitudes entre diversos tipos de discapacidad que normalmente se consideran por separado.

El término discapacidad ha tenido a lo largo de los últimos años multitud de variaciones debido a los avances de los Derechos Humanos. Se pasa de una visión de impedimento a

una visión de capacidades funcionales; de acciones de caridad a propuestas de los derechos humanos; de tratar a las personas con discapacidad como objeto a tratarlos como sujetos; de ser “cargas” a contribuidores de la construcción de la sociedad.

En un estudio realizado en 2007, alrededor de un 10% de la población mundial sufre alguna discapacidad, según las Naciones Unidas, de las cuales un 400 millones viven en países en desarrollo y el 82% de estos viven por debajo del umbral de pobreza. En el caso de España, las personas con discapacidad son unas 600 mil y casi la mitad de ellas vive con menos de un dólar por día. Por ello, la Declaración Universal de Derechos Humanos dice “Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes a su voluntad”.

### 2.1.3. Regulación.

En cuanto a la legislación internacional relacionada con la discapacidad encontramos que el artículo 26 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea reconoce el derecho de las personas discapacitadas a “beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad”. En la actualidad, las personas con discapacidad representan más del 15% de la población de la UE.

El fin de este artículo es que se presta una atención especial a la problemática que afecta a este colectivo, para, así, garantizar el disfrute de sus derechos. El objetivo fundamental es facilitarles, por un lado, las funciones y responsabilidades que como ciudadanos han de cumplir y, por otro lado, la capacidad de elección y de control de sus vidas. Las actuaciones deben orientarse por la necesidad de garantizar el acceso, sobre todo a la asistencia prolongada y a los servicios de apoyo; la accesibilidad y la integración en igualdad de condiciones, así como compensar las discapacidades, habilitación y rehabilitación, paliar las consecuencias económicas y sociales de la discapacidad y desigualdades en materia de salud; reducir la exclusión social; eliminar obstáculos y barreras; facilitar la movilidad y aprovechar las tecnologías de la información.

Respecto a la legislación nacional, la LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad tiene como objetivo el establecimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad tal y como aparece en la Constitución. Se rige por principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad en políticas.

Por último, la ley de servicios sociales del año 1987 establece como objeto principal garantizar el derecho de los ciudadanos a los servicios sociales, facilitándoles el acceso y la orientación para evitar y superar situaciones de necesidad y marginación social. Para ello se promueven actividades y servicios que mejoran la calidad de la vida de los ciudadanos; se eliminan las causas que conducen a la marginación; se apoya a las personas con carencias y dependencias; entre otras (Art. 1). El sistema de servicios sociales integra funciones cuya responsabilidad procede de los poderes públicos canarios y abarca actividades como servicios, subvenciones y prestaciones (Art. 2). Todos los españoles tienen derecho a los servicios sociales, incluso los refugiados, asilados y vagabundos siempre que las normas legales y reglamentarias lo determinen (Art. 3).

Las principales áreas de actuación de los servicios sociales son la información y el asesoramiento de los ciudadanos; la atención y promoción del bienestar de la familia y las unidades de convivencia alternativa, de la infancia, la adolescencia y la juventud; la atención y promoción del bienestar de la vejez y de las personas con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales; la prevención y tratamiento de todo tipo de drogodependencias o de la delincuencia; La promoción de las actuaciones que permitan la prevención y eliminación de la discriminación (Art. 4).

Estos se organizan principalmente en tres niveles. Los servicios sociales generales o comunitarios, que constituyen el nivel primario del sistema de servicios sociales cuyo fin es promover y posibilitar el desarrollo de todos los ciudadanos; los servicios sociales especializados, constituyen el nivel secundario del sistema y requiere actuaciones más específicas o centros más tecnificados; y los programas integrados por áreas, sectores y ámbitos espaciales cuyo objetivo es garantizar la integralidad y la calidad de los servicios sociales (Art. 5, 6, 7 y 8).

## 2.2. ANÁLISIS DEL LUGAR.

El lugar escogido para llevar a cabo la planificación educativa es el municipio de La Laguna. Más concretamente, nuestra planificación se llevará a cabo en la denominada zona URBAN del municipio que acoge los barrios de La Cuesta (formada por los barrios de La Higuerita, La Candelaria, Salud Alto, Las Mantecas y Ofra), Las Chumberas, Los Andenes y Taco (integrado por los barrios de La Hornera, El Cardonal, San Jerónimo, San Francisco y San Matías), los cuáles constituyen una de las cinco divisiones geográficas del municipio. La población de la zona alcanza unos 28.875 habitantes, lo cual supone casi una cuarta parte de los 121.769 habitantes totales de La Laguna. Esta zona URBAN está determinada por las dos principales ciudades de Tenerife, La Laguna y Santa Cruz de Tenerife, capitales en diferentes momentos de su historia. A partir de 1950 se produce la mayor expansión y dinámica del municipio, derivada de los movimientos migratorios hacia los espacios más poderosos de las islas, haciendo de estas zonas municipios de gran y progresivo crecimiento.

La situación económica de la población de la zona URBAN presenta una renta familiar disponible por habitante de 958.018 pesetas, dato inferior al del municipio vecino y a la media nacional, teniendo en cuenta que los datos corresponden al Censo de Habitantes de 1991. La zona Cuesta-Taco, es la zona del municipio con menor ingreso por habitante, lo cual conlleva las mayores tasas de paro a causa de la escasa presencia de trabajadores cualificados en relación a las carencias formativas. Cabe destacar el importante porcentaje de viviendas de protección oficial en régimen especial en alquiler cuyo acceso está destinado a familias con escaso nivel de renta y condiciones sociofamiliares muy adversas, situación laboral precaria, minusvalías, desestructuración familiar, infravivienda, hacinamiento, chabolismo.

Dada estas características y problemática socioeconómica, existen multitud de organizaciones no gubernamentales y empresas de economía social actuando en la zona con el fin de promover un renovado impulso sociocomunitario que debilite las diversas problemáticas sociales que se están consolidando y extendiendo, y aproveche las enormes fortalezas y oportunidades que este espacio y la coyuntura económica ofrecen.

En los últimos años, los problemas de carácter social en la zona han aumentado considerablemente. La pobreza, drogadicción, delincuencia, etc., presente en la zona es consecuencia del incremento de las diferencias entre unos sectores y otros ya que se produce segregación social y marginación. A pesar de ello, la zona URBAN se caracteriza

por tener una población joven con un importante grado de formación mientras que, aquellos que ocupan el papel de cabeza de familiar tienen un bajo nivel formativo. Esto no quita el alto índice de abandono escolar registrado que conlleva el desarrollo de una actividad laboral escasa o la inserción en la drogadicción o la delincuencia.

La zona URBAN cuenta con unas características que en 1995 la situaban entre las áreas de mayor incidencia de pobreza severa. El perfil de las familias con graves problemas, a grandes rasgos, es así:

- Porcentaje elevado de familias monoparentales en las que la mujer es cabeza de familia.
- Familias sin hábitos sociales ni laborales.
- Escasa y/o nula motivación laboral.
- Muy baja cualificación profesional.
- Hogares en los que entran escasos y/o irregulares ingresos económicos.
- Alto porcentaje de población activa en paro.
- Problemáticas graves con menores.
- Alto porcentaje de absentismo escolar.
- Problemas de toxicomanías.
- Hogares con personas dependientes y/o discapacitadas.
- Dependencia de las instituciones de un número considerable de familias: ayudas económicas, percepciones sociales, etc.
- Problemáticas sociales cronificadas.
- Problemas de xenofobia, analfabetismo, escasa formación laboral, no aceptación de trabajos fuera de la venta ambulante y abandonos tempranos de la enseñanza reglada de los menores del colectivo gitano asentado en el barrio de La Candelaria.

En cuanto a las personas con discapacidad en la zona, el plan URBAN no hace referencias concretas hacia ellos. Se recoge en el Programa de Iniciativa Comunitaria, un espacio para la integración de marginados y acceso a los servicios básicos,

comprendiendo a los discapacitados como parte del colectivo marginado, y otro con planes de educación y formación integrada y personalizada para la reinserción de colectivos desfavorecidos y marginados, formación lingüística personalizada, orientados particularmente a necesidades específicas de las minorías. El objetivo de ambas propuestas es resolver o mitigar la desfavorable situación de ciertos colectivos, consolidando una estrategia contra la exclusión y la discriminación promoviendo actuaciones que fomenten la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, el ayuntamiento de La Laguna contempla el Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales, en este caso, un programa de ayudas individuales a personas con discapacidad cuyo objetivo es conceder ayudas individuales para personas con discapacidad con el fin de mejorar su calidad de vida e integración en el entorno. Algunas de las ayudas que este plan recoge son ayudas básicas de asistencia especializada, ayudas básicas de movilidad, ayudas básicas de eliminación de barreras físicas, ayudas básicas de recuperación profesional, ayudas al transporte, residencia o comedor, etc..

El IASS (Instituto Insular de Atención Social y Sociosanitaria), por su parte, atiende a personas con discapacidad intelectual tanto con un diagnóstico en grado ligero como con un diagnóstico en grado severo y profundo, ofreciéndoles atención diurna a través de centros ocupacionales y atención residencial a través de los hogares. Estos servicios aumentan en el caso de personas con discapacidad intelectual con diagnóstico severo.

Es la Unidad de Discapacidad del IASS la responsable del desarrollo de los proyectos de actuación y de la gestión de los centros dirigidos al colectivo, facilitando el acceso a las personas que lo requieran. Los perfiles que se atienden son: Personas con Necesidad de Tercera Persona, Retraso Mental y Salud Mental. Desde el instituto se gestiona residencias, alojamientos tutelados, hogares, centro de día, centros ocupacionales y centro de atención a personas con minusvalía psíquica (CAMP). Junto a ello, se desarrollan proyectos para la prevención y promoción de la persona con discapacidad y la atención psicológica y social para las personas que están en los Centros y para sus familias.



### 2.2.1. Valoración del municipio.

El municipio de La Laguna, más concretamente las zonas acogidas en el Plan URBAN, destacan las multitud de potencialidades que nos han beneficiado al planificar el proyecto, aunque también nos hemos encontrado con algunas áreas en riesgo, necesitadas de intervención debido a determinadas carencias.

Teniendo en cuenta las potencialidades de la zona, a nivel general, nos encontramos con un alto porcentaje de viviendas de protección oficial debido a la multitud de familias con un escaso nivel de renta y unas condiciones socio-familiares muy adversas, multitud de organizaciones no gubernamentales y empresas de economía social actuando en la zona con el fin de debilitar los problemas sociales y aprovechar las fortalezas y oportunidades, y por último, se caracteriza por tener una población joven con cierto grado de formación educativo.

Sin embargo, estos barrios cuentan con una alta tasa de paro (el 26,9% de la zona) debido a las grandes carencias formativas y con un alto índice de abandono escolar, el cual asciende al 21,4%. También se produce segregación social y marginación debido a la pobreza, la drogadicción y delincuencia que existe en la zona, así como la dependencia de las instituciones que tienen un número considerado de familias debido a que quienes ocupan el papel principal en la familia suelen poseer un bajo nivel formativo y por lo tanto, carecen de hábitos sociales y laborales. Según el plan URBAN, el porcentaje de personas ayudadas por administraciones públicas con respecto a los habitantes es de 0,9%.

Por otra parte, con respecto a la discapacidad, encontramos varios programas como el Programa de Iniciativa Comunitaria, que recoge un espacio para la integración de marginados y acceso a los servicios básicos, planes de educación y formación integrada y personalizada para la reinserción de colectivos desfavorecidos y marginados y formación lingüística orientada a necesidades específicas de las minorías; el Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales, que contempla ayudas individuales a personas con discapacidad; y el IASS que atienden a personas con discapacidad, ofreciéndoles atención diurna y residencial.

No obstante, consideramos necesario mejorar algunas áreas debido a la existencia de carencias como que el municipio no dispone de centros cualificados ni especializados

para las personas con Síndrome de Down, ni de personal y organizaciones específicas que se hagan cargo de ayudar a las familias de personas con Síndrome de Down, así como ayuda psicológica ni personalizada.

Cabe decir que todos estos datos y observaciones quedan recogidas en el Plan URBAN, propio del municipio de La Laguna.

## **2.3. NECESIDADES EXISTENTES.**

### **2.3.1. DAFO.**

La elaboración de este análisis DAFO nos permitirá crear un proyecto de animación sociocultural, de manera que podamos visualizar nuestra situación inicial en el trabajo, lo cual implica reconocer nuestras fortalezas y debilidades, y alcanzar unos objetivos teniendo en cuenta las amenazas y oportunidades que se nos presenten a lo largo del desarrollo del mismo.

El DAFO es una metodología de estudio de la situación de una empresa o un proyecto (en este caso un proyecto) trabajando con las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del mismo. El DAFO nos aporta información de partida para conocer las debilidades del proyecto: de que carecemos, que puntos no logramos alcanzar, que falla o está débil y por lo tanto requiere un mayor trabajo, es decir, todo lo que obtenemos pero que necesita una mejora. Las amenazas, uno de los puntos fundamentales del DAFO, en este punto se nos abre un mundo de dificultades que no permiten el buen transcurso del proyecto que queremos llevar a cabo, teniendo en cuenta que estas amenazas hay que saber acotarlas lo máximo posible y ver el modo de detenerlas para que no imposibiliten el buen desarrollo del proyecto. Las dos últimas partes del DAFO contienen lo mejor que nuestro proyecto puede ofrecer, las fortalezas que el proyecto tiene así como una buena información, disposición de trabajo, buena planificación y armonía. Y por último, las oportunidades que son aquellos factores positivos que se generan en el entorno y que, una vez identificados, pueden ser aprovechados ya que facilitarán y ayudarán al mejor desarrollo del proyecto.

Análisis Interno

FORTALEZAS

- Motivación por progresar socialmente.
- Ganas de insertarse en el mundo laboral.
- Apoyo del entorno más cercano.

DEBILIDADES

- Desmotivación que se genera en el colectivo a causa del rechazo social que sufren.
- Baja autoestima y aceptación personal.
- Dificultad a la hora de relacionarse con los demás.

Análisis del Entorno

AMENAZAS

- Insuficiente concienciación sobre las personas con Síndrome de Down.
- Poca aceptación y consideración con personas de síndrome de Down en la sociedad.
- Déficit formativo del personal técnico no especializado de las administraciones locales en materia de discapacidad.
- Escasa intervención de los ayuntamientos para la ayuda de personas con discapacidad (síndrome de Down).
- Escases de recursos para intervenir en proyectos de animación sociocultural dirigidos al colectivo.
- Carencia de currículum dedicado a la enseñanza – aprendizaje de personas con síndrome de Down.

OPORTUNIDADES

- Programas de la Federación Española para trabajar con personas con síndrome de Down.
- Asociaciones que desempeñan la labor de trabajar por el progreso con personas con discapacidad ([Aspronte](#), [Trisómicos21...](#))
- Posibilidad de aprovechamiento de los programas preparados por España, así como los realizados por la comunidad canaria.

## **FORTALEZAS:**

### **Motivación para progresar socialmente.**

Las personas con síndrome de Down se caracterizan por tener una gran motivación por todas aquellas tareas que llevan a cabo que le faciliten el progreso en la sociedad.

### **2. Ganas de insertarse en el mundo laboral.**

Al igual que las personas con síndrome de Down desea no encontrar discriminación en el entorno social que las rodea, también es necesario que no encuentren obstáculos en camino hacia la búsqueda de un trabajo.

## **DEBILIDADES:**

### **1. Desmotivación que se genera en el colectivo a causa del rechazo social que sufren.**

La insensibilización y el escaso conocimiento sobre este síndrome en concreto hacen que la población en general, establezca una distancia con el colectivo, simplemente por tales causas.

### **2. Baja autoestima y aceptación personal.**

La baja autoestima es algo que hay que trabajar a diario. El rechazo continuo y diario que sufren por parte del contexto social hacen que la autoestima del colectivo se vea dañada constantemente. Por ello, hay que hacerles ver que son parte de la sociedad y que son grandes personas con enormes virtudes.

### **3. Dificultad a la hora de relacionarse con los demás.**

Las personas con síndrome de Down no se caracterizan, específicamente, por tener dificultad de relacionarse con los demás. Son extrovertidos y siempre están dispuestos a ayudar en lo que sea. Pero la mayoría de las personas con síndrome de Down, establecen una barrera con los desconocidos, no sólo por ser extraños, sino por esa inconsciencia que tiene la población sobre este síndrome.

## **AMENAZAS:**

### **1. Insuficiente concienciación sobre las personas con Síndrome de Down.**

A pesar de ser uno de los síndromes más conocidos en la sociedad y de mayor investigación y trabajo realizado para su avance, sigue siendo muy precaria la concienciación y la sensibilización que, por lo general, se tiene sobre todas las personas con cualquier tipo de síndrome.

### **2. Poca aceptación y consideración con personas de síndrome de Down en la sociedad.**

La poca concienciación de la que hablamos anteriormente, lleva consigo que la sociedad no acepte a este colectivo con sus valores y sus limitaciones.

### **3. Déficit formativo del personal técnico no especializado de las administraciones locales en materia de discapacidad.**

### **4. Escasa intervención de los ayuntamientos para la ayuda de personas con discapacidad (síndrome de Down).**

En la actualidad hay muy pocas ayudas y subvenciones de los ayuntamientos para las personas con discapacidad o síndrome de Down, esto hace que estas personas no puedan realizarse al completo.

### **5. Escases de recursos para intervenir en proyectos de animación sociocultural dirigidos al colectivo.**

Hay muy pocos proyectos para las personas con síndrome de Down, aparte de simples talleres de manualidades o actividades físicas, debido tanto a la escases de recursos como al déficit en creatividad en los profesionales del entorno.

### **6. Carencia de currículum dedicado a la enseñanza – aprendizaje de personas con síndrome de Down**

## OPORTUNIDADES:

**1. Programas de la Federación Española para trabajar con personas con síndrome de Down.** La Federación Española, como órgano más especializado en el síndrome, genera recursos y materiales para formar a aquellos que deseen implicarse con el colectivo, como también crea programas de concienciación para la población.

**2. Asociaciones que desempeñan la labor de trabajar por el progreso con personas con discapacidad ( Aspronte, Trisómicos 21...)**

Asociaciones de pequeña y gran escala que se encargan de ayudar de manera más cercana y directa a las personas con este síndrome a valerse por sí mismos, a realizar tareas tanto individuales como en colectivo, aprender habilidades domésticas, etc.

**3. Posibilidad de aprovechamiento de los programas preparados por España, así como los realizados por la comunidad canaria.**

Aprovechar estos programas es importante para el desarrollo de estas personas, ya que les ayudan a integrarse en la sociedad, a valerse por sí mismos y a crear seguridad.

### **2.3.2. Presentación del listado de necesidades final debidamente priorizadas.**

Tras la elaboración del análisis sobre las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que nos hemos encontrado a lo largo del trabajo, haremos una lluvia de ideas sobre las necesidades existentes que presenta el colectivo, a partir de las cuales elaboraremos las posibles líneas de intervención.

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| - Autoestima              | - Participación en las actividades sociales. |
| - Habilidades sociales.   | - Seguridad en cuanto al futuro.             |
| - Habilidades domésticas. | - Información sobre el futuro.               |
| - Auto-aceptación.        | - Desarrollo y realización personal.         |
| - Formación.              | - Integración en la sociedad.                |
| - Orientación.            | - Competencias.                              |
| - Conocimiento.           | - Autoconfianza.                             |
| - Valentía.               | - Paciencia.                                 |
| - Habilidades sociales.   | - Estudio.                                   |
| - Aprender a escuchar.    |  |

Como es un listado muy amplio y no se puede atender a todas de manera individualizada, para dar mejor eficacia al proyecto y a las actividades a realizar, hemos decidido categorizar todas las necesidades en cuatro posibles líneas de intervención:

CATEGORÍAS	NECESIDADES
Educación emocional	Autoestima, Aceptar críticas, distinguir emociones, auto-
Proyección hacia el futuro	Seguridad e información acerca del futuro, orientación,
Campo social	Habilidades sociales, participación en actividades sociales,
Formación académica	Estudios, competencias y conocimientos

### 2.3.3. Establecer prioridades.

Tras esta categorización, pasamos a la priorización de las mismas. Para ello, utilizaremos la técnica de priorización de la matriz, para la que manejaremos los criterios acordados por el grupo que son el coste que supondrá tener en cuenta el tiempo, recursos necesarios, el personal, facilidades, equipamiento y suministros, costes de usuarios, entre otros; el impacto, que puede generar nuestra intervención; y la viabilidad.

Utilizamos esta técnica y no otra, pues consideramos que las necesidades que hemos detectado son de gran importancia y este método nos ayudará a priorizarlas de manera objetiva siguiendo unos criterios determinados.

Para priorizar correctamente debemos tener en cuenta que los costes deben ser bajos y el impacto y la viabilidad altos, por lo que se puntuará, de manera individual, del 1 al 3, siendo el 1 la puntuación más baja y un 3 la más alta. La media de esas puntuaciones individuales será lamatriz grupal de la cual saldrán las necesidades más importantes a atender.

Líneas de intervención/criterios.	Costes	Impacto	Viabilidad	Total de puntos
Campo social	3	2.4	2.6	8
Proyección hacia el futuro	2.6	2.4	2.2	7.2
Educación	2.8	2.4	2.4	7.6
Formación	1.4	2.2	2	5.6

La categoría que ha salido elegida es la de campo social, ya que según las puntuaciones individuales, es la que consideramos con menor coste, mayor impacto y mayor viabilidad.

### **3. SEGUNDA FASE.**

#### **3.1. OBJETIVOS.**

##### Objetivo general 1:

*Fomentar habilidades de autonomía*

- Objetivo específico 1.1.: Conocer el medio
- Objetivo específico 1.2.: Fomentar habilidades que les ayuden a desenvolverse en el medio
- Objetivo específico 1.3.: Estimular la seguridad personal
- Objetivo específico 1.4.: Enseñar técnicas y métodos que les proporcionen un mejor uso de los materiales.

##### Objetivo general 2:

*Incrementar las habilidades de interacción social*

- Objetivo específico 2.1.: Fomentar habilidades sociales
- Objetivo específico 2.2.: Animar a poner en práctica las habilidades sociales
- Objetivo específico 2.3.: Promover habilidades comunicativas
- Objetivo específico 2.4.: Generar situaciones de comunicación entre los participantes

#### **3.2. ESTRATEGIA.**

Como estrategia publicitaria crearemos un perfil de Facebook en el que se informará sobre el proyecto “Alza el vuelo”, del lugar donde se llevará a cabo y se motivará la participación al mismo. A través de este, se irá informando sobre las actividades públicas que realizará el colectivo como por ejemplo, la banda de música.



A lo largo del proyecto, se llevará a cabo la realización de una revista, la cual servirá también como fórmula estratégica para hacer ver al colectivo en cuestión que esto es un medio para darse a conocer y así, poder llegar a estar más integrados en la sociedad. De este modo, también sirve para la atracción y motivación del colectivo que se sienta identificado, es decir, para otras personas con síndrome de Down que quieran unirse al proyecto, y para la sociedad en general, que verá los resultados del proyecto y que contribuirá a la sensibilización explícita de la comunidad.

### 3.3. DENOMINACIÓN DEL PROYECTO.

Plan “Alza el vuelo”.

El objetivo esencial del proyecto es fomentar las habilidades de interacción social de las personas con síndrome de Down. Se trata de una acción fundamental que se relaciona con verbos como crecer, estimular o impulsar, por lo que la idea la asemejamos a la vida de un ave, pues un pájaro cuando está lo suficientemente preparado, emprende su vuelo, aumentando su autonomía y empezando a formar parte de la multitud. Se trata de una pequeña acción para un colectivo determinado en pequeños barrios de La Laguna, pero será un gran paso en la vida social y autónoma de estas personas ya que podrán mejorar su relación e interacción con su entorno, así como su independencia en su vida cotidiana.

El proyecto va dirigido a jóvenes con síndrome de Down, de edades comprendidas entre 18 y 25 años, pues consideramos que antes de estas edades aumenta el abanico de posibles proyectos de animación sociocultural orientado a ellos, y por tanto, tendríamos menos posibilidades de llegar al colectivo de la manera que queremos.

La idea fundamental de proyecto es intervenir con este colectivo en una duración concreta de 3 meses. Sin embargo, este puede ser continuado a lo largo del tiempo, ya que las actividades son de larga duración y flexibles a las condiciones que se den en determinados momentos, pues hay ocasiones en las que el proyecto quizá debe sufrir alteraciones por las características del entorno y de las personas que intervienen y participan en el mismo, manteniendo una coherencia con los objetivos planteados a alcanzar.

#### **4. TERCERA FASE.**

##### **4.1. METODOLOGÍA.**

Durante la puesta en marcha del proyecto, utilizaremos una mecánica dinámica para que el colectivo aprenda y se eduque a la vez que se divierte, por lo que no se impartirán contenidos teóricos. Al ser un colectivo en el que cada persona tiene un nivel de capacidad intelectual, incluso físico diferente, la metodología a seguir será individualizada y lo más autónoma posible. Utilizaremos un método activo en el que los usuarios interesados desempeñarán el papel principal de la actividad, mientras que nosotros como educadores tendremos un papel orientativo y dinamizador para ellos, basado en la empatía y la observación, en la capacidad para ilusionar, sin dejar de lado el realismo. Debemos también tener en cuenta, como animadores socioculturales que no sólo vamos a enseñarle contenidos al colectivo sino que también aprenderemos de ellos.

Para ello, se intentará con cada actividad a realizar, llamar la atención de todos los miembros del colectivo que participen en el proyecto, partiendo de los intereses propios de cada uno. A lo largo del proyecto y más concretamente en el proceso de realización de las actividades se inculcará a los participantes valores de compañerismo, cooperación, gratitud, participación, respeto, etc. Esto implica que los participantes no sólo aprendan conocimientos, sino también actitudes, procedimientos, valores, etc.

Para poder alcanzar los objetivos planteados, hemos propuesto una serie de actividades que atienden en su conjunto a las metas nombradas con anterioridad. Estas actividades se unifican en tres que son la realización de una revista, un taller de cocina y la creación de una banda musical.

Consideramos que el taller de cocina es importante porque en él, el colectivo no sólo tendrá que interactuar con sus compañeros sino que también aprenderá de forma fácil y divertida recetas que le sirvan para su futuro personal.

Con la banda musical el colectivo puede aumentar la seguridad en sí mismo a la vez que se divierte cantando y tocando instrumentos. La música está considerada una de las mejores medicinas y por ello, hemos querido incluirla en nuestro proyecto de animación. Creemos que al ver que son capaces de crear esta banda e interpretar canciones delante de la gente del barrio, aumentarán la autoestima lo que les ayudará a desarrollarse como persona.

Por último, la realización de la revista forma parte también de la estrategia, nombrada anteriormente, y con la que intentaremos que el colectivo se dé a conocer y tenga más posibilidades de estar más integrados en la sociedad.

☐ **Cuadro de actividades.**

Actividad	Objetivos	Secuencia de intervención
Realización de la revista	Incrementar las habilidades de interacción social.	Miércoles, una hora, por la tarde
Cocina	Fomentar habilidades de autonomía	Jueves, una hora, por la tarde
Creación de la banda musical	Incrementar las habilidades de interacción social, a la vez de fomentar habilidades de autonomía.	Martes y viernes, una hora por la tarde, y los sábados el concierto.

## 4.2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.

### **FICHA DE LA ACTIVIDAD: REALIZACIÓN DE LA REVISTA.**

#### **Objetivos:**

- Promover la confianza en sí mismo.
- Conocer la importancia que tiene las habilidades básicas para una mejor autonomía.
- Generar situaciones en las que tengan que relacionarse con otras personas utilizando las habilidades aprendidas.
- Promover capacidades que les proporcionen destreza a la hora de realizar tareas.
- Enseñar técnicas de comunicación.
- Incitar conversaciones entre personas con síndrome de Down y demás personas.

#### **Participantes:**

Personas con síndrome de Down.

#### **Duración:**

Se desarrollará todos los miércoles durante una hora por la tarde.

#### **Desarrollo:**

A lo largo del mes durante esas horas, se elaborará la revista mensual que recogerá la situación de este colectivo, la biografía de los participantes y los progresos que se vayan logrando con el proyecto con el fin de concienciar a la población sobre las necesidades del colectivo.

#### **Localización:**

Asociación de vecinos Tinguaron y asociación de vecinos San Román, las cuales se podrán alternar a lo largo del proyecto.

#### **Material:**

Utilizaremos para ello un ordenador cada miércoles y una impresora sólo el último miércoles del mes.

#### **Evaluación:**

La elaboración de esta revista no tendrá evaluación, pero si seguirá de cerca el cumplimiento de los objetivos.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: COCINA.**

### **Objetivos:**

- Promover el aprendizaje del entorno más cercano.
- Promover actividades que les ayuden a desenvolverse en la sociedad actual.
- Desarrollar capacidades con el fin de que aprendan a valerse por sí mismo.
- Favorecer la autosuficiencia.
- Promover capacidades que les proporcionen destrezas a la hora de realizar tareas.
- Animar a la participación de actividades más autónomas para aprender a valerse por sí mismos.
- Conocer la importancia que tiene las habilidades básicas para una mejor autonomía.

### **Participantes:**

Personas con síndrome de Down.

### **Duración:**

Los jueves durante una hora por la tarde.

### **Desarrollo:**

Dedicaremos esta hora a realizar y aprender recetas de cocina para hacer tartas, queques, etc. Las recetas serán simples para facilitar su aprendizaje.

### **Localización:**

Asociación de vecinos Tinguaron y asociación de vecinos San Román, las cuales se podrán alternar a lo largo del proyecto.

### **Material:**

Para la realización de este taller de cocina se contará con ingredientes básicos como huevos, yogur, aceite, azúcar, harina, etc. A parte de estos, utilizaremos materiales para llevarla a cabo como batidora, bol, moldes, bandejas de cartón y cubiertos.

### **Evaluación:**

Habrá un seguimiento para comprobar que todos los participantes estén llevando a cabo esta actividad y con ello estén cumpliendo los objetivos.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: CREACIÓN DE LA BANDA MUSICAL.**

### **Objetivos:**

- Concienciar a la población sobre la situación del colectivo.
- Promover la confianza en sí mismo.
- Conocer la importancia que tiene las habilidades básicas para una mejor autonomía.
- Estimular la seguridad personal en los participantes.
- Enseñar a desenvolverse en el medio
- Promover habilidades comunicativas.
- Generar situaciones en las que tengan que relacionarse con otras personas utilizando las habilidades aprendidas.

### **Participantes:**

Personas con síndrome de Down.

### **Duración:**

Los ensayos se desarrollarán todos los martes y viernes durante una hora por la tarde, y los sábados el concierto durante hora y media.

### **Desarrollo:**

Dedicaremos dos horas semanales a aprender a tocar una serie de instrumentos y a elegir las canciones que queremos proyectar en los conciertos, los cuales se realizarán en diferentes barrios de La Laguna, a partir de la tercera semana de ensayo. Las partituras serán simples para facilitar su aprendizaje y los instrumentos elegidos por ellos.

### **Localización:**

Asociación de vecinos Tinguaron y asociación de vecinos San Román, las cuales se podrán alternar a lo largo del proyecto.

### **Material:**

Utilizaremos para ello varios instrumentos musicales, prestados por la escuela de música de La Laguna.

### **Evaluación:**

Esta actividad no tendrá evaluación, pero si seguirá de cerca el cumplimiento de los objetivos.

### 4.3. TEMPORALIZACIÓN.





El proyecto tendrá una duración de tres meses, que corresponden con el periodo de verano, junio, julio y agosto, ya que consideramos que al ser meses en los que se rompe la rutina incrementará el número de jóvenes que deciden participar.

A continuación presentamos el cronograma de las actividades a realizar.

JUNIO 2015						
L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

JULIO 2015						
L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

AGOSTO 2015						
L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

-  = Ensayo banda musical.
-  = Realización de la revista.
-  = Taller de cocina.
-  = Concierto de la banda musical.



#### **4.4. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES.**

En este proyecto, en cuanto a los recursos humanos, nos valdremos de nuestros propios conocimientos y experiencias como pedagogas, por lo que contaremos en este caso, con cinco Pedagogas y una serie de voluntarios que quieran cooperar con la puesta en marcha del proyecto.

Por otra parte, los materiales que se utilizarán dependerán de la actividad que realicemos, como se indica de manera específica en el punto anterior. En general, utilizaremos maquinaria informática para la realización de la revista, diferentes utensilios de cocina y alimentos para el taller de cocina, y una serie de instrumentos para los ensayos y conciertos musicales.

#### **5. EVALUACIÓN.**

Este proceso de evaluación tiene como principal finalidad la mejora del proyecto en sí, a través del proceso y los resultados educativos. Se busca evaluar en qué medida se han conseguido los objetivos del proyecto. En definitiva, la finalidad general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso y tras finalizar la intervención.

La evaluación de un proyecto no es un mero acto puntual, sino puesto que sirve para una mejora continuada del programa, la hemos de entender como un proceso. Este proceso de evaluación ha de estar íntimamente relacionado con la programación de las actividades del proyecto, pudiendo de este modo efectuar una constante retroalimentación. El proyecto contará con dos tipos de evaluación, una externa realizada por evaluadores externos y una interna, integrada por los profesionales encargados de la realización del proyecto, que son quienes mejor conocen la realidad del mismo así como de la población local, y con eso, sus problemas y necesidades.

En este sentido, se llevara a cabo el modelo de evaluación CIPP de Stefflebeam, siglas que responden a los cuatro momentos más importantes: el contexto, la entrada, el proceso y el producto. El primer momento para llevar a cabo se refiere al contexto en el que se toma un primer contacto con el entorno de la asociación, se conocen sus necesidades y problemas y se establecen los objetivos a alcanzar. El segundo momento, la entrada (input), se establecen las estrategias y el plan a seguir durante el proyecto evaluativo. La evaluación del proceso supone llevar a la práctica todo el plan establecido con

anterioridad y, a lo largo de este, la toma de decisiones. Y, por último, la evaluación del producto, es decir, los resultados obtenidos, los objetivos alcanzados, etc.

Con el fin de ver en qué grado se cumple lo planteado en los indicadores, se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:

1. Las entrevistas. Es una de las técnicas de recogida de información que caracteriza a la conversación y la capacidad del ser humano en su elaboración. Sus características son que tiene un carácter intencional, al tener unos objetivos concretos planteados; es una técnica que da lugar a roles claramente diferenciados: el entrevistador y el entrevistado, entre los cuales se produce una comunicación bidireccional. Esta nos proporciona una información imprescindible para ver el grado en que se cumple lo planteado en los indicadores.

2. La observación. Es un acercamiento a las experiencias de esa realidad y al conocimiento de los acontecimientos de la vida diaria. Por lo tanto, la observación realiza un acercamiento a una realidad educativa en un escenario donde estudiamos el conocimiento y análisis que nos proporcionan unos participantes. Con esta técnica, la información registrada es de diferente tipología, ya que interpretamos hechos que nos vienen determinados por conductas verbales, no verbales, movimientos, expresiones corporales, tono de la voz, etc.

3. El cuestionario. Es una técnica de recogida de información ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.

Para concluir, también se han realizado revisiones documentales las cuales igualmente nos ayudarán a la recogida de información imprescindible para observar y registrar en qué grado se cumple lo planteado y poder saber así cual es la realidad que se da en dicho centro.

Teniendo en cuenta el seguimiento del proyecto, la evaluación es continua, presente en todos los momentos del proyecto, es individualizada, atendiendo al nivel y características de los diferentes participantes en el proyecto, es integral, aplicada a los diferentes elementos que intervienen en el proceso, en sus vertientes organizativas y sociales. El seguimiento de la evaluación se realizará con el ya explicado proceso de evaluación CIPP de Stufflebeam.

## 6. CONCLUSIÓN.

Para Ander-Egg. “La animación sociocultural es una tecnología social basada en una pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos de la calidad, promoviendo, alentado y canalizando la participación de la gente en su propio desarrollo sociocultural.”

La elección de la definición de este autor sobre la animación sociocultural, ha sido elegida como broche final a nuestro proyecto debido a que el autor destaca los aspectos que nosotros con este trabajo pretendemos sin duda lograr. En primer lugar queremos como pedagogos practicar una pedagogía participativa en la que estos jóvenes con discapacidad formen parte de un proyecto orientado hacia ellos, queremos que al ser los protagonistas de este proyecto experimenten la posibilidad de mejorar su calidad de vida en este mundo discriminativo y por supuesto que a lo largo del proceso descubran su propio “yo” y lo capaces que son de desarrollarse como personas desde una experiencia sociocultural.

Por último, queremos poner un broche final con una expresión muy hermosa sobre el valor que tienen en nuestro mundo las personas con discapacidad y dotar de valor a la animación sociocultural como un modo beneficioso de que todos formemos parte de “un Todo” sin discriminación ni diferencias: *“para integrar la discapacidad en la sociedad hay que cambiar la mentalidad, no las leyes”*

Propongámonos todos empezando con acciones pequeñas como este proyecto y concienciado cada vez más a la sociedad de la discapacidad como parte de nuestra vida y no como diferencia de la misma.

## 7. BIBLIOGRAFÍA.

- o Ayuntamiento de La Laguna (2011). *Discapacidad*. San Cristóbal de La Laguna. Recuperado el 5 de diciembre en: [http://www.aytolalaguna.com/node\\_816.jsp](http://www.aytolalaguna.com/node_816.jsp)
- o BOE (2003). *Ley orgánica de igualdad de oportunidades no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. Recuperado el 20 de noviembre en: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>
- o Boletín oficial de Canarias (1987). *Ley de servicios sociales*. Canarias. Recuperado el 20 de noviembre en: <http://www.gobcan.es/boc/1987/056/boc-1987-056-002.pdf>
- o DOC MIMO, Daniel Álvarez Durán. "Modelos y métodos para la evaluación de planes de formación". Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Curso 2012-2013
- o DOC MIMO: Daniel Álvarez Durán. (2012-2013). "*Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación*". Facultad de Educación, Universidad de La Laguna
- o Down 21 (S/F). *Causas de la disfunción cognitiva en el síndrome de Down*. Recuperado el 20 de noviembre en: [http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2522:causas-de-la-disfuncion-cognitiva-en-el-sindrome-de-down&catid=125:neurobiologia&Itemid=2136](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=2522:causas-de-la-disfuncion-cognitiva-en-el-sindrome-de-down&catid=125:neurobiologia&Itemid=2136)
- o Down España (2008). *El síndrome de Down*. España. Recuperado el 15 de noviembre en: <http://www.sindromedown.net/index.php?idMenu=6&idIdioma=1>
- o Down España (2008). *El síndrome de Down*. España. Recuperado el 21 de noviembre en: <http://www.sindromedown.net/index.php?idMenu=6&idIdioma=1>
- o Encuesta de Discapacidades, deficiencias y Estado de Salud (Imsero, INE y Fundación ONCE, 1999).
- o Europa (2005). *Programa Iniciativa comunitaria URBAN*. Unión Europea. Recuperado el 5 de diciembre en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/social\\_inclusion\\_fight\\_against\\_poverty/g24209\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/social_inclusion_fight_against_poverty/g24209_es.htm)
- o FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J.Cármen y BUCETA CANCELA, M. José (S/F). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje*. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. P.p. 13 y 15.
- o FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J.Cármen y BUCETA CANCELA, M. José (S/F). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje*. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. P. 14.

- o FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J.Cármen y BUCETA CANCELA, M. José (S/F). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje.* Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. P.p. 25-49
- o FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J.Cármen y BUCETA CANCELA, M. José (S/F). *La educación de personas con síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje.* Universidad de Santiago de Compostela, Galicia. P.p. 25-49.
- o FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M.A. (1990). *Animación Sociocultural: nuevos enfoques.* Ed. Amaru.
- o Global infancia, (2007). *Derechos humanos, niñez y discapacidad.* Recuperado el 20 de noviembre en: <http://www.globalinfancia.org.py/uploads/File/ddhhninezydiscapacidad/marco.htm>
- o Global infancia, (2007). *Derechos humanos, niñez y discapacidad.* Recuperado el 20 de noviembre en: <http://www.globalinfancia.org.py/uploads/File/ddhhninezydiscapacidad/marco.htm>
- o IASS (2007). *Discapacidad.* Cabildo de Tenerife. Recuperado el 5 de diciembre en: <http://www.iass.es/iass/DEFAULT/discapacidades.html>
- o Infogen A.C. (2013). *Trisomía 21. Síndrome de Down.* Recuperado el 15 de noviembre en: [http://www.infogen.org.mx/Infogen1/servlet/CtrlVerArt?clvart=9250#regresa\\_e](http://www.infogen.org.mx/Infogen1/servlet/CtrlVerArt?clvart=9250#regresa_e)
- o Mi hijo con síndrome de Down (S/F). *¿Qué es el síndrome de Down?* España. Recuperado el 15 de noviembre en: <http://www.mihijodown.com/es/que-es-el-sindrome-de-down>
- o PERERA, Juan (S/F). *Síndrome de Down. Aspectos específicos.* Barcelona. P.p. 53-58.
- o Salud-UE (S/F). *Personas con discapacidad.* Comisión Europea. Recuperado el 20 de noviembre en: [http://ec.europa.eu/health-eu/my\\_health/people\\_with\\_disabilities/index es.htm](http://ec.europa.eu/health-eu/my_health/people_with_disabilities/index_es.htm)

**ANEXO 18: Trabajo de Evaluación de Instituciones y Organizaciones Educativas, evidencia para la CE13.**

# **Proyecto de Evaluación para el Centro Rural agrupado (CRA).**



Universidad de La Laguna

Evaluación de las Instituciones

3º Pedagogía

Fecha de entrega: 18-01-2014

## **GRUPO 3**

### **Componentes del grupo:**

Amador Bravo, Katia

Betancor Perdomo, Silvia

Casañas Cabrera, Zuleima María

Fumero Fumero, Lorena

Rodríguez González, Estefanía

Rodríguez Hernández, Ivana

## Introducción

Presentamos en este proyecto una propuesta de evaluación sobre el caso 2: *Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza*. Este caso tiene lugar en un Centro Rural Agrupado (CRA) de la provincia de León, en el que se puede observar que el escaso número de alumnos se encuentran agrupados en aulas únicas y ha sido elegido porque cada vez más, centros educativos se conciencian de lo relevante que es para los alumnos la relación entre el profesorado y las familias, pues está influye directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los mismos.

Un aspecto innovador es que, siendo un centro rural, se utilizan las nuevas tecnologías en el desarrollo del programa, pues se mostraron una serie de vídeos, que permitían ver en acción los propios planteamientos teóricos, lo que ayuda a aprender de una forma distinta a partir de las actuaciones de otros. A continuación, a través de una dinámica de role-playing, los profesores y padres/madres representaban una situación parecida.

Centrándonos en el trabajo que presentamos a continuación, tenemos que decir que éste recoge un análisis inicial del caso elegido, en el que presentamos los aspectos principales del mismo, y de las dimensiones extraídas del propio caso, con sus ideales (criterios) pertenecientes. Seguidamente, exponemos un proyecto de evaluación con sus respectivos elementos (finalidad de la evaluación, papel del evaluador, características de la evaluación, medios y recursos, dimensiones y subdimensiones, criterios, indicadores, técnica de recolección de datos, fuentes de información, agenda, organización de la información recopilada, producto y estrategias de la evaluación).

## Análisis inicial

Análisis de los aspectos organizativos del caso.

Para comprender completamente el caso, debemos entender que la comunicación es un factor clave para crear un clima adecuado en la formación de los alumnos/as, pues que un niño/a viva de una u otra forma su escolaridad depende en gran parte de la concepción que tenga su familia de la escuela y de cómo se la trasmite.

La evaluación se configurará como una estrategia que no sólo permite analizar la calidad de los centros escolares, sino que también posibilita y promueve su mejora. Para una correcta y adecuada evaluación, es conveniente determinar previamente cuáles son las dimensiones de las organizaciones escolares, entre las que destacan el entorno, la estructura, las relaciones, la cultura, los procesos y los resultados del mismo, ya que estos factores condicionarán la trayectoria escolar de los alumnos, pues la evaluación es el instrumento de revisión de los propios centros, y si no controlamos de antemano las dimensiones del mismo, no podremos determinar cuáles de estos aspectos necesitan un proyecto de mejora.

Cabe destacar que el caso nos ofrece una serie de elementos que se deben tener en cuenta a la hora de la evaluación, el análisis y la mejora del centro, entre los que destacan la dificultad de coordinación del profesorado ya que consideran que el programa llevado a cabo, les ayudará a mejorar su acción tutorial y la relación comunicativa con los alumnos y entre ellos mismos.

Finalmente, las dimensiones más importantes que hemos encontrado en el caso consultado y trabajado son participación (tanto del profesorado, como de las familias y del alumnado); equidad; procesos de enseñanza-aprendizaje; contexto; e innovación. De éstas cinco, las más relevantes son las tres primeras por lo que en la propuesta de evaluación nos centraremos en ellas. A la hora de explicar los motivos por los cuales elegimos tales dimensiones, afirmamos que tras estudiar detenidamente el caso, es en éstas en las que encontramos un mayor déficit.

## Análisis de las dimensiones

A continuación, se presenta un análisis entre la realidad del centro y lo reflejado en el caso elegido, siempre teniendo en cuenta cuál es el ideal establecido, es decir, haremos explícitos los criterios en base a los que analizamos el caso.



## **Participación.**

### Participación del profesorado y padres:

En el caso, los profesores no se coordinan correctamente y les cuesta ponerse de acuerdo, mientras que en el centro esto no ocurre, los profesores están al tanto de las novedades, participan en la toma de decisiones, en la aplicación de lo decidido en todos los ámbitos del centro, tanto formales como cotidianos y ponen los medios necesarios para que así ocurra: espacios, tiempo, materiales, convocatorias frecuentes, entre otros. En cuanto a la relación de estos con los padres es totalmente cordial y hay muy buen ambiente, lo contrario de lo que ocurre en el caso, ya que la relación y la comunicación es más bien negativa, si no escasa.

En cuanto al ideal, la participación de las familias debería ser notable en todos los ámbitos del centro y no solo en lo referente con sus hijos/as. Además de poder formar parte en la toma de decisiones, en la elaboración de los documentos programáticos del centro, entre otros. En cuanto a los profesores, éstos deben involucrarse en dar lo mejor de sí en su labor como docente, transmitiendo a los alumnos no solo conocimientos sino también valores y normas (cultura). Además de mantener una formación actualizada.

### Participación del alumnado

En el caso, no se nombra casi nada a los alumnos, y menos aún, habla de su participación, mientras que en el colegio éste es la figura más importante y todo el proceso educativo y decisiones tomadas giran en torno a él. Lo ideal sería que el alumno sea el protagonista de todo el proceso enseñanza-aprendizaje y que todas las decisiones tomadas en el centro repercutan positivamente en la vida escolar del niño/a, y que éstos puedan ser partícipes de éstas.

## **Innovación**

El colegio cuenta con innumerables actividades innovadoras, como proyectos, profesores nativos y canales de comunicación utilizando TICs, en cuanto al caso, lo único que se destaca como innovador es la utilización de videos para la realización de sesiones de role-playing, en el las que participan familiares y profesores. Lo ideal sería que los tres sectores de la comunidad educativa participen y desarrollen los proyectos de innovación, pero estos aspectos no se especifican en ninguno de los casos anteriores.

### **Contexto (cultura y clima)**

En nuestro caso, el centro que se presenta es Rural Agrupado, y se sobreentiende que la comunicación es mejor y más fácil ya que hay menos alumnos, pero sucede todo lo contrario, ya que al conocer la situación social y familiar del alumno, en lugar de servir de ayuda, perjudica al alumnado. A esto se suma, un ambiente de tensión a causa de los conflictos entre el profesorado y los familiares. Por el contrario, el colegio La Salle se encuentra en una zona urbana y cuenta con un mayor volumen de alumnado, a pesar de esto, el centro está igualmente al tanto de la situación personal de los alumnos, con la diferencia de que esto no perjudica sino que favorece la relación familia-escuela.

Lo ideal sería que todo el colectivo trabajase en un ambiente de satisfacción, lo que hace que todas las personas se involucren en las tareas. Así mismo deben implicarse y preocuparse por mantener este ambiente de trabajo, preocupándose por solucionar los posibles problemas y conflictos.

### **Proceso enseñanza-aprendizaje**

El colegio rural agrupado recibe asesoramiento para resolver el problema de la comunicación existente entre el profesorado y los familiares, esto lo ven como algo positivo y favorable para mejorar la relación entre ambas figuras.

En el colegio La Salle, la metodología es activa y participativa, además, los alumnos son informados desde un primer momento de todas las normas, las metas y la organización establecida, así como también se tienen en cuenta las opiniones de éste, cosa que en el caso citado anteriormente, no ocurre. Como tampoco se aborda nada relacionado con la formación del profesorado, mientras que el profesorado del centro La Salle le da mucha importancia a este aspecto, y lo demuestra con predisposición para seguir formándose.

Según el ideal, lo que se lleva a cabo en La Salle, es lo correcto, ya que cumple los aspectos que se mencionan en él.

### **Equidad**

La Salle, establece una serie de metas u objetivos iguales para todas las etapas, adaptándolas a cada una de éstas. Por otra parte, según la información obtenida, se puede observar que hay un gran índice de participación respecto a los familiares. Cosa que no ocurre en el colegio rural, porque los padres no participan lo suficiente, y los que sí, lo hacen de manera excesiva. Además, no existe relación entre los criterios

establecidos entre primaria y secundaria. Una vez más, se verifica que el colegio La Salle, cumple con todos los aspectos recogidos en los criterios de esta dimensión.

Para concluir, como ya hemos comentado anteriormente, las dimensiones que finalmente vamos a evaluar son procesos de enseñanza-aprendizaje, participación y equidad porque son las que mayor déficit tienen en el caso elegido.

## Proyecto de Evaluación

### **Finalidad de la Evaluación que proponemos**

El proyecto de evaluación que vamos a proponer, irá enfocado a la comunicación entre los profesores y padres de un Centro Rural agrupado (CRA) de la provincia de León. Como el caso analizado se trata de una innovación, la evaluación que proponemos tiene por finalidad revisar/ analizar el centro en sus dimensiones más relevantes, asimismo pretende recoger información sistemática para saber qué ocurre con esas dimensiones y a partir de ahí establecer líneas de mejora. Además, la evaluación sirve como instrumento para que las personas del centro se involucren en el proceso de revisión, por lo tanto la evaluación estará controlada completamente por todos los miembros de la comunidad educativa. De este modo, la finalidad de la evaluación que estamos planteando va acorde a las necesidades de mejora del centro.

### **Papel de los evaluadores**

Lo más importante es que nuestro papel como evaluadores se ajustará a la finalidad de la evaluación para el CRA. El evaluador como tal, debe ser una persona honesta y honrada a la hora de atender los intereses propios del centro así como de los colectivos implicados, además debe fomentar la participación social en la evaluación y respetar cualquier tipo de diferencias que se den entre los involucrados, también debe atender a la diversidad de intereses y valores que pueden estar relacionados con el bienestar público, considerando siempre los efectos potenciales que se pueden producir. En definitiva, el evaluador propone, desarrolla, elabora, discute y ayuda a las audiencias proponiendo un análisis de la institución en general (siendo siempre las audiencias las encargadas de la toma de decisiones y de mejorar el programa), detectar posibles líneas de mejora, ayudar a elaborar y a desarrollar el plan de mejora y, detectar las mejoras que se han conseguido. Hay que tener en cuenta que hay determinados aspectos que no competen al evaluador como por ejemplo: llevar a cabo el plan de mejora, dar su opinión (debe ser imparcial), etc.

Para realizar correctamente nuestro papel como evaluadores o investigadores educativos debemos tener en cuenta una serie de competencias: *competencias técnicas (saber)*, *competencias metodológicas (saber hacer)*, *competencias sociales (saber estar)* y *competencias personales (saber ser)*. Todas éstas nos permiten realizar nuestro papel correctamente, evitando cualquier tipo de conflictos, como emitir juicios de valor, provocar situaciones incómodas etc. además nos ayuda a impulsar y a fomentar la participación y la comunicación de toda la comunidad educativa, profesionales del centro, así como de las familias, para llegar a un consenso que nos permita solventar los problemas.

A pesar de que somos evaluadores externos la evaluación es de interés interno. Como tales, debemos realizar numerosas tareas, entre las cuales destacan “asesorar” sobre cuestiones de evaluación al equipo interno del centro, recopilar propuestas de mejora de todos los implicados, y realizar propuestas de innovación coherentes con las necesidades y posibilidades del programa. Ahora bien, ¿quién decidirá sobre esas propuestas? La decisión sobre estas propuestas serán realizadas por los profesionales del centro, profesorado, y en general por la comunidad educativa.

#### Características de la Evaluación que proponemos

Bajo nuestro criterio y tras los conocimientos adquiridos, consideramos que la evaluación es un proceso fundamentalmente educativo, que se utiliza para controlar y asegurar la calidad de los aprendizajes, y que tiene unas características determinadas.

La evaluación empieza antes de que un programa se realice, está relacionado con todas las actividades de planificación; es decir, comienza cuando han sido realizados los juicios sobre la deseabilidad-necesidad del programa, cuando a partir del análisis de necesidades y del contexto se confecciona el programa (objetivos, contenidos, actividades, recursos, estrategias, sistema de evaluación, etc.). Además, se realiza para:

Identificar características del contexto.

Identificar las características de los destinatarios-participantes en la evaluación, lo que implica la especificación de la población a la que va destinado el plan.

Valorar la eficacia del plan en función de los dos anteriores. Es decir, examinar si los elementos que integra éste están en consonancia con las necesidades que debe satisfacer, a la par que se ha de verificar la coherencia interna entre dichos elementos

(objetivos, contenidos, estrategias, actividades, recursos, sistema de evaluación, formadores, etc.).

Por otra parte, otra característica importante es que la evaluación facilita una línea de trabajo en equipo, y además, ésta se desarrolla con la finalidad de mejorar la calidad de vida en el centro y, más concretamente, con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presenta teóricamente nuestra propuesta de evaluación y cuál de ellas vamos a utilizar así como a justificación de la misma.

Nuestro proyecto de evaluación se rige por el modelo CIPP de Stufflebeam (1985) el cual se basa en un proceso que proporciona información útil para la toma de decisiones. Por tanto, éste hace referencia a aspectos educativos en relación con el objeto a evaluar, su fundamentación, contexto, puesta en funcionamiento, los recursos puestos a disposición y los resultados o productos logrados. Es un modelo que combina la perspectiva específica educativa y la global y evalúa el proceso, es decir, lo que permite observar los objetivos alcanzados por las organizaciones.

Este modelo tiene en cuenta cuatro ámbitos, que son: evaluación de contexto, de entrada, de proceso y de producto.

En nuestro plan de evaluación sólo trabajaremos el primero, evaluación de contexto, el cual, se centra principalmente en definir el contexto institucional (en nuestro caso es el centro rural agrupado), identificar la población sujeto del estudio (padres y profesores del centro) y valorar sus necesidades (mala comunicación entre los sujetos). Por otra parte, también se encarga de identificar las oportunidades que ayudan a satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas existentes y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.

Dicha evaluación tiene por objeto el conocimiento del marco general en el que va a tener lugar la acción docente. Esto significa tener en cuenta no sólo el punto de partida de los alumnos, sino el punto de partida (es decir las posibilidades y las potencialidades) de la institución docente.

Finalmente, consideramos que las características de la evaluación aquí expuestas están totalmente relacionadas y son coherentes con la finalidad de la evaluación comentadas anteriormente: *“revisar/ analizar el centro en sus dimensiones más relevantes, asimismo pretende recoger información sistemática para saber qué ocurre con esas dimensiones y a partir de ahí establecer líneas de mejora”*.

## **Medios y recursos para evaluar el CRA**

### Financiación

Este plan de evaluación conlleva unos gastos determinados correspondientes principalmente a los contratos de los asesores externos, necesarios para llevar el proceso a cabo. Estos gastos serán asumidos por el centro rural agrupado (CRA) pues son quienes han solicitado el servicio. Los gastos en material fungible son mínimos, casi inexistentes, por lo que si a lo largo del proyecto surgiese la necesidad de gastar en ello, correría de cuenta propia.

### Tiempo y espacio

El programa de evaluación se llevará a cabo en tres meses, los correspondientes al trimestre inicial del año lectivo, en los espacios facilitados por el centro.

### Recursos materiales y humanos

Los recursos materiales que utilizaremos serán todos aquellos necesarios para que los implicados tengan conocimiento de todo lo que se vaya haciendo, además de fomentar la colaboración de todos éstos. Para ello, nos ayudaremos de documentos impresos, documentos de la propia institución y aparatos electrónicos (ordenadores, proyectores, etc.).

Los recursos humanos hacen referencia a los evaluadores externos que llevarán a cabo el proyecto, a los sujetos que serán evaluados (los padres y profesores) y al alumnado perjudicado por la mala comunicación entre los sujetos.

## **Dimensiones y subdimensiones, criterios e indicadores del CRA**

Como hemos comentado anteriormente, nos disponemos a revisar/analizar el centro en sus dimensiones más importantes. Sabiendo que las dimensiones son los grandes aspectos/problemas claves que componen el objeto a evaluar, relacionados con la calidad, sobre los que se centrará la indagación de la evaluación, nos disponemos a trabajar las dimensiones más importantes referentes al Caso 2: *participación, procesos de enseñanza-aprendizaje y equidad*, y sus respectivas subdimensiones. Hemos decidido trabajar exclusivamente con estas tres, puesto que consideramos que son las que mayor déficit tenían dentro del caso. Además, adjuntaremos los criterios y los indicadores correspondientes, los cuales definen los aspectos concretos a evaluar. Todo esto, lo presentaremos a continuación de manera gráfica utilizando unas tablas. En éstas se reflejará la información extraída del análisis inicial expuesto al comienzo del trabajo.

<b>DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN</b>		
<b>Subdimensiones</b>	<b>Criterios (Descripción)</b>	<b>Indicadores (Preguntas)</b>
Participación del profesorado y de los familiares.	Familias y profesorado participan en todos los ámbitos del centro. Las familias tienen poder en la toma de decisiones. Los profesores tienen que coordinarse de manera eficaz y reunirse siempre que sea necesario con el fin de realizar un buen trabajo y conseguir un resultado óptimo. Los docentes y los familiares de los alumnos tienen una buena relación y comunicación.	¿Cuándo se reúne el profesorado? ¿Cuáles son las mayores dificultades existentes en la relación entre profesores y familiares? ¿Existen problemas de entendimiento entre profesores y padres? ¿Qué se hace en el centro para mejorar el clima de confianza entre padres y profesorado? ¿En qué aspectos del centro pueden las familias tomar decisiones? ¿Las familias participan en la organización de las reuniones y sus contenidos? ¿Cómo se organizan las reuniones entre el profesorado y la familia? ¿Cómo es la participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos? ¿Están los profesores satisfechos con la participación de los
Participación del alumnado.	El alumnado participa en todos los ámbitos del centro. Es la figura fundamental del centro educativo. El alumnado tiene el poder de tomar decisiones.	¿Qué hace el centro para mejorar la relación comunicativa con el alumnado y entre ellos mismos? ¿Cuál es la involucración que tiene el alumnado? ¿En qué aspectos del centro pueden los alumnos tomar decisiones?

DIMENSIÓN DE EQUIDAD	
Criterios (Descripción)	Indicadores (Preguntas)
<p>Un centro educativo promueve la equidad cuando tiene perfectamente identificadas y detectadas las fuentes potenciales de inequidad existentes en el mismo.</p> <p>Tiene establecido los medios necesarios para compensar las desigualdades de partida entre las comunidades educativas y así alcanzar el máximo grado posible de equidad.</p> <p>Analiza sistemáticamente los distintos grados potenciales de inequidad.</p>	<p>¿Quién le da más importancia al problema de comunicación entre las audiencias?</p> <p>¿Se utilizan las mismas acciones tutoriales en todas las etapas educativas? ¿Qué importancia se le da en cada una de ellas?</p> <p>¿Hay algún órgano responsable respecto al tema de la equidad?</p> <p>¿Qué importancia se le da a la equidad?</p> <p>¿Todos los miembros de la comunidad educativa del centro conoce el término equidad y en qué consiste?</p> <p>¿La comunidad educativa recibe información sobre el tema?</p>

DIMENSIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Criterios (Descripción)	Indicadores (Preguntas)
<p>La metodología didáctica está en coherencia con lo establecido en el proyecto.</p> <p>El profesorado y los padres son consientes del problema existente y están de acuerdo con la necesidad del asesoramiento.</p> <p>Se fomentan las habilidades comunicativas entre los profesores y los padres.</p> <p>Se implica a los padres y a los profesores a simular situaciones reales para conocer las lagunas y dificultades existentes y buscar posibles soluciones.</p> <p>Se analizan los resultados y los aspectos a mejorar respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en el proyecto.</p> <p>Se establecen las pautas para una buena comunicación, desarrollando el respeto y la confianza entre las partes.</p> <p>Se emplea una metodología activa y participativa que permita el descubrimiento y la puesta en práctica de los contenidos trabajados.</p>	<p>¿En que se basa la metodología didáctica que se lleva a cabo?</p> <p>¿Quiénes son los interesados en la propuesta del proyecto de evaluación?</p> <p>¿Cuál es la reacción del claustro y del equipo directivo ante el mismo?</p> <p>¿Qué habilidades se fomentan con el proyecto?</p> <p>¿Cuáles son las más importantes? ¿Qué factores influyen?</p> <p>¿Qué actividades principales se realizan? ¿Qué se intenta conseguir con cada una de ellas?</p> <p>¿Qué se analiza respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Con que fin?</p> <p>¿Cuál es el objetivo principal del proyecto? ¿Qué aspectos son fundamentales fomentar para conseguirlos?</p> <p>¿Cómo es la metodología llevada a cabo? ¿Qué beneficios o ventajas tiene este tipo de metodología? ¿Qué permite?</p>



## Técnicas de recolección de datos y evidencias que proponemos

Para que la elección de técnicas de la recopilación de datos sea productiva debe ser acorde con las características y necesidades del estudio. Existen diferentes técnicas como la observación (que genera fatos contextualizados), los grupos de discusión (es un conjunto de personas, el cual puede variar entre 6 y 12, que se reúnen para tener una conversación guiada por un moderador, con un fin determinado, como puede ser obtener información sobre las consecuencias de una mala comunicación entre padres y profesores), los cuestionarios, las entrevistas (es una técnica de recogida de información que consiste en la formulación de preguntas a un determinado colectivo con el fin de explorar aspectos no observables como los pensamientos, sentimientos e intenciones y así averiguar el significado que le dan los sujetos a los hechos objeto de la investigación) y la documentación (es una fuente de información objetiva sobre el procedimiento).

En el siguiente esquema, presentamos las técnicas que utilizaremos para recoger información de cada uno de los indicadores (ítems) y el motivo de elección de cada uno de ellos:

<b>Observación</b>	
20, 23, 25	Nos permite determinar si los indicadores están o no presentes mediante la percepción y obtener la información tal y como ocurre en las situaciones cotidianas; en este caso sobre la relación entre las partes, la metodología utilizada y los procesos de enseñanza aprendizaje.
<b>Grupos de discusión</b>	
2, 3, 6, 7, 8	Nos proporciona información subjetiva no observable, de manera fácil y rápida, sobre los temas en cuestión.
<b>Entrevistas</b>	
4, 5, 11, 13, 14, 15, 22	Nos aporta detalles sobre las acciones tutoriales y las acciones o actividades que el centro realiza para mejorar la confianza entre las partes y también, nos puede aportar algunas causas y soluciones de estos problemas.
<b>Cuestionarios</b>	
1, 9, 10, 12, 16, 17, 19	Hacen referencia a lo que las personas son, hacen, opinan, sienten y esperan sobre los indicadores investigados. Además, nos ofrecen datos tanto objetivos como subjetivos.
<b>Documentos</b>	
18, 21, 24	Esta es la fuente adecuada de recolección de información para obtener datos objetivos sobre la metodología y los objetivos del proyecto.

## 7. Fuentes de información que proponemos.

En este apartado se reflejarán las fuentes de información que utilizaremos para los diferentes ítems. Para recabar toda la información utilizaremos: fuentes primarias como familias y profesores; fuentes secundarias como el alumnado y el equipo directivo y las fuentes documentales como las actas de las notas y la memoria del colegio.

La observación se realizará principalmente al claustro y el equipo directivo del centro para dar respuesta objetiva a cuestiones referidas a la reacción del claustro y del equipo directivo ante la propuesta del proyecto de evaluación; y únicamente al profesorado para otras como los procesos de enseñanza-aprendizaje y la metodología llevada a cabo.

El grupo de discusión se efectuará por profesores y familiares. Este estará formado por cuatro profesores de diferentes ciclos y cuatro padres y/o madres de alumnos del centro y al menos, uno de ellos debe formar parte del AMPA.

La técnica de la entrevista se realizará, únicamente, al equipo directivo puesto que son los órganos con más poder en la toma de decisiones.

Los cuestionarios nos ayudan a obtener información a un gran colectivo de manera rápida y fácil, por ello, esta es la técnica que utilizamos para recoger información de la comunidad educativa en sí, es decir, del profesorado, el alumnado, las familias y el equipo directivo.

Por último, utilizamos el proyecto educativo del centro para obtener información referida a la técnica de documentos.

En el siguiente esquema, presentamos de manera representativa las fuentes de información utilizada para cada una de las técnicas. Es importante recordar que los indicadores referentes a cada una de éstas, están recogidos en la página 14 de este documento.

Observación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claustro</li> <li>• Equipo directivo</li> </ul>
Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores</li> <li>• Familias</li> </ul>
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo directivo</li> </ul>
Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores</li> <li>• Familias</li> <li>• Alumnos</li> <li>• Equipo directivo</li> </ul>
Documentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto educativo del centro</li> </ul>

### Agenda que proponemos

Al ser una evaluación en la que pretendemos promover la comunicación y participación entre el profesorado y los familiares, es recomendable realizar una agenda en la que se detallan las actividades que se realizaran en cada momento.

La agenda debe ser aprobada y comentada por todos los implicados. Además, ésta se modificará en caso de que no sea posible la realización de las actividades en el periodo de tiempo establecido.

SEPTIEMBRE						
L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

OCTUBRE						
L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

NOVIEMBRE						
L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

	Reuniones.
	Pedir documentación.
	Observación.
	Cuestionario.
	Entrevistas.
	Grupo de discusión.

Organización de la información recopilada y análisis de la información recopilada y conclusiones

Tras recopilar la información deseada, se procederá a la organización de la misma. Proponemos para ello clasificar la información según la técnica utilizada para su recogida, que en este caso han sido: grupo de discusión, entrevistas, observación, cuestionarios y documentación.

Las técnicas anteriormente nombradas, serán realizadas por las audiencias, por lo tanto su papel será encargarse de cumplimentar las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión, mientras que los evaluadores deberán encargarse de realizar las observaciones, y además, tendrán el papel de realizar un vaciado, y posteriormente, organizar la información obtenida.

Para concretar más, destacamos que el evaluador deberá crear el listado de preguntas que se responderán en las entrevistas, gracias al equipo directivo; en los

cuestionarios dirigidos a todos los miembros de la Comunidad Educativa y en el grupo de discusión que se realizará con 8 participantes, cuatro profesores y cuatro familiares. También, deberá coordinar la realización de estas técnicas para poder obtener unos buenos resultados de las mismas.

Una vez el equipo de evaluación ha obtenido la información, realizará una pequeña conclusión de las ideas recogidas, y lo expondrá como propuesta a las audiencias intentando transmitir una visión de futuro positiva, e indicándoles cual será su papel en el proceso. En este caso, las audiencias tienen el papel más importante en la evaluación ya que serán quienes lleven a cabo el proyecto de mejora, fomentando así la implicación de éstas en el centro. En esta fase, el evaluador será el coordinador de la reunión, en la que tendrá que presentar sus propuestas a las partes implicadas.

Después de la exposición de las conclusiones, las audiencias tendrán el papel de tomar la decisión final, y concluirán con la modificación y/o aprobación del proyecto.

### **Producto de la evaluación que proponemos**

Proponemos una evaluación que tenga como fin conseguir los objetivos marcados, es decir, que pueda cumplir las expectativas que tienen de nosotros todos los implicados. Por lo tanto, esperamos que las líneas de mejora y de actuación que se extraigan del proyecto de evaluación sirvan para que las audiencias queden totalmente satisfechas.

Este proyecto no lo presentamos como un informe final, pues pensamos que es el paso que ayuda a las audiencias a implementarlo ya que posteriormente sería interesante y de especial relevancia ver cómo evoluciona, observar si continúa su puesta en práctica, valorar si, en la práctica, se adapta a los involucrados, entre otros, y estos aspectos no están incluidos en este tipo de informes. Por estos motivos, lo proponemos como un informe de progreso, y así permitirles a las partes implicadas la oportunidad de modificar los acuerdos.

Asimismo, elaboraremos la propuesta de evaluación teniendo en cuenta la finalidad, el uso de la evaluación y el resto de elementos. De igual manera, consideramos que el proceso propuesto para elaborar este proyecto debe estar claro, las actividades deben ser factibles, realistas y concretas, y, también, nos aseguraríamos de especificar cuál es el papel del equipo evaluador y de las audiencias en cada uno de los apartados, asegurando así, la colaboración e implicación de ambas partes.

Por último, en la propuesta que se hace para elaborar el producto final de la evaluación, serán las audiencias quienes deciden finalmente acerca de todo ello.

## Estrategias de evaluación que proponemos

Las estrategias de evaluación son propuestas de trabajo que hacemos en el propio proyecto de evaluación para discutir, revisar y acordar con los implicados, padres y profesores, cada una de las propuestas que hacemos en cada fase del proyecto.

Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias propuesta por las audiencias, en este caso, la buena comunicación entre profesores y padres. Las estrategias pueden tener una serie de finalidades entre las que destacan estimular la autonomía, comprobar el nivel de comprensión e identificar las necesidades.

En este proyecto, la estrategia utilizada se basa en identificar necesidades para determinar cuáles son los aspectos que fallan en la relación entre profesorado y familias, y así, después poder crear un programa de mejora acorde a los resultados obtenidos en la evaluación.

Cabe destacar que el contenido sobre el que se trabaja en las estrategias lo constituye la propuesta o propuestas de cada fase para la que elaboramos las estrategias. Por tanto presentamos una serie de estrategias para cada fase:

En la primera fase del proyecto, aquella en la que determinábamos cuál sería el papel de los evaluadores y la finalidad, uso y características de la evaluación, realizaremos actividades cómo:

Preparamos una reunión con el equipo directivo para recoger información previa sobre la demanda en función, la institución y los canales de comunicación.

Una vez obtenida la información necesaria, organizamos una presentación formal y profesional para las partes implicadas, más concretamente profesores y familiares, en la que intentaremos que todos se involucren, dando credibilidad de nuestra función, generando un clima de confianza, motivación y empatía y aportando ejemplos de nuestra experiencia profesional.

Solicitamos información documental del centro, centrándonos en el proyecto educativo, sus objetivos y la metodología.

Con esta primera recogida de información, nos reunimos como equipo de evaluadores para realizar un primer esbozo del plan de evaluación.

Establecemos otra reunión, la misma semana que la inicial, para presentar a las audiencias el esbozo del proyecto y, además, nuestra propuesta sobre el papel de los educadores, la finalidad de la evaluación y las características de la misma.

En la segunda fase, nos encargamos de describir todo el diseño característico de nuestro plan de evaluación, centrándonos en aspectos como medios y recursos, dimensiones, subdimensiones, criterios e indicadores, técnicas de recolección de datos y fuentes de información. Esta es la fase relativa a la obtención de información relevante, por ello las estrategias giran en torno a las técnicas utilizadas:

Pasaremos cuestionarios al equipo directivo, al profesorado, a las familias y al alumnado con el fin de adquirir datos relevantes acerca la importancia que se le da a la comunicación en el centro o quiénes se muestran más interesados en la propuesta del proyecto de evaluación.

Prepararemos una serie de observaciones dirigidas para el equipo directivo y el profesorado. Estas serán amplias e intensas pues consideramos que esta técnica es muy importante y requiere de una gran parte del tiempo para conseguir unos buenos resultados.

También realizaremos un grupo de discusión entre padres y profesores, en el que esperamos obtener gran variedad de opiniones sobre las dificultades existentes en la comunicación entre ellos.

Llevaremos a cabo una serie de entrevistas al equipo directivo que serán breves y concisas, y así completar la información adquirida.

Finalmente, en la tercera y última fase hacemos referencia a la organización y análisis de la información recopilada y al producto de la evaluación. Cabe destacar que este es el paso final, por lo que es el momento de que el centro revise, analice, modifique y apruebe todas las decisiones propuestas por los evaluadores.

Efectuamos un vaciado de toda la información abarcada.

Solicitamos información documental adicional, sólo si fuese necesaria.

Con todos los datos obtenidos, nosotros como evaluadores, analizamos todos los aspectos y elaboramos la propuesta del proyecto de evaluación.

Organizamos una reunión con las partes implicadas para presentar los acuerdos a los que hemos llegado, y dar paso a la modificación y/o aprobación del mismo, por parte de las audiencias puesto que son ellas las que tienen el poder de tomar decisiones. Nosotros como evaluadores, nos limitamos a realizar una propuesta.

## Comentarios del centro La Salle La Laguna acerca del trabajo elaborado

Antes de detallar los comentarios que el centro de La Salle La Laguna nos ha hecho, nos gustaría destacar que, a partir de los puntos tratados en este proyecto, se realizará un plan de mejora sobre los temas en cuestión, que estará en manos de la comunidad educativa y en el que los evaluadores carecen de función. Ahora sí, damos paso a las correcciones aportadas por los profesionales:

Para verificar que la evaluación ha sido realizada correctamente y que se ajusta a la realidad del centro, se debe recurrir a éste para contrastar la información y en general el trabajo elaborado, y así poder confirmar que el proyecto pueda llevarse a cabo.

Lo hemos llevado al centro La Salle La Laguna para presentárselo al equipo directivo que ha colaborado con nosotros/as en este proceso. Después de leerlo detenidamente y analizarlo, se contrastó con la coordinadora de uno de los ciclos los aspectos recogidos para determinar si cumplimiento y su planteamiento eran correctos.

En un primer momento destacaron su agrado con los aspectos que queríamos tratar, lo que llamaron “columna vertebral”, les parece de gran importancia enfatizar y tener bien claro: Qué queremos evaluar, cómo lo vamos a hacer y para qué, pues es lo primero que debemos establecer para tratar todos los aspectos importantes y no dejarnos atrás información.

En cuanto al papel del evaluador, creen de suma importancia que además de todas las características que habíamos destacado, éste debe ser empático con las personas que integra el centro, es decir, que tenga sensibilidad de percibir el entorno tal y como lo hacen otros individuos.

Por otra parte, opinamos que esta reunión nos ayudó para aumentar nuestro conocimiento, ya que consideramos la evaluación como un proceso únicamente educativo, mientras que la coordinadora opina que también es un proceso social, de interés común, sobretodo en la actualidad. Ciertamente existe una contradicción con lo dicho ya que la educación es el ámbito que sufre más recortes políticos y económicos, a pesar de ser uno de los pilares más importantes de la sociedad.



También nos hicieron una crítica constructiva sobre la agenda o el cronograma de actividades que pretendíamos llevar a cabo. Nos explicaron que habíamos dedicado mucho tiempo, prácticamente toda la duración del proyecto, en la recogida y análisis de información, y muy poco en la puesta en común de las decisiones tomadas. Esto llevado a la práctica, nos podría suponer cambios en las decisiones por desacuerdos o discrepancias entre ambas partes, y por tanto, luego no tendríamos tiempo material para solucionarlas y llegar finalmente a una conclusión. Sobre este aspecto, nos corrigió una idea que nosotros teníamos equivocada, pues creíamos que el primer paso para realizar el proyecto era organizar una reunión con el equipo directivo y obtener información previa sobre el centro, pero en realidad, lo primordial es indagar algunos aspectos del mismo, para tener una concepción precedente a la primera reunión.

Por último, nos agradecieron que hubiésemos llevado el resultado final del trabajo, después de habernos ayudado en la realización del mismo facilitándonos la información necesaria. Asimismo, nos mostraron su sorpresa con el tema del trabajo, pues éramos el primer grupo de estudiantes que llevaba la propuesta de un proyecto de evaluación, nos felicitaron por la dedicación y esfuerzo invertido, puesto que se notaba que lo habíamos trabajado y para despedirnos, nos brindaron la posibilidad de volver cuando quisiésemos.

## Bibliografía

Caso 12. FEITO, Rafael (2006) El CEIP La Navata (I). La escuela democrática y el CEIP La Navata (II). Los contenidos curriculares: entre lo previsto y lo improvisado, en Otra escuela es posible. Madrid: Siglo XXI.

Caso 2. TERRÓN, Eloína, ALFONSO, Carmen y DÍAZ, Enrique Javier (2003). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza, en Carmen ALFONSO y otros. *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 115-125 (escuela rural, Centro Rural Agrupado-CRA; experiencia de participación de las familias).

CEPEDA ROMERO, OLGA; RODRÍGUEZ JÍMENEZ, María del Carmen (2013).

*Dimensiones y rasgos distintivos. Organización y gestión de los centros educativos.* Grado en Pedagogía. Universidad de La Laguna. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=23291>

DARDER, Pere; LÓPEZ, José Antonio (S/F). *El QUAFE 80. Su utilización y resultados de su aplicación a la escuela pública de Cataluña*. Cuadernos de pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=28549>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Aspectos a incluir en un proyecto de evaluación.* Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=90439>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Criterios e indicadores (anotaciones).* Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=89161>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *El asesor externo en la evaluación EIDEC.* Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en

Pedagogía. Disponible en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=108656>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Evaluación de programas. Usos y diseño de la evaluación*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=88364>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Modelo CIPP de evaluación. (Stufflebeam)*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Documento fotocopiado.

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Proceso de diseño: criterios e indicadores*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=84920>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor Manuel (2013). *Actividades, funciones y campos de actuación de los asesores*. Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo. Grado en Pedagogía. Universidad de La Laguna. Disponible en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64909>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor Manuel (2013). *Dimensiones de los Sistemas de Apoyo: estructura, estrategia y plan operativo*. Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo. Grado en Pedagogía. Universidad de La Laguna. Disponible en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64909>

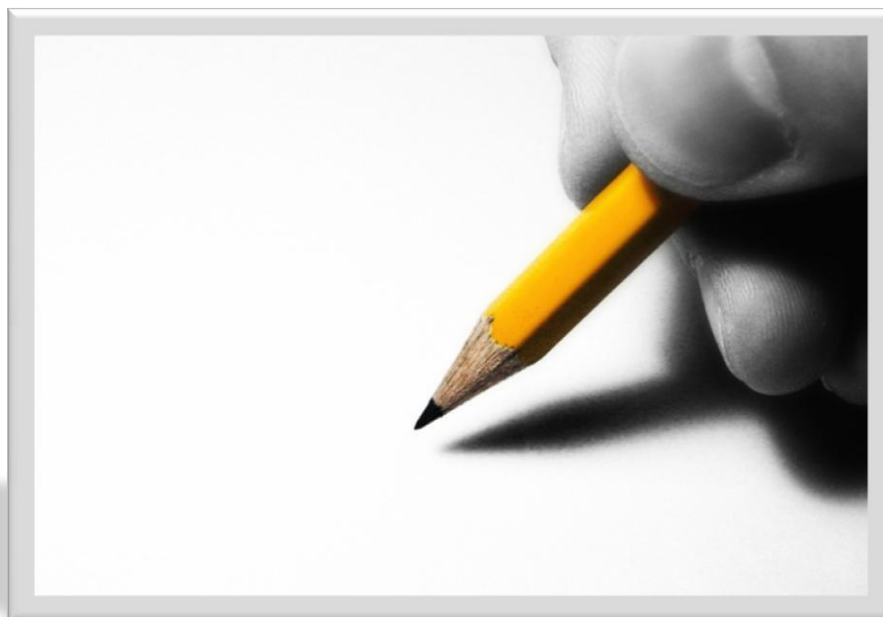
HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor Manuel (2013). *Elección del ámbito de mejora de la institución*. Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo. Grado en Pedagogía. Universidad de La Laguna. Disponible en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=83238>

NEVO (S/F). *La evaluación en educación: una perspectiva general. Capítulo 1.*  
Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=88367>

Plan de evaluación de centros docentes de canarias, *¿Qué evaluar de los centros educativos?*. Propuesta y justificación de dimensiones a evaluar Comité Técnico del Proyecto de Evaluación de Centros Docentes en Canarias. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=76331>

**ANEXO 19: Trabajo de Actividades de integración V, evidencia para la CE13.**

# Informe final



Universidad de La Laguna  
Actividades de Integración

3º Pedagogía

**Fecha de entrega: 18-01-2014**

**GRUPO 3**

**Componentes del grupo:**

Amador Bravo, Katia

Betancor Perdomo, Silvia

Casañas Cabrera, Zuleima

María Fumero Fumero, Lorena

Rodríguez González, Estefanía

Rodríguez Hernández, Ivana



Universidad  
de La Laguna

## Introducción

En este documento presentamos el proceso que hemos seguido para poder elaborar tanto un plan de evaluación como uno de mejora.

En primer lugar, después de ojear detenidamente los 40 casos planteados, hemos elegido el caso 2: *Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza*; el caso 36: *La atención a la diversidad en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: una utopía válida ante el fracaso escolar*; y, el caso 39: *Educar hoy, educando a todos*.

En segundo lugar, realizaremos el resumen correspondiente a cada uno de los casos y, posteriormente, plantearemos una comparación entre los tres. Una vez hecho, podremos elegir el caso en el que nos centraremos para trabajar la asignatura de Actividades de Integración, comparándolo con la realidad educativa de un centro específico, en este caso el Colegio La Salle La Laguna. Por último, teniendo clara la elección, llevaremos a cabo un análisis detallado del mismo.

Tras haber comparado la realidad del caso con la del centro, damos paso a la creación de nuestro plan de evaluación centrado en las dimensiones que consideramos que tienen un mayor déficit del caso, el cual está formado por diferentes elementos entre los que destacan: finalidad de la evaluación, papel del evaluador, características de la evaluación, medios y recursos, dimensiones y subdimensiones, criterios, indicadores, técnica de recolección de datos, fuentes de información, agenda, organización de la información recopilada, producto y estrategias de la evaluación.

Por último, daremos paso a nuestro plan de mejora, el cual hemos denominado “participa y descubre”. En éste, elaboraremos su diseño y su implementación a través de una serie de fases y tareas. Para finalizar, llevaremos esta propuesta al centro para obtener las correcciones correspondientes al mismo.

## Resumen de los tres casos

**Caso 2. TERRÓN, Eloína, ALFONSO, Carmen y DÍAZ, Enrique Javier (2003). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza, en Carmen ALFONSO y otros. La participación de los padres y madres en la escuela. Barcelona: Graó, pp. 115-125 (escuela rural, Centro Rural Agrupado-CRA; experiencia de participación de las familias).**

En este artículo se expone una experiencia de relación y colaboración entre la familia y la escuela a través de la comunicación. Para ello han desarrollado sesiones de trabajo a través de role-playing entre los padres y los profesores, después de haber visto unos videos de situaciones similares.

La actividad se ha desarrollado en un centro rural agrupado en la provincia de León. Al haber pocos alumnos hay un mayor conocimiento de las situaciones familiares y sociales, y esto puede llevar a pensar que el problema del niño está causado por su situación personal.

En cuanto a las ganas de subsanar las deficiencias comunicativas, el centro presenta una actitud receptiva, abierta al cambio y a la modificación de cualquier aspecto necesario para la mejora. Considera que este programa les ayudará a mejorar su acción tutorial y la relación comunicativa con el alumnado y entre ellos mismos.

El problema principal es que el canal de comunicación establecido legalmente entre la familia y la escuela no es efectivo. Por un lado, los profesores se quejan de que los padres no colaboran, y otros quizás, en exceso, asimismo, parecen culpar a éstos de los males de sus hijos. Por otra parte, los padres comentan que tienen dificultades para entenderse y conectar con el profesorado, además achacan el mal funcionamiento a los profesores. Por ello se decidió centrar el programa en dos espacios: Las entrevistas individuales entre tutor y familia y, las reuniones de grupo de padres de un aula.

Es importante destacar que en las etapas de infantil y primaria, la influencia de la familia en el niño/a es fundamental. Puesto que, el que el niño/a viva la escolaridad de una forma o de otra, depende de la idea que la familia tenga de la escuela y de cómo se la trasmite.

Según el centro, los aspectos que se deben seguir trabajando son los siguientes: en primaria se deben centrar más en la coordinación de la acción educativa entre la familia-escuela; en secundaria la acción tutorial debe enfocarse más al desarrollo del alumno como sujeto autónomo.

En definitiva, el centro debe buscar y construir un clima de confianza para llegar a la colaboración entre padres y profesores. Si se da se convierte en algo positivo y gratificante para ambos. Se ha de partir de expectativas positivas hacia aquellos con los que se va a establecer la interacción comunicativa, ya que los padres se implican más cuando reciben información en términos positivos, en vez de quejas.

Caso 36. BRIOSO, M<sup>a</sup> José (2002). La atención a la diversidad en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: una utopía válida ante el fracaso escolar, en Francisco Javier MURILLO, y Mercedes MUÑOZ-REPISO, (coords.). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: MEC/Octaedro, pp. 232-239 (Colegio de Educación Infantil y Primaria con el 1er. Ciclo de ESO; proyecto de mejora).

El artículo presenta el concepto de la individualización de la enseñanza, como principio básico del sistema educativo, el cual supone aludir a la diversidad de los alumnos.

El centro público “Ciudad de Valencia” consta de un alto índice de fracaso escolar en las áreas instrumentales básicas (Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas). Por este motivo, en el curso 1997/98 se lleva a cabo un Plan Anual de Mejora (PAM), por medio de la Subdirección Territorial Madrid-Centro en el primer ciclo de la ESO, dirigido a disminuir este índice.

Se diseñan tres cuestionarios dirigidos a los profesores, los alumnos y los padres; los cuales permiten concretar las razones del fracaso escolar. A partir de los resultados obtenidos, se pone en marcha un programa de mejora en donde se determinan cuales son los propósitos de la iniciativa en función de las necesidades detectadas. Para alcanzar estos objetivos se llevan a cabo actividades de formación de carácter organizativo y curricular, y actividades dirigidas al profesorado y a los padres.



El equipo directivo organiza charlas de dos horas de duración cada una, en función de los intereses de los padres asistentes. En las charlas se tratan básicamente tres temas: como ayudar a los hijos en los estudios, la personalidad de nuestros hijos y el diálogo entre padres e hijos.

El proyecto, consta de un seguimiento de evaluación, para ello, las personas implicadas en él, se reúnen semanalmente y llevan a cabo una serie de propósitos. Además, los profesores, una vez al mes, aplican cuestionarios a los alumnos para comprobar su evolución académica y en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones, se plantean algunas propuestas de acción.

A pesar de los cambios organizativos, curriculares y pedagógicos, aun queda mucho camino por recorrer para lograr transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas hasta tal punto que se logre reducir los niveles de fracaso escolar en éstas.

Caso 39. VERA SUARES, Magdalena (2007) Educar hoy, educando a todos. El proyecto educativo del Instituto de Educación Secundaria “Fernando de los Ríos” de Fuente Vaqueros (Granada), *Participación Educativa (Revista del consejo Escolar del Estado)*, 5 (8 de junio), 117-126 (instituto de educación secundaria; proyecto educativo, atención a la diversidad).

Los sistemas educativos europeos han avanzado por lo que la imagen de crisis en educación, responde a la dificultad de asimilación, adaptación y posibilidades de cambio de los sistemas educativos frente a los problemas y retos que han ido surgiendo en la transformación de las sociedades. La complejidad cultural es un tema actual ya que cada vez acude más alumnado que procede de familias inmigrantes. Es por ello que necesitamos un Sistema Educativo capaz de ofertar una educación que garantice el logro de los objetivos preestablecidos al alumnado y que esté orientado a conseguir una igualdad de oportunidades y la participación de la ciudadanía.

El proyecto educativo del IES Fernando de Ríos comenzó hace ocho años como iniciativa de un Equipo Directivo ilusionado con la idea de buscar una solución pedagógico-organizativa que respondiera a una situación socioeducativa complicada. El centro se encuentra en Fuente Vaqueros, situado a 18km de Granada. Tiene unos 3.900 habitantes

gran parte de ellos de etnia gitana y su población activa se dedica, fundamentalmente a la agricultura. El proceso del centro se basa en dar respuesta eficaz a unos procesos de socialización y desarrollo personal integral sobre los que poder trabajar objetivos de aprendizaje, entre los que destacan, el espacio y lo referente a materiales, las organizaciones y el funcionamiento flexible, las relaciones humanas y el clima de convivencia.

El Programa de Atención a la Diversidad, P.A.D constituye una respuesta estructurada y sistematizada a las problemáticas educativas que la comunidad demanda. Es fundamental realizar una Evaluación inicial con el alumnado de nuevo ingreso .Existen variables sobre las que hemos visto una mejora menos absentismo del 18% al 13%, menos abandonos prematuros y menos conflictividad en el aula y en el centro.

#### Análisis inicial

#### Análisis del caso elegido

Hemos elegido el caso 2: *Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza*, puesto que dicha temática nos parece de actualidad, está al orden del día y no se le da la importancia que en realidad merece. Ciertamente es, que cada vez más, centros educativos se conciencian de lo relevante que es para los alumnos la relación entre el profesorado y las familias, pues esta influye directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los mismos.

Este caso muestra la relación y colaboración entre la familia y la escuela a través de la comunicación. Este programa se lleva a cabo en un Centro Rural Agrupado de la provincia de León, en el que se puede observar que el escaso número de alumnos se encuentran agrupados en aulas únicas. Para que el programa fuese eficaz, se hizo necesaria la colaboración entre el profesorado y las familias de los alumnos.

Destacamos como aspecto innovador que, siendo un centro rural, se utilizan las nuevas tecnologías en el desarrollo del programa, pues se mostraron una serie de vídeos, que permitían ver en acción los propios planteamientos teóricos, lo que ayuda a aprender de una forma distinta a partir de las actuaciones de otros. A continuación, a través de una dinámica de role-playing, los profesores y padres/madres representaban una situación parecida.

Finalmente, para comprender completamente el caso, debemos entender que la comunicación es un factor clave para crear un clima adecuado en la formación de los alumnos/as, pues que un niño/a viva de una u otra forma su escolaridad depende en gran parte de la concepción que tenga su familia de la escuela y de cómo se la trasmite.

La evaluación se configurará como una estrategia que no solo permite analizar la calidad de los centros escolares, sino que también posibilita y promueve su mejora. Para una correcta y adecuada evaluación, es conveniente determinar previamente cuáles son las dimensiones de las organizaciones escolares, entre las que destacan el entorno, la estructura, las relaciones, la cultura, los procesos y los resultados del mismo, ya que estos factores condicionarán la trayectoria escolar de los alumnos, pues la evaluación es el instrumento de revisión de los propios centros, y si no controlamos de antemano las dimensiones del mismo, no podremos determinar cuáles de estos aspectos necesitan un proyecto de mejora.

Finalmente, resaltar que el caso nos ofrece una serie de elementos que se deben tener en cuenta a la hora de la evaluación, el análisis y la mejora del centro, entre los que destacan la dificultad de coordinación del profesorado ya que consideran que el programa llevado a cabo, les ayudará a mejorar su acción tutorial y la relación comunicativa con los alumnos y entre ellos mismos.

Dimensiones en las que se centrará el análisis/evaluación que diseñamos a continuación

Ahora bien, daremos paso a exponer las dimensiones extraídas del caso trabajado, cada una con sus respectivos criterios, indicadores y evidencias. Es importante destacar que la más relevante, bajo nuestro punto de vista, es la dimensión de participación, ya que el propio caso se basa en ella por excelencia.

### Participación.

o Participación de las familias y del profesorado.

**Criterios:** Familias y profesorado participan en todos los ámbitos del centro. Las familias tienen poder en la toma de decisiones. Los profesores tienen que coordinarse de manera eficaz y reunirse siempre que sea necesario con el fin de realizar un buen trabajo y conseguir un resultado óptimo. Los docentes y los familiares de los alumnos tienen una buena relación y comunicación.

**Indicadores:** ¿Cuándo se reúne el profesorado?; ¿Cuáles son las mayores dificultades existentes en la relación entre profesores y familiares?; ¿Existen problemas de entendimiento entre profesores y padres?; ¿Qué se hace en el centro para mejorar el clima de confianza entre padres y profesorado?; ¿En qué aspectos del centro pueden las familias tomar decisiones?; ¿Las familias participan en la organización de las reuniones y sus contenidos?; ¿Cómo se organizan las reuniones entre el profesorado y la familia?; ¿Cómo es la participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos?; ¿Están los profesores satisfechos con la participación de los padres?

Participación del alumnado.

**Criterios:** El alumnado participa en todos los ámbitos del centro; es la figura fundamental del centro educativo; el alumnado tiene el poder de tomar decisiones.

**Indicadores:** ¿Qué hace el centro para mejorar la relación comunicativa con el alumnado y entre ellos mismos?; ¿Cuál es la involucración que tiene el alumnado?; ¿En qué aspectos del centro pueden los alumnos tomar decisiones?

**Evidencias:** “Dificultad de coordinación del profesorado (sólo es posible reunirse una tarde a la semana, en la que tienen que hacer todo: claustros, fotocopias, reuniones, etc.” (Pág. 117); “Los profesores parecían buscar la “culpa” de que los alumnos y alumnas fueran mal en los padres, y viceversa, los padres achacaban el mal funcionamiento a los profesores” (Pág. 118); “Este CRA (Centro Rural Agrupado) considera que este programa les ayudara a mejorar su acción tutorial y la relación comunicativa con el alumnado y entre ellos mismos” (Pág. 117); “Los padres comentaban las dificultades para entender y conectar con el profesorado” (Pág. 118); “Se analizaron qué aspectos podían favorecer más ese clima de confianza durante las entrevistas y en las reuniones con los padres. En función de ellos se eligieron una serie de destrezas y estrategias para trabajar” (Pág. 119)

Equidad.

**Criterios:** Un centro educativo promueve la equidad cuando tiene perfectamente identificadas y detectadas las fuentes potenciales de inequidad existentes en el mismo. Tiene establecido los medios necesarios para compensar las desigualdades de partida entre las comunidades educativas y así alcanzar el máximo grado posible de equidad. Analiza sistemáticamente los distintos grados potenciales de inequidad.

**Indicadores:** ¿Quién le da más importancia al problema de comunicación entre las audiencias?; ¿Se utilizan las mismas acciones tutoriales en todas las etapas educativas?, ¿Qué importancia se le da en cada una de ellas?; ¿Hay algún órgano responsable respecto al tema de la equidad?; ¿Qué importancia se le da a la equidad?; ¿Todos los miembros de la comunidad educativa del centro conoce el término equidad y en qué consiste?; ¿La comunidad educativa recibe información sobre el tema?

**Evidencias:** “Los profesores manifestaban de forma reiterada que los padres, en muchas ocasiones, no colaboraban, no acudían a las entrevistas (unos) y otros, quizás en exceso, que no conseguían los objetivos que se proponían en las entrevistas con ellos” (Pág. 118); “Establecer una relación positiva (clima de confianza)” (Pág.121); “Si en secundaria la acción tutorial está más enfocada al desarrollo del alumno como sujeto autónomo,...en primaria se debe centrar también en la coordinación de la acción de la acción educativa entre familia escuela dada la influencia e importancia que tiene la acción educativa de la familia en los niños de estas edades” (Pág.124)

### Procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Criterios:** La metodología didáctica está en coherencia con lo establecido en el proyecto; el profesorado y los padres son conscientes del problema existente y están de acuerdo con la necesidad del asesoramiento; se fomentan las habilidades comunicativas entre los profesores y los padres; se implica a los padres y a los profesores a simular situaciones reales para conocer las lagunas y dificultades existentes y buscar posibles soluciones, se analizan los resultados y los aspectos a mejorar respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en el proyecto; se establecen las pautas para una buena comunicación, desarrollando el respeto y la confianza entre las partes; se emplea una metodología activa y participativa que permita el descubrimiento y la puesta en práctica de los contenidos trabajados

**Indicadores:** ¿En qué se basa la metodología didáctica que se lleva a cabo?; ¿Quiénes son los interesados en la propuesta del proyecto de evaluación?; ¿Cuál es la reacción del claustro y del equipo directivo ante el mismo?; ¿Qué habilidades se fomentan con el proyecto? ¿Cuáles son las más importantes? ¿Qué factores influyen?; ¿Qué actividades principales se realizan? ¿Qué se intenta conseguir con cada una de ellas?; ¿Qué se analiza respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Con qué fin?; ¿Cuál es el objetivo principal del proyecto? ¿Qué aspectos son fundamentales fomentar para conseguirlos?; ¿Cómo es la metodología llevada a cabo? ¿Qué beneficios o ventajas tiene este tipo de metodología? ¿Qué permite?

**Evidencias:** “Vídeos diseñados y elaborados expresamente para facilitar el modelado de las habilidades de comunicación” (Pág. 116); “El equipo directivo y el claustro asumen el programa como propio y deciden ponerlo en práctica [...] considera que este programa les ayudará a mejorar su acción tutorial y la relación comunicativa con el alumnado y entre ellos mismos (pág. 117)” “Tanto en los padres como en el profesorado parecía existir el firme interés y la necesidad real de mejorar esa situación” (Pág. 118); “Asesorar al profesorado en habilidades de comunicación y destrezas de relación en las entrevistas con los padres y en colaboración educativa que se plantee en ellas respecto a los hijos (pág. 117)” “las habilidades de comunicación propuestas en el programa como una

estrategia de mejora profesional” (Pág. 118); “Se desarrollaron sesiones de trabajo con los profesores donde se trataba de poner en acción esas habilidades entre el propio profesorado a través del role-playing” (Pág. 116); “El vídeo era una tecnología [...] que podía aportar una motivación adicional, pero que, sobre todo, permitía ver en acción los propios planteamientos teóricos” (Pág. 122); “Cada profesor buscaba algún espacio y momento para intentar poner en práctica, en una situación cotidiana, aquellas estrategias que él hubiese valorado como positivas y útiles” (Pág. 123); “No sólo se desarrollaban contenidos básicos de cualquier programa de habilidades de comunicación sino en los aspectos del clima afectivo que facilitan la comunicación” (Pág. 120)

### Innovación.

**Criterio:** La mayoría de las personas de los tres sectores de la Comunidad participan en proyectos de innovación de carácter muy diverso. Han sido propuestos y desarrollados por las mismas personas que participan en ellos. Tienen poder de decisión sobre ellos. Rinden cuentas. Buscan la implicación del resto en dichos proyectos. La implicación en ellos es la mejor forma de formación del profesorado, alumnado y familias. Se analiza detenidamente los posibles proyectos de innovación que necesita el centro. Se toman decisiones al respecto y se llevan a cabo.

**Indicador:** ¿Qué se utiliza para mejorar la comunicación con los padres?

**Evidencias:** “Se han elaborado videos de situaciones educativas en los que la comunicación era el elemento fundamental” (Pág. 122)

### Contexto.

**Criterio:** Hay subvenciones y ayudas que permiten realizar todo aquello que demanda el centro. La relación entre el equipo directivo y los docentes se basa en una coordinación entre ambos para la toma de decisiones, lo cual permite que se lleven a cabo los objetivos marcados (clases, reuniones, fotocopias). La relación entre padres y profesores, es muy buena, al igual que la relación que tienen los docentes con el equipo directivo, lo que permite llegar a concesos. Las demandas que aún no se han aprobado se solucionan provisionalmente en el centro.

**Indicadores:** ¿Obtienen subvenciones y ayudas para realizar todo aquello que necesiten?; ¿Existe coordinación entre el equipo directivo y los docentes para la toma de decisiones?

**Evidencias:** “El ser aulas únicas con pocos alumnos en localidades pequeñas, ciertamente facilita un mayor clima de comunicación de los maestros con las familias.” “Pero... en ocasiones, se convierte en lo contrario” (Pág.116); “La presión del núcleo social en estos pueblos, las expectativas académicas y sociales respecto a los hijos de determinados padres y los conflictos que a veces se provocan (si el niño tiene dificultades o hay roces entre maestro y familia o el niño) en este contexto, tienden a enquistarse de forma más extrema y radical, por lo que no siempre ese medio social y cultural favorece realmente un clima de entendimiento y apoyo mutuo entre la familia y la escuela” (Pág. 116); “En este contexto es en el que se encuadra la actuación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de la zona. Desde un planteamiento de apoyo y orientación al profesorado en su acción educativa, especialmente en el desarrollo del plan de acción tutorial, se ha diseñado y puesto en práctica este programa (Pág. 116); “Un problema que ha venido limitando el poder de trabajar más asiduamente estas habilidades para poder asumirlas como práctica habitual es la dificultad de coordinación del profesorado (solo es posible reunirse una tarde a la semana, en la que tienen que hacer todo: claustros, fotocopias, reuniones, etc.), así como la itinerancia de los especialistas por todas las aulas, con la consiguiente reducción de tiempo dedicado a la docencia. Esto conlleva una falta de tiempo fundamental para verse, para hablar, para coordinarse y crear un clima de comunicación y confianza necesario en toda labor docente.” (Pág. 117); “Sólo se pone en práctica porque el equipo directivo del centro y el claustro asume el programa como propio y deciden ponerlo en práctica. Desde un planteamiento de mejora constante de su práctica educativa, este CRA considera que este programa les ayudara a mejorar su acción tutorial y la relación comunicativa con alumnado y entre ellos mismos.” (Pág. 117)

Completar el caso con la visita a un centro

A continuación, se presenta un análisis entre la realidad del centro y lo reflejado en el caso elegido, siempre teniendo en cuenta cuál es el ideal establecido.

### Participación.

Participación del profesorado y padres:

En el caso, los profesores no se coordinan correctamente y les cuesta ponerse de acuerdo, mientras que en el centro esto no ocurre, los profesores están al tanto de las novedades, participan en la toma de decisiones, en la aplicación de lo decidido en todos los ámbitos del centro, tanto formales como cotidianos y ponen los medios necesarios para que así ocurra: espacios, tiempo, materiales, convocatorias frecuentes, entre otros. En cuanto a la relación de estos con los padres es totalmente cordial y hay

muy buen ambiente, lo contrario de lo que ocurre en el caso, ya que la relación y la comunicación es más bien negativa, si no escasa.

En cuanto al ideal, la participación de las familias debería ser notable en todos los ámbitos del centro y no solo en lo referente con sus hijos/as. Además de poder formar parte en la toma de decisiones, en la elaboración de los documentos programáticos del centro, entre otros. En cuanto a los profesores, éstos deben involucrarse en dar lo mejor de sí en su labor como docente, transmitiendo a los alumnos no solo conocimientos sino también valores y normas (cultura). Además de mantener una formación actualizada.

### **Participación del alumnado**

En el caso, no se nombra casi nada a los alumnos, y menos aún, habla de su participación, mientras que en el colegio éste es la figura más importante y todo el proceso educativo y decisiones tomadas giran en torno a él. Lo ideal sería que el alumno sea el protagonista de todo el proceso enseñanza-aprendizaje y que todas las decisiones tomadas en el centro repercutan positivamente en la vida escolar del niño/a, y que éstos puedan ser partícipes de éstas.

### Innovación

El colegio cuenta con innumerables actividades innovadoras, como proyectos, profesores nativos y canales de comunicación utilizando TICs, en cuanto al caso, lo único que se destaca como innovador es la utilización de videos para la realización de sesiones de role-playing, en el las que participan familiares y profesores. Lo ideal sería que los tres sectores de la comunidad educativa participen y desarrollen los proyectos de innovación, pero estos aspectos no se especifican en ninguno de los casos anteriores.

### Contexto (cultura y clima)

En nuestro caso, el centro que se presenta es Rural Agrupado, y se sobreentiende que la comunicación es mejor y más fácil ya que hay menos alumnos, pero sucede todo lo contrario, ya que al conocer la situación social y familiar del alumno, en lugar de servir de ayuda, perjudica al alumnado. A esto se suma, un ambiente de tensión a causa de los conflictos entre el profesorado y los familiares. Por el contrario, el colegio La Salle se encuentra en una zona urbana y cuenta con un mayor volumen de alumnado, a pesar de esto, el centro está igualmente al tanto de la situación personal de los alumnos, con la diferencia de que esto no perjudica sino que favorece la relación familia-escuela.



Lo ideal sería que todo el colectivo trabajase en un ambiente de satisfacción, lo que hace que todas las personas se involucren en las tareas. Así mismo deben implicarse y preocuparse por mantener este ambiente de trabajo, preocupándose por solucionar los posibles problemas y conflictos.

### Proceso enseñanza-aprendizaje

El colegio rural agrupado recibe asesoramiento para resolver el problema de la comunicación existente entre el profesorado y los familiares, esto lo ven como algo positivo y favorable para mejorar la relación entre ambas figuras.

En el colegio La Salle, la metodología es activa y participativa, además, los alumnos son informados desde un primer momento de todas las normas, las metas y la organización establecida, así como también se tienen en cuenta las opiniones de éste, cosa que en el caso citado anteriormente, no ocurre. Como tampoco se aborda nada relacionado con la formación del profesorado, mientras que el profesorado del centro La Salle le da mucha importancia a este aspecto, y lo demuestra con predisposición para seguir formándose.

Según el ideal, lo que se lleva a cabo en La Salle, es lo correcto, ya que cumple los aspectos que se mencionan en él.

### Equidad

La Salle, establece una serie de metas u objetivos iguales para todas las etapas, adaptándolas a cada una de éstas. Por otra parte, según la información obtenida, se puede observar que hay un gran índice de participación respecto a los familiares. Cosa que no ocurre en el colegio rural, porque los padres no participan lo suficiente, y los que sí, lo hacen de manera excesiva. Además, no existe relación entre los criterios establecidos entre primaria y secundaria. Una vez más, se verifica que el colegio La Salle, cumple con todos los aspectos recogidos en los criterios de esta dimensión.

En definitiva, tras haber analizado todas las dimensiones expuestas anteriormente, consideramos que las más relevantes son procesos de enseñanza-aprendizaje, participación y equidad, por lo que en la propuesta de evaluación nos centraremos en ellas. A la hora de explicar los motivos por los cuales elegimos tales dimensiones, afirmamos que tras estudiar detenidamente el caso, es en éstas en las que encontramos un mayor déficit.

## Diseño del análisis/evaluación que diseñamos a continuación

En este apartado procederemos a realizar nuestro plan de evaluación referente a las dimensiones que consideramos más importantes del caso elegido, teniendo en cuenta los elementos que éste conlleva.

### Finalidad de la evaluación que proponemos

El proyecto de evaluación que vamos a proponer, irá enfocado a la comunicación entre los profesores y padres de un Centro Rural agrupado (CRA) de la provincia de León. Como el caso analizado se trata de una innovación, la evaluación que proponemos tiene por finalidad revisar/ analizar el centro en sus dimensiones más relevantes, asimismo pretende recoger información sistemática para saber qué ocurre con esas dimensiones y a partir de ahí establecer líneas de mejora. Además, la evaluación sirve como instrumento para que las personas del centro se involucren en el proceso de revisión, por lo tanto la evaluación estará controlada completamente por todos los miembros de la comunidad educativa. De este modo, la finalidad de la evaluación que estamos planteando va acorde a las necesidades de mejora del centro.

### Papel de los evaluadores

Lo más importante es que nuestro papel como evaluadores se ajustará a la finalidad de la evaluación para el CRA. El evaluador como tal, debe ser una persona honesta y honrada a la hora de atender los intereses propios del centro así como de los colectivos implicados, además debe fomentar la participación social en la evaluación y respetar cualquier tipo de diferencias que se den entre los involucrados, también debe atender a la diversidad de intereses y valores que pueden estar relacionados con el bienestar público, considerando siempre los efectos potenciales que se pueden producir. En definitiva, el evaluador propone, desarrolla, elabora, discute y ayuda a las audiencias proponiendo un análisis de la institución en general (siendo siempre las audiencias las encargadas de la toma de decisiones y de mejorar el programa), detectar posibles líneas de mejora, ayudar a elaborar y a desarrollar el plan de mejora y, detectar las mejoras que se han conseguido. Hay que tener en cuenta que hay determinados aspectos que no competen al evaluador como por ejemplo: llevar a cabo el plan de mejora, dar su opinión (debe ser imparcial), etc.

Para realizar correctamente nuestro papel como evaluadores o investigadores educativos debemos tener en cuenta una serie de competencias: *competencias técnicas (saber)*, *competencias metodológicas (saber hacer)*, *competencias sociales (saber estar)* y *competencias personales (saber ser)*. Todas éstas nos permiten realizar nuestro papel

correctamente, evitando cualquier tipo de conflictos, como emitir juicios de valor, provocar situaciones incómodas etc. además nos ayuda a impulsar y a fomentar la participación y la comunicación de toda la comunidad educativa, profesionales del centro, así como de las familias, para llegar a un consenso que nos permita solventar los problemas.

A pesar de que somos evaluadores externos la evaluación es de interés interno. Como tales, debemos realizar numerosas tareas, entre las cuales destacan “asesorar” sobre cuestiones de evaluación al equipo interno del centro, recopilar propuestas de mejora de todos los implicados, y realizar propuestas de innovación coherentes con las necesidades y posibilidades del programa. Ahora bien, ¿quién decidirá sobre esas propuestas? La decisión sobre estas propuestas serán realizadas por los profesionales del centro, profesorado, y en general por la comunidad educativa.

### **Características de la evaluación que proponemos**

Bajo nuestro criterio y tras los conocimientos adquiridos, consideramos que la evaluación es un proceso fundamentalmente educativo, que se utiliza para controlar y asegurar la calidad de los aprendizajes, y que tiene unas características determinadas.

La evaluación empieza antes de que un programa se realice, está relacionado con todas las actividades de planificación; es decir, comienza cuando han sido realizados los juicios sobre la deseabilidad-necesidad del programa, cuando a partir del análisis de necesidades y del contexto se confecciona el programa (objetivos, contenidos, actividades, recursos, estrategias, sistema de evaluación, etc.). Además, se realiza para:

Identificar características del contexto.

Identificar las características de los destinatarios-participantes en la evaluación, lo que implica la especificación de la población a la que va destinado el plan.

Valorar la eficacia del plan en función de los dos anteriores. Es decir, examinar si los elementos que integra éste están en consonancia con las necesidades que debe satisfacer, a la par que se ha de verificar la coherencia interna entre dichos elementos (objetivos, contenidos, estrategias, actividades, recursos, sistema de evaluación, formadores, etc.).

Por otra parte, otra característica importante es que la evaluación facilita una línea de trabajo en equipo, y además, ésta se desarrolla con la finalidad de mejorar la calidad de vida en el centro y, más concretamente, con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presenta teóricamente nuestra propuesta de evaluación y cuál de ellas vamos a utilizar así como a justificación de la misma.

Nuestro proyecto de evaluación se rige por el modelo CIPP de Stufflebeam (1985) el cual se basa en un proceso que proporciona información útil para la toma de decisiones. Por tanto, éste hace referencia a aspectos educativos en relación con el objeto a evaluar, su fundamentación, contexto, puesta en funcionamiento, los recursos puestos a disposición y los resultados o productos logrados. Es un modelo que combina la perspectiva específica educativa y la global y evalúa el proceso, es decir, lo que permite observar los objetivos alcanzados por las organizaciones.

Este modelo tiene en cuenta cuatro ámbitos, que son: evaluación de contexto, de entrada, de proceso y de producto.

En nuestro plan de evaluación sólo trabajaremos el primero, evaluación de contexto, el cual, se centra principalmente en definir el contexto institucional (en nuestro caso es el centro rural agrupado), identificar la población sujeto del estudio (padres y profesores del centro) y valorar sus necesidades (mala comunicación entre los sujetos). Por otra parte, también se encarga de identificar las oportunidades que ayudan a satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas existentes y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.

Dicha evaluación tiene por objeto el conocimiento del marco general en el que va a tener lugar la acción docente. Esto significa tener en cuenta no sólo el punto de partida de los alumnos, sino el punto de partida (es decir las posibilidades y las potencialidades) de la institución docente.

Finalmente, consideramos que las características de la evaluación aquí expuestas están totalmente relacionadas y son coherentes con la finalidad de la evaluación comentadas anteriormente: *“revisar/ analizar el centro en sus dimensiones más relevantes, asimismo pretende recoger información sistemática para saber qué ocurre con esas dimensiones y a partir de ahí establecer líneas de mejora”*.

## **Medios y recursos para evaluar el CRA**

### Financiación

Este plan de evaluación conlleva unos gastos determinados correspondientes principalmente a los contratos de los asesores externos, necesarios para llevar el proceso a cabo. Estos gastos serán asumidos por el centro rural agrupado (CRA) pues son quienes han solicitado el servicio. Los gastos en material fungible son mínimos, casi

inexistentes, por lo que si a lo largo del proyecto surgiese la necesidad de gastar en ello, correría de cuenta propia.

### Tiempo y espacio

El programa de evaluación se llevará a cabo en tres meses, los correspondientes al trimestre inicial del año lectivo, en los espacios facilitados por el centro.

### Recursos materiales y humanos

Los recursos materiales que utilizaremos serán todos aquellos necesarios para que los implicados tengan conocimiento de todo lo que se vaya haciendo, además de fomentar la colaboración de todos éstos. Para ello, nos ayudaremos de documentos impresos, documentos de la propia institución y aparatos electrónicos (ordenadores, proyectores, etc.).

Los recursos humanos hacen referencia a los evaluadores externos que llevarán a cabo el proyecto, a los sujetos que serán evaluados (los padres y profesores) y al alumnado perjudicado por la mala comunicación entre los sujetos.

### **Dimensiones y subdimensiones, criterios e indicadores del CRA**

Como hemos comentado anteriormente, nos disponemos a revisar/analizar el centro en sus dimensiones más importantes. Sabiendo que las dimensiones son los grandes aspectos/problemas claves que componen el objeto a evaluar, relacionados con la calidad, sobre los que se centrará la indagación de la evaluación, nos disponemos a trabajar las dimensiones más importantes referentes al Caso 2: *participación, procesos de enseñanza-aprendizaje y equidad*, y sus respectivas subdimensiones. Hemos decidido trabajar exclusivamente con estas tres, puesto que consideramos que son las que mayor déficit tenían dentro del caso. Además, adjuntaremos los criterios y los indicadores correspondientes, los cuales definen los aspectos concretos a evaluar. Todo esto, lo presentaremos a continuación de manera gráfica utilizando unas tablas. En éstas se reflejará la información extraída del análisis inicial expuesto al comienzo del trabajo.

**DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN**

Subdimensiones	Criterios (Descripción)	Indicadores (Preguntas)
Participación del profesorado y de los familiares.	<p>Familias y profesorado participan en todos los ámbitos del centro.</p> <p>Las familias tienen poder en la toma de decisiones.</p> <p>Los profesores tienen que coordinarse de manera eficaz y reunirse siempre que sea necesario con el fin de realizar un buen trabajo y conseguir un resultado óptimo.</p> <p>Los docentes y los familiares de los alumnos tienen una buena relación y comunicación.</p>	<p>¿Cuándo se reúne el profesorado?</p> <p>¿Cuáles son las mayores dificultades existentes en la relación entre profesores y familiares?</p> <p>¿Existen problemas de entendimiento entre profesores y padres?</p> <p>¿Qué se hace en el centro para mejorar el clima de confianza entre padres y profesorado?</p> <p>¿En qué aspectos del centro pueden las familias tomar decisiones?</p> <p>¿Las familias participan en la organización de las reuniones y sus contenidos?</p> <p>¿Cómo se organizan las reuniones entre el profesorado y la familia?</p> <p>¿Cómo es la participación e implicación de las familias en la educación de sus hijos?</p> <p>¿Están los profesores satisfechos con la participación de los padres?</p>
Participación del alumnado.	<p>El alumnado participa en todos los ámbitos del centro.</p> <p>Es la figura fundamental del centro educativo.</p> <p>El alumnado tiene el poder de tomar decisiones.</p>	<p>¿Qué hace el centro para mejorar la relación comunicativa con el alumnado y entre ellos mismos?</p> <p>¿Cuál es la involucración que tiene el alumnado?</p> <p>¿En qué aspectos del centro pueden los alumnos tomar decisiones?</p>

DIMENSIÓN DE EQUIDAD	
Criterios (Descripción)	Indicadores (Preguntas)
<p>Un centro educativo promueve la equidad cuando tiene perfectamente identificada y detectadas las fuentes potenciales de inequidad existentes en el mismo. Tiene establecido los medios necesarios para compensar las desigualdades de partida entre las comunidades educativas y así alcanzar el máximo grado posible de equidad. Analiza sistemáticamente los distintos grados potenciales de inequidad.</p>	<p>¿Quién le da más importancia al problema de comunicación entre las audiencias?                  ¿Se utilizan las mismas acciones tutoriales en todas las etapas educativas? ¿Qué importancia se le da en cada una de ellas?                  ¿Hay algún órgano responsable respecto al tema de la equidad?                  ¿Qué importancia se le da a la equidad?                  ¿Todos los miembros de la comunidad educativa del centro conoce el término equidad y en qué consiste?                  ¿La comunidad educativa recibe información sobre el tema?</p>

DIMENSIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Criterios (Descripción)	Indicadores (Preguntas)
<p>La metodología didáctica está en coherencia con lo establecido en el proyecto.</p>	<p>¿En que se basa la metodología didáctica que se lleva a cabo?</p>
<p>El profesorado y los padres son consientes del problema existente y están de acuerdo con la necesidad del asesoramiento.</p>	<p>¿Quiénes son los interesados en la propuesta del proyecto de evaluación?                  ¿Cuál es la reacción del claustro y del equipo directivo ante el mismo?</p>
<p>Se fomentan las habilidades comunicativas entre los profesores y los padres.</p>	<p>¿Qué habilidades se fomentan con el proyecto? ¿Cuáles son las más importantes?</p>
<p>Se implica a los padres y a los profesores a simular situaciones reales para conocer las lagunas y dificultades existentes y buscar posibles soluciones.</p>	<p>¿Qué factores influyen?                  ¿Qué actividades principales se realizan?                  ¿Qué se intenta conseguir con cada una de ellas?</p>
<p>Se analizan los resultados y los aspectos a mejorar respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en el proyecto.</p>	<p>¿Qué se analiza respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Con que fin?                  ¿Cuál es el objetivo principal del proyecto?                  ¿Qué aspectos son fundamentales fomentar para conseguirlos?</p>
<p>Se establecen las pautas para una buena comunicación, desarrollando el respeto y la confianza entre las partes.</p>	<p>¿Cómo es la metodología llevada a cabo?                  ¿Qué beneficios o ventajas tiene este tipo de metodología? ¿Qué permite?</p>
<p>Se emplea una metodología activa y participativa que permita el descubrimiento y la puesta en práctica de los contenidos trabajados.</p>	

## Técnicas de recolección de datos y evidencias que proponemos

Para que la elección de técnicas de la recopilación de datos sea productiva debe ser acorde con las características y necesidades del estudio. Existen diferentes técnicas como la observación (que genera fatos contextualizados), los grupos de discusión (es un conjunto de personas, el cual puede variar entre 6 y 12, que se reúnen para tener una conversación guiada por un moderador, con un fin determinado, como puede ser obtener información sobre las consecuencias de una mala comunicación entre padres y profesores), los cuestionarios, las entrevistas (es una técnica de recogida de información que consiste en la formulación de preguntas a un determinado colectivo con el fin de explorar aspectos no observables como los pensamientos, sentimientos e intenciones y así averiguar el significado que le dan los sujetos a los hechos objeto de la investigación) y la documentación (es una fuente de información objetiva sobre el procedimiento).

En el siguiente esquema, presentamos las técnicas que utilizaremos para recoger información de cada uno de los indicadores (ítems) y el motivo de elección de cada uno de ellos:

Observación	
20, 23, 25	Nos permite determinar si los indicadores están o no presentes mediante la percepción y obtener la información tal y como ocurre en las situaciones cotidianas; en este caso sobre la relación entre las partes, la metodología utilizada y los procesos de enseñanza aprendizaje.
Grupos de discusión	
2, 3, 6, 7, 8	Nos proporciona información subjetiva no observable, de manera fácil y rápida, sobre los temas en cuestión.
Entrevistas	
4, 5, 11, 13, 14, 15, 22	Nos aporta detalles sobre las acciones tutoriales y las acciones o actividades que el centro realiza para mejorar la confianza entre las partes y también, nos puede aportar algunas causas y soluciones de estos problemas.
Cuestionarios	
1, 9, 10, 12, 16, 17, 19	Hacen referencia a lo que las personas son, hacen, opinan, sienten y esperan sobre los indicadores investigados. Además, nos ofrecen datos tanto objetivos como subjetivos.
Documentos	
18, 21, 24	Esta es la fuente adecuada de recolección de información para obtener datos objetivos sobre la metodología y los objetivos del proyecto.



## **Fuentes de información que proponemos**

En este apartado se reflejarán las fuentes de información que utilizaremos para los diferentes ítems. Para recabar toda la información utilizaremos: fuentes primarias como familias y profesores; fuentes secundarias como el alumnado y el equipo directivo y las fuentes documentales como las actas de las notas y la memoria del colegio.

La observación se realizará principalmente al claustro y el equipo directivo del centro para dar respuesta objetiva a cuestiones referidas a la reacción del claustro y del equipo directivo ante la propuesta del proyecto de evaluación; y únicamente al profesorado para otras como los procesos de enseñanza-aprendizaje y la metodología llevada a cabo.

El grupo de discusión se efectuará por profesores y familiares. Este estará formado por cuatro profesores de diferentes ciclos y cuatro padres y/o madres de alumnos del centro y al menos, uno de ellos debe formar parte del AMPA.

La técnica de la entrevista realizará, únicamente, al equipo directivo puesto que son los órganos con más poder en la toma de decisiones.

Los cuestionarios nos ayuda a obtener información a un gran colectivo de manera rápida y fácil, por ello, esta es la técnica que utilizamos para recoger información de la comunidad educativa en sí, es decir, del profesorado, el alumnado, las familias y el equipo directivo.

Por último, utilizamos el proyecto educativo del centro para obtener información referida a la técnica de documentos.

En el siguiente esquema, presentamos de manera representativa las fuentes de información utilizada para cada una de las técnicas. Es importante recordar que los indicadores referentes a cada una de éstas, están recogidos en la página 14 de este documento.

Observación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claustro</li> <li>• Equipo directivo</li> </ul>
Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores</li> <li>• Familias</li> </ul>
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo directivo</li> </ul>
Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores</li> <li>• Familias</li> <li>• Alumnos</li> <li>• Equipo directivo</li> </ul>
Documentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto educativo del centro</li> </ul>

### Agenda que proponemos

Al ser una evaluación en la que pretendemos promover la comunicación y participación entre el profesorado y los familiares, es recomendable realizar una agenda en la que se detallen las actividades que se realizarán en cada momento.

La agenda debe ser aprobada y comentada por todos los implicados. Además, ésta se modificará en caso de que no sea posible la realización de las actividades en el periodo de tiempo establecido.

SEPTIEMBRE						
L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

OCTUBRE						
L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

NOVIEMBRE						
L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

	Reuniones.
	Pedir documentación.
	Observación.
	Cuestionario.
	Entrevistas.
	Grupo de discusión.

Organización de la información recopilada y análisis de la información recopilada y conclusiones

Tras recopilar la información deseada, se procederá a la organización de la misma. Proponemos para ello clasificar la información según la técnica utilizada para su recogida, que en este caso han sido: grupo de discusión, entrevistas, observación, cuestionarios y documentación.

Las técnicas anteriormente nombradas, serán realizadas por las audiencias, por lo tanto su papel será encargarse de cumplimentar las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión, mientras que los evaluadores deberán encargarse de realizar las observaciones, y además, tendrán el papel de realizar un vaciado, y posteriormente, organizar la información obtenida.

Para concretar más, destacamos que el evaluador deberá crear el listado de preguntas que se responderán en las entrevistas, gracias al equipo directivo; en los cuestionarios dirigidos a todos los miembros de la Comunidad Educativa y en el grupo de discusión que se realizará con 8 participantes, cuatro profesores y cuatro familiares. También, deberá coordinar la realización de estas técnicas para poder obtener unos buenos resultados de las mismas.

Una vez el equipo de evaluación ha obtenido la información, realizará una pequeña conclusión de las ideas recogidas, y lo expondrá como propuesta a las audiencias intentando transmitir una visión de futuro positiva, e indicándoles cuál será su papel en el proceso. En este caso, las audiencias tienen el papel más importante en la evaluación ya que serán quienes lleven a cabo el proyecto de mejora, fomentando así la implicación de éstas en el centro. En esta fase, el evaluador será el coordinador de la reunión, en la que tendrá que presentar sus propuestas a las partes implicadas.

Después de la exposición de las conclusiones, las audiencias tendrán el papel de tomar la decisión final, y concluirán con la modificación y/o aprobación del proyecto.

### **Producto de la evaluación que proponemos**

Proponemos una evaluación que tenga como fin conseguir los objetivos marcados, es decir, que pueda cumplir las expectativas que tienen de nosotros todos los implicados. Por lo tanto, esperamos que las líneas de mejora y de actuación que se extraigan del proyecto de evaluación sirvan para que las audiencias queden totalmente satisfechas.

Este proyecto no lo presentamos como un informe final, pues pensamos que es el paso que ayuda a las audiencias a implementarlo ya que posteriormente sería interesante y de especial relevancia ver cómo evoluciona, observar si continúa su puesta en práctica, valorar si, en la práctica, se adapta a los involucrados, entre otros, y estos

aspectos no están incluidos en este tipo de informes. Por estos motivos, lo proponemos como un informe de progreso, y así permitirles a las partes implicadas la oportunidad de modificar los acuerdos.

Asimismo, elaboraremos la propuesta de evaluación teniendo en cuenta la finalidad, el uso de la evaluación y el resto de elementos. De igual manera, consideramos que el proceso propuesto para elaborar este proyecto debe estar claro, las actividades deben ser factibles, realistas y concretas, y, también, nos aseguraríamos de especificar cuál es el papel del equipo evaluador y de las audiencias en cada uno de los apartados, asegurando así, la colaboración e implicación de ambas partes.

Por último, en la propuesta que se hace para elaborar el producto final de la evaluación, serán las audiencias quienes deciden finalmente acerca de todo ello.

### **Estrategias de evaluación que proponemos**

Las estrategias de evaluación son propuestas de trabajo que hacemos en el propio proyecto de evaluación para discutir, revisar y acordar con los implicados, padres y profesores, cada una de las propuestas que hacemos en cada fase del proyecto.

Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias propuesta por las audiencias, en este caso, la buena comunicación entre profesores y padres. Las estrategias pueden tener una serie de finalidades entre las que destacan estimular la autonomía, comprobar el nivel de comprensión e identificar las necesidades.

En este proyecto, la estrategia utilizada se basa en identificar necesidades para determinar cuáles son los aspectos que fallan en la relación entre profesorado y familias, y así, después poder crear un programa de mejora acorde a los resultados obtenidos en la evaluación.

Cabe destacar que el contenido sobre el que se trabaja en las estrategias lo constituye la propuesta o propuestas de cada fase para la que elaboramos las estrategias. Por tanto presentamos una serie de estrategias para cada fase:

En la primera fase del proyecto, aquella en la que determinábamos cuál sería el papel de los evaluadores y la finalidad, uso y características de la evaluación, realizaremos actividades cómo:

Preparamos una reunión con el equipo directivo para recoger información previa sobre la demanda en función, la institución y los canales de comunicación.

Una vez obtenida la información necesaria, organizamos una presentación formal y profesional para las partes implicadas, más concretamente profesores y familiares, en la

que intentaremos que todos se involucren, dando credibilidad de nuestra función, generando un clima de confianza, motivación y empatía y aportando ejemplos de nuestra experiencia profesional.

Solicitamos información documental del centro, centrándonos en el proyecto educativo, sus objetivos y la metodología.

Con esta primera recogida de información, nos reunimos como equipo de evaluadores para realizar un primer esbozo del plan de evaluación.

Establecemos otra reunión, la misma semana que la inicial, para presentar a las audiencias el esbozo del proyecto y, además, nuestra propuesta sobre el papel de los educadores, la finalidad de la evaluación y las características de la misma.

En la segunda fase, nos encargamos de describir todo el diseño característico de nuestro plan de evaluación, centrándonos en aspectos como medios y recursos, dimensiones, subdimensiones, criterios e indicadores, técnicas de recolección de datos y fuentes de información. Esta es la fase relativa a la obtención de información relevante, por ello las estrategias giran en torno a las técnicas utilizadas:

Pasaremos cuestionarios al equipo directivo, al profesorado, a las familias y al alumnado con el fin de adquirir datos relevantes acerca la importancia que se le da a la comunicación en el centro o quiénes se muestran más interesados en la propuesta del proyecto de evaluación.

Prepararemos una serie de observaciones dirigidas para el equipo directivo y el profesorado. Estas serán amplias e intensas pues consideramos que esta técnica es muy importante y requiere de una gran parte del tiempo para conseguir unos buenos resultados.

También realizaremos un grupo de discusión entre padres y profesores, en el que esperamos obtener gran variedad de opiniones sobre las dificultades existentes en la comunicación entre ellos.

Llevaremos a cabo una serie de entrevistas al equipo directivo que serán breves y concisas, y así completar la información adquirida.

Finalmente, en la tercera y última fase hacemos referencia a la organización y análisis de la información recopilada y al producto de la evaluación. Cabe destacar que este es el paso final, por lo que es el momento de que el centro revise, analice, modifique y apruebe todas las decisiones propuestas por los evaluadores.

Efectuamos un vaciado de toda la información abarcada.

Solicitamos información documental adicional, sólo si fuese necesaria.

Con todos los datos obtenidos, nosotros como evaluadores, analizamos todos los aspectos y elaboramos la propuesta del proyecto de evaluación.

Organizamos una reunión con las partes implicadas para presentar los acuerdos a los que hemos llegado, y dar paso a la modificación y/o aprobación del mismo, por parte de las audiencias puesto que son ellas las que tienen el poder de tomar decisiones. Nosotros como evaluadores, nos limitamos a realizar una propuesta.

### **Comentarios del centro la Salle La Laguna acerca del trabajo elaborado**

Antes de detallar los comentarios que el centro de La Salle La Laguna nos ha hecho, nos gustaría destacar que, a partir de los puntos tratados en este proyecto, se realizará un plan de mejora sobre los temas en cuestión, que estará en manos de la comunidad educativa y en el que los evaluadores carecen de función. Ahora sí, damos paso a las correcciones aportadas por los profesionales:

Para verificar que la evaluación ha sido realizada correctamente y que se ajusta a la realidad del centro, se debe recurrir a éste para contrastar la información y en general el trabajo elaborado, y así poder confirmar que el proyecto pueda llevarse a cabo.

Lo hemos llevado al centro La Salle La Laguna para presentárselo al equipo directivo que ha colaborado con nosotros/as en este proceso. Después de leerlo detenidamente y analizarlo, se contrastó con la coordinadora de uno de los ciclos los aspectos recogidos para determinar si cumplimiento y su planteamiento eran correctos.

En un primer momento destacaron su agrado con los aspectos que queríamos tratar, lo que llamaron “columna vertebral”, les parece de gran importancia enfatizar y tener bien claro: Qué queremos evaluar, cómo lo vamos a hacer y para qué, pues es lo primero que debemos establecer para tratar todos los aspectos importantes y no dejarnos atrás información.

En cuanto al papel del evaluador, creen de suma importancia que además de todas las características que habíamos destacado, éste debe ser empático con las personas que integra el centro, es decir, que tenga sensibilidad de percibir el entorno tal y como lo hacen otros individuos.

Por otra parte, opinamos que esta reunión nos ayudó para aumentar nuestro conocimiento, ya que consideramos la evaluación como un proceso únicamente educativo, mientras que la coordinadora opina que también es un proceso social, de interés común, sobretodo en la actualidad. Ciertamente existe una contradicción con lo dicho ya que la educación es el ámbito que sufre más recortes políticos y económicos, a pesar de ser uno de los pilares más importantes de la sociedad.

También nos hicieron una crítica constructiva sobre la agenda o el cronograma de actividades que pretendíamos llevar a cabo. Nos explicaron que habíamos dedicado mucho tiempo, prácticamente toda la duración del proyecto, en la recogida y análisis de información, y muy poco en la puesta en común de las decisiones tomadas. Esto llevado a la práctica, nos podría suponer cambios en las decisiones por desacuerdos o discrepancias entre ambas partes, y por tanto, luego no tendríamos tiempo material para solucionarlas y llegar finalmente a una conclusión. Sobre este aspecto, nos corrigió una idea que nosotros teníamos equivocada, pues creíamos que el primer paso para realizar el proyecto era organizar una reunión con el equipo directivo y obtener información previa sobre el centro, pero en realidad, lo primordial es indagar algunos aspectos del mismo, para tener una concepción precedente a la primera reunión.

Por último, nos agradecieron que hubiésemos llevado el resultado final del trabajo, después de habernos ayudado en la realización del mismo facilitándonos la información necesaria. Asimismo, nos mostraron su sorpresa con el tema del trabajo, pues éramos el primer grupo de estudiantes que llevaba la propuesta de un proyecto de evaluación, nos felicitaron por la dedicación y esfuerzo invertido, puesto que se notaba que lo habíamos trabajado y para despedirnos, nos brindaron la posibilidad de volver cuando quisiésemos.

Ahora bien, una vez elaborado el plan de evaluación y contrastado con el centro que nos ha ayudado y guiado durante todo el proceso, en este caso, La Salle La Laguna, procederemos a construir nuestro plan de mejora.

### **Elaboración e implementación del plan de mejora**

A continuación, presentamos el modelo que consideramos oportuno seguir a la hora de elaborar e implementar un plan de mejora.

Para la realización de este plan “Participa y descubre”, partimos de los resultados obtenidos del proyecto de evaluación. Tras analizarlos, decidimos enfocar este plan de mejora en las dimensiones de participación, equidad y procesos de enseñanza-aprendizaje. Como no se puede mejorar con un mismo plan todas las dimensiones, el centro La Salle La Laguna siguió un proceso de priorización para así determinar que dimensiones consideraban más relevantes para centrar en ellas nuestro proyecto.

Para que el centro pudiera realizar correctamente la priorización, aportamos algunas técnicas que facilitan este proceso como la del **diamante**, que se utiliza para identificar de cinco a nueve ámbitos de mejora y se solicita a aquellos que participen que asignen una puntuación sobre cinco que va desde “máxima prioridad” hasta “puede esperar; y la de la **bola de nieve**, que es una técnica que consiste en el intercambio de ideas y soluciones. Los participantes deben ir discutiendo sus conocimientos y posturas ante un



tema determinado. Estas técnicas favorecen la implicación de todos los integrantes y desarrolla la capacidad de éstos para exponer sus ideas. Finalmente, tras el consenso llegado en el centro, las categorías que han obtenido mayor puntuación fueron participación y equidad.

Una vez finalizado el proceso anterior, damos paso al diseño e implementación del Plan de Mejora, “Participa y descubre”, pero antes es necesario reflejar la finalidad que persigue; *definir herramientas y mecanismos que permitan a las familias alcanzar una serie de metas, es decir, que sean capaces de participar en todos los ámbitos del centro y en todos los aspectos que tengan que ver con sus hijos/as, detectando debilidades y buscando líneas de mejora, de manera igualitaria sin que prevalezca un sexo sobre el otro.*

### **Diseño del plan de mejora**

Nuestro plan de mejora tendrá una duración de seis meses, correspondientes a dos trimestres del año lectivo. Comenzará en enero y terminará en junio de ese mismo año, así, entre este plan y el de evaluación abarcamos un curso completo. Nuestro plan se divide en tres fases: de sensibilización y difusión, de desarrollo y de seguimiento. Seguidamente detallaremos cada una de ellas, incluyendo el tiempo, los participantes y los medios y recursos de cada uno de ellos.

### **Fase sensibilización y difusión**

Para la realización de este proyecto, no necesitamos recopilar más datos del centro, pues partimos de los que ya hemos obtenido en pasos anteriores. Por este motivo, en la fase de sensibilización nos centraremos en motivar e incentivar a los participantes para conseguir un alto índice de participación y equidad, mediante panfletos informativos sobre los objetivos, la metodología y la duración del proyecto, así como la realización de una charla dirigida a las audiencias, pero más concretamente para el claustro y los familiares.

No podemos poner un proyecto en marcha si las personas no lo conocen, y menos un proyecto de participación.

Esta charla estará dirigida por un asesor especializado en el tema, que tendrá como función transmitir datos estadísticos y contrastados sobre la importancia de la

participación en el centro. Citará algunos ejemplos de otros centros a los que haya asesorado sobre este mismo tema para impactar a los asistentes, sensibilizarlos y que tomen labor activa en el proceso.

### Fase de desarrollo

Esta es una fase dinámica en la que se realizan las actividades y acciones para el proyecto. Para ello, propondremos una serie de ejercicios que fomenten la implicación de los padres y para que poco a poco, vayan descubriendo la importancia que conlleva su participación y su colaboración en la escuela. Por ello, es importante describir brevemente las dos dimensiones más importante participación y equidad.

Por un lado, en cuanto a la dimensión de participación, lo ideal sería que las familias y el profesorado participasen en todos los ámbitos del centro, además de tener una buena relación y comunicación entre ambos. Las familias deberán tener poder en la toma de decisiones, mientras que los profesores deberán coordinarse de una manera eficaz para conseguir así un buen resultado en su trabajo. En cambio, el ideal de los alumnos en cuanto a la participación, sería que tuviesen poder para tomar decisiones y participasen en todos los ámbitos del centro, ya que es la figura fundamental del centro educativo.

Por otro lado, la equidad se ve reflejada en un centro cuando éste identifica y detecta las fuentes potenciales de inequidad existentes en el mismo, así como también analiza los distintos grados de ésta. Por último, debería establecer los medios necesarios para compensar las desigualdades de partida entre las comunidades educativas y así alcanzar el máximo grado de equidad.

Tras haber descrito estas dimensiones, es importante determinar las finalidades que intentamos conseguir al elaborar el proyecto de mejora sobre equidad y participación, y tras eso, proponer las acciones adecuadas para conseguir cada una de esas finalidades.

<b>Dimensión 1.</b> Participación	<b>Finalidad 1.1</b> Promover situaciones en las que los profesores tengan en cuenta las opiniones y/o necesidades de las familias.	<b>Acción 1.1.1.</b> Infórmate y verás
		<b>Acción 1.1.2.</b> Busca y a trabajar
	<b>Finalidad 1.2.</b> Impulsar dinámicas en las que las que los profesores/as se pongan en el lugar de los familiares y viceversa, fomentando la empatía entre ellos, lo que conlleva a una buena comunicación y un buen ambiente entre los implicados.	<b>Acción 1.2.1.</b> Role- Playing

<b>Dimensión 2.</b> Equidad	<b>Finalidad 2.1.</b> Enseñar a identificar las fuentes de inequidad existentes en el centro, para una vez que sean reconocidas poder solventarlas.	<b>Acción 2.1.1.</b> Infórmate y verás
		<b>Acción 2.1.2.</b> Busca y a trabajar
	<b>Finalidad 2.2.</b> Otorgar el poder de tomar decisiones tanto a familias como profesores de manera equitativa.	<b>Acción 2.2.1.</b> Habla y decide
		<b>Acción 2.2.2.</b> Festivalízate

Como ya hemos citado, estas actividades son: “infórmate y verás”, “role-playing”, “busca y... ¡a trabajar!”, “habla y decide” y “festivalízate”. También proponemos la dinámica de “exprésate con murales”, con el fin de unificar y recopilar todo lo aprendido en el resto de acciones. A continuación, presentamos el cronograma de duración de las actividades y las fichas de cada una de ellas, en las que mostramos aspectos tales como los objetivos, la duración, los recursos o materiales, así como algunas de las técnicas con las que seguiremos las actividades y los agentes implicados en la recogida de información, quien identificamos como responsable.

ENERO 2014						
L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

FEBRERO 2014						
L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

MARZO 2014						
L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

ABRIL 2014						
L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

MAYO 2014						
L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

JUNIO 2014						
L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

	Fase sensibilización
	Infórmate y verás
	Role-Playing
	Busca y ¡a trabajar!
	Habla y decídete
	Festivalízate
	Mural
	Fase seguimiento

INFÓRMATE Y VERÁS	
<b>Objetivos</b>	<p>Promover situaciones en las que los profesores tengan en cuenta las opiniones y/o necesidades de las familias.</p> <p>Enseñar a identificar las fuentes de inequidad existentes en el centro, para una vez que sean reconocidas poder solventarlas.</p>
<b>Participantes</b>	Padres y profesores.
<b>Duración</b>	Martes, miércoles y jueves de las tres últimas semanas de febrero, durante hora y media por día.
<b>Desarrollo</b>	Los participantes se encargarán de buscar información sobre los aspectos que favorecen en los alumnos la buena comunicación y una adecuada equidad, y por el contrario, cómo perjudica la poca participación de las familias en la educación de sus hijos y las fuentes de inequidad del centro.
<b>Localización</b>	Instalaciones del centro La Salle La Laguna.
<b>Material</b>	Ordenadores, documentación (revistas, artículos.)
<b>Evaluación</b>	Supervisión del trabajo para conocer si se cumplen las expectativas y objetivos del trabajo.

ROLE-PLAYING	
<b>Objetivos</b>	Impulsar dinámicas en las que las que los profesores/as se pongan en el lugar de los familiares y viceversa, fomentando la empatía entre ellos, lo que conlleva a una buena comunicación y un buen ambiente entre los implicados.
<b>Participantes</b>	Padres y profesores.
<b>Duración</b>	Durante las dos primeras semanas de marzo, para introducir contenidos obtenidos en "infórmate y verás" y durante la segunda y la tercera de abril para practicar técnicas encontradas en "busca y ¡a trabajar!". Horario y días a debatir entre los participantes.
<b>Desarrollo</b>	Los colaboradores representan diferentes comportamientos y aprenden las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Se realizarán varias sesiones de esta actividad con el fin de abarcar el mayor contenido posible.
<b>Localización</b>	Salón de actos del centro La Salle La Laguna.
<b>Material</b>	No se precisa.
<b>Evaluación</b>	Al terminar se realizará varios grupos de discusiones, dependiendo del número de participantes, para determinar los pros y contras de esta actividad y saber si se han cumplido los objetivos.

### BUSCA Y... ¡A TRABAJAR!

<b>Objetivos</b>	<p>Promover situaciones en las que los profesores tengan en cuenta las opiniones y/o necesidades de las familias.</p> <p>Enseñar a identificar las fuentes de inequidad existentes en el centro, para una vez que sean reconocidas poder solventarlas.</p>
<b>Participantes</b>	Padres y profesores
<b>Duración</b>	Martes, miércoles y jueves de las dos últimas semanas de marzo, y la primera de abril, durante hora y media al día
<b>Desarrollo</b>	Los padres y profesores deben buscar técnicas que ayuden a fomentar la buena comunicación entre ellos, como por ejemplo una plataforma virtual; y que ayuden a solventar las fuentes de inequidad del centro.
<b>Localización</b>	Instalaciones del centro
<b>Material</b>	Ordenadores, documentación (revistas, artículos, etc.).
<b>Evaluación</b>	Se pasará un cuestionario a todos los participantes (profesores y familiares) para saber si se han adquirido y asimilado correctamente los contenidos.

### EXPRESATE CON MURALES

<b>Objetivos</b>	Recopilar toda la información adquirida a lo largo del programa.
<b>Participantes</b>	Padres y profesores
<b>Duración</b>	Dos últimas semanas de mayo. Horarios y días a debatir entre los participantes.
<b>Desarrollo</b>	Se realizará unos murales para los pasillos del centro, posterior a reunión de puesta en común, en los que quedará constancia de todo lo aprendido y así, puedan recordar día a día la importancia de la participación en la educación.
<b>Localización</b>	Pasillos principales del colegio
<b>Material</b>	Cartulinas, colores, bolígrafos, pegamentos, etc.
<b>Evaluación</b>	Se revisarán los murales para asegurar que lo plasmado se corresponde con la idea inicial.

<b>FESTIVALIZATE</b>	
<b>Objetivos</b>	Otorgar el poder de tomar decisiones tanto a familias como profesores de manera equitativa.
<b>Participantes</b>	Familias
<b>Duración</b>	Última semana de mayo.
<b>Desarrollo</b>	De manera equitativa, tanto padres como madres colaboran con los profesores para preparar un festival, y todo lo que ello conlleva.
<b>Localización</b>	Instalaciones del centro.
<b>Material</b>	Todo el que precisen las partes para la realización del mismo.
<b>Evaluación</b>	Hojas de registro para determinar el número de participantes que asisten al festival.

<b>HABLA Y DECIDE</b>	
<b>Objetivos</b>	Otorgar el poder de tomar decisiones tanto a familias como profesores de manera equitativa.
<b>Participantes</b>	Padres y profesores
<b>Duración</b>	Las dos últimas semanas de abril y las dos primeras de mayo
<b>Desarrollo</b>	Consiste en un grupo de discusión formado tanto por padres y madres como profesores en los que tendrán que debatir temas sobre la equidad del centro
<b>Localización</b>	Instalaciones del centro
<b>Material</b>	Guión de preguntas de debate.
<b>Evaluación</b>	No se precisa.

## Fase de seguimiento

En este proyecto de mejora no vamos a realizar la fase final de seguimiento ya que está basado en un plan de evaluación. Si, por el contrario, fuese realizado por un equipo experto respondiendo a la necesidad del centro, sería una fase necesaria, es por esta razón que aparece reflejada en el mes Junio del cronograma.

### Implementación del plan de mejora

Este plan de mejora no se va a implementar pero consideramos que es de especial importancia presentar el proceso que sería ideal seguir a la hora de implementarlo y seguidamente, exponer qué es lo que vamos a realizar nosotras.

En primer lugar, daremos paso a exponer el proceso ideal a seguir. Una vez nosotras, como equipo experto, le presentamos al centro el diseño del plan de mejora, tras una reunión con el equipo directivo, se hacen las modificaciones oportunas si fuesen necesarias y se da paso a la aprobación del mismo. Llegados a este punto, es el equipo directivo del centro quien se encarga de impulsar y facilitar la consecución del plan de acciones de mejora. Finalmente, nosotras sólo volveríamos a intervenir para la evaluación del mismo.

Asimismo, podemos reflejar unas fases que serían importantes seguir para implementar un plan en una organización:

**Fase 1:** Primero tenemos que planificar (hacer el plan). Este es el paso más importante pues de éste depende el éxito de la acción de mejora.

**Fase 2:** Una vez realizada la planificación, se deben poner en marcha los trabajos necesarios para introducir la mejora.

**Fase 3:** En esta fase debemos responder a una serie de verificaciones y evaluaciones que nos permitan tomar una decisión en un momento posterior. Para resolver dichas Verificaciones y Evaluaciones no basta con cotejar las distintas acciones con el procedimiento especificado, sino tomar los indicadores referentes al objeto de mejora y comparar los valores resultantes con las metas que nos habíamos propuesto en la fase de planificación.

**Fase 4:** En base a los resultados obtenidos en la fase anterior, podremos valorar si ha sido efectivo todo el proceso, si la implementación de la mejora ha tenido éxito, cerraremos en proceso. En el caso contrario, tendremos que valorar qué es lo que ha salido mal para modificarlo y conseguir así el éxito total.



En segundo lugar y, por último, expondremos como la hacemos nosotras. Cómo hemos nombrado anteriormente, este proyecto no se va a implementar como tal, y por tanto realizaremos un proceso diferente.

Primero solicitaremos cita con el centro La Salle La Laguna, principalmente con un miembro del equipo directivo. Esta reunión tendrá como fin obtener correcciones, aportaciones y líneas de mejora sobre nuestro proyecto “participa y descubre”. Finalmente, estas valoraciones nos ayudarán a mejorar en próximos proyectos pues identificaremos qué aspectos son poco factibles a la hora de crear un plan de mejora.

Comentarios del centro la Salle La Laguna acerca del trabajo elaborado

Tras haber realizado el plan, lo presentamos en el centro La Salle La Laguna, para que nos dieran su valoración.

Resaltan la relevancia que le damos a la toma de decisiones de las familias, pues coincide con uno de los pilares fundamentales del centro.

En cuanto a la fase de difusión, nos transmiten que los métodos que hemos escogido son adecuados para difundir nuestro plan.

Por otra parte, en la fase de desarrollo, nos indican que las dimensiones citadas tratan muchos de los aspectos importantes en la vida escolar. En cuanto a las actividades, en general, están conformes con los objetivos y con los participantes de éstas, pero es cierto, que también hacen algunos matices, que a continuación mostraremos:

En el caso de la actividad “role-playing” nos hacen una objeción, pues creen excesiva la duración en la actividad, puesto que conlleva una dedicación por parte de los padres que probablemente no tengan, por lo que recomiendan hacer una o dos sesiones y, si es necesario, una tercera.

En la actividad “festivalízate”, nos recomiendan realizar la actividad no en las fechas predeterminadas, sino a lo largo del curso, en las fechas correspondientes a los festivales, como el festival de navidad o día de canarias entre otros, para aprovechar esas fechas señaladas.

En cuanto a la actividad “Habla y decide”, nos explican que cuatro semanas de actividad les parece un tiempo excesivo y nos recomiendan hacerla entre una o dos.

A pesar de las pequeñas correcciones que nos hicieron nos han felicitado por la organización que tuvimos a la hora de presentar la agenda.

## Conclusiones generales

A modo de conclusión general, consideramos relevante destacar que, para realizar este trabajo, hemos integrado contenidos y conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que integran este cuatrimestre, las cuales son: Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo, Organización de las Instituciones Educativas, Micropolítica de las Organizaciones y Evaluación de las Instituciones. Para acentuar algunos de los contenidos y conocimientos que hemos comentado con anterioridad, resaltamos la capacidad que hemos desarrollado a la hora de elaborar tanto el plan de evaluación como el plan de mejora; además, nos hemos puesto en el papel del asesor pues hemos intentado acompañar y ayudar a las “supuestas audiencias” en todo el proceso y, más especialmente, orientarlas en las decisiones que éstas tomaran; entre otros.

Por otra parte, es importante hacer referencia a las dificultades que hemos tenido, para contrastar el trabajo que habíamos realizado, con el colegio La Salle La Laguna, puesto que muchas veces no disponían del tiempo necesario para atendernos. Además, para conseguir las correcciones por parte del centro en base al plan de mejora, coincidió con la entrega de notas y demás, por lo que tuvimos otro contratiempo, pero que finalmente se pudo resolver con creces.

## Bibliografía

Caso 12. FEITO, Rafael (2006) El CEIP La Navata (I). La escuela democrática y el CEIP La Navata (II). Los contenidos curriculares: entre lo previsto y lo improvisado, en Otra escuela es posible. Madrid: Siglo XXI.

Caso 2. TERRÓN, Eloína, ALFONSO, Carmen y DÍAZ, Enrique Javier (2003). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza, en Carmen ALFONSO y otros. La participación de los padres y madres en la escuela. Barcelona: Graó, pp. 115-125 (escuela rural, Centro Rural Agrupado-CRA; experiencia de participación de las familias).

Caso 36. BRIOSO, M<sup>a</sup> José (2002). La atención a la diversidad en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: una utopía válida ante el fracaso escolar, en Francisco Javier MURILLO, y Mercedes MUÑOZ-REPISO, (coords.). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: MEC/Octaedro, pp. 232-239 (Colegio de Educación Infantil y Primaria con el 1er. Ciclo de ESO; proyecto de mejora).

Caso 39. VERA SUARES, Magdalena (2007) Educar hoy, educando a todos. El proyecto educativo del Instituto de Educación Secundaria “Fernando de los Rios” de Fuente Vaqueros (Granada), *Participación Educativa (Revista del consejo Escolar del Estado)*, 5 (8 de junio), 117-126 (instituto de educación secundaria; proyecto educativo, atención a la diversidad).

CASTAÑEDA ARVELO, Gustavo; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Álvaro;

MACHADO TRUJILLO, Christian. *Proyecto de evaluación. Evaluación de la entidad Coliseo*. Universidad de La Laguna. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=94183>

CEPEDA ROMERO, OLGA; RODRÍGUEZ JÍMENEZ, María del Carmen (2013).

*Dimensiones y rasgos distintivos. Organización y gestión de los centros educativos*. Grado en Pedagogía. Universidad de La Laguna. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=23291>

Clase impartida por José María Gobantes Ollero, en la Facultad de Educación, en la Universidad de La Laguna.

Clase impartida por María del Carmen Rodríguez Jiménez, el día 24 de septiembre del 2013, en la Facultad de Educación, en la Universidad de La Laguna.

DARDER, Pere; LÓPEZ, José Antonio (S/F). *El QUAFE 80. Su utilización y resultados de su aplicación a la escuela pública de Cataluña*. Cuadernos de pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=28549>

DÍAZ, Mario de Miguel (1994). *Capítulo 1. Calidad y reforma educativa*. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=28557>

DÍAZ, Mario de Miguel (1997). *La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico*. Universidad de Oviedo. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=66640>

ELLIOTT, John (S/F). *¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa?*. Universidad de East Anglia. EEUU. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64631>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Aspectos a incluir en un proyecto de evaluación*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=90439>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Criterios e indicadores (anotaciones)*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=89161>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Criterios e indicadores de evaluación. "caso 12" (dimensión de participación)*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=80549>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Dimensiones más comunes y sus criterios previos de evaluación y análisis*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Documento fotocopiado.

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *El asesor externo en la evaluación EIDEC*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=108656>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Evaluación de programas. Usos y diseño de la evaluación*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=88364>

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Modelo CIPP de evaluación. (Stufflebeam)*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Documento fotocopiado.

GOBANTES OLLERO, José María (2013). *Proceso de diseño: criterios e indicadores*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=84920>

GOBANTES OLLERO, José María. *Características de la evaluación de programas*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Documento fotocopiado.

GOBANTES OLLERO, José María. *Elementos del plan de mejora*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Documento fotocopiado.

GOBANTES OLLERO, José María. *Esquema general del informe final*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Documento fotocopiado.

GOBANTES OLLERO, José María. *Guía para ayudar a elaborar el guión de la información que se debe recoger en la primera vista a los centros para completar el caso elegido*. Evaluación de las Instituciones Educativas. Universidad de La Laguna. Grado en Pedagogía. Documento fotocopiado.

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor Manuel (2013). *Actividades, funciones y campos de actuación de los asesores*. Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo. Grado en Pedagogía. Universidad de La Laguna. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64909>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor Manuel (2013). *Dimensiones de los Sistemas de Apoyo: estructura, estrategia y plan operativo*. Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo. Grado en Pedagogía. Universidad de La Laguna. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64909>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor Manuel (2013). *Elección del ámbito de mejora de la institución*. Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo. Grado en Pedagogía. Universidad de La Laguna. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=83238>

MARCHESI (2000). *Capítulo 1. Progresistas y conservadores en educación*. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=56752>

MONZÓN, Sergio. *Charla sobre Evaluación y calidad 27 de noviembre del 2013*. Documento fotocopiado.

NEVO (S/F). *La evaluación en educación: una perspectiva general. Capítulo 1*.

Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=88367>

Plan de evaluación de centros docentes de canarias, *¿Qué evaluar de los centros educativos?*. Propuesta y justificación de dimensiones a evaluar Comité Técnico del Proyecto de Evaluación de Centros Docentes en Canarias. Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=76331>

**ANEXO 20: Trabajo de Actividades de integración I, evidencia para la CE5.**

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN I

PRIMER CURSO

COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, KATIA

ARBELO JORGE, ÁNGEL

CASAÑAS CABRERA, ZULEIMA

MARTÍN HERNÁNDEZ, SARA

SOSA FUENTES, VIRGINIA



## 1.- DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1.- TEMÁTICA

#### 1.1.1.- Objeto de estudio:

La educación y la multiculturalidad pueden ser descritas por diferentes puntos de vista como es el ámbito económico, el sociológico y el pedagógico.

#### 1.1.2.- Aspectos concretos:

La temática de investigación será la educación y la multiculturalidad, más concretamente el análisis de los programas de educación de multiculturalidad en los centros educativos canarios.

#### 1.1.3.- Justificación de la elección:

Hemos elegido este tema ya que, en general, al grupo le pareció el tema más interesante debido a la gran existencia de multiculturalidad en las islas. Este fenómeno se debe a la aparición de un alto número de inmigrantes en los últimos años, dando como resultado la convivencia de diferentes culturas tanto en la vida cotidiana como en el ámbito educativo, teniendo siempre presente una cultura dominante ante otras dominadas. Este suceso se ve más reflejado en las escuelas dónde no existe una neutralidad cultural. Por este motivo, queremos investigar si existen programas educativos de interculturalidad en Canarias y si, en general, se llevan a cabo.

#### 1.1.4.- Conocimientos previos de la temática:

La educación desde el punto de vista económico nos dice que a mayor formación educativa que adquiera una persona podrá aspirar a un mejor puesto de trabajo que le proporcionará una renta alta. Así mismo, la obtención de este título o credencial va a ser la que nos va a brindar la oportunidad de acceder a los mejor puestos de empleo.

La educación desde el punto de vista pedagógico desde su perspectiva formal, puede definirse como aquella formación jerarquizada, institucionalizada que tiene un objetivo final que es la obtención de un título que acredita la profesionalidad de la persona.

Desde su perspectiva no formal, la educación tiene un origen social, sin instituciones o instrumentos específicos, esta forma parte de la vida cotidiana. Y, por último, desde la perspectiva informal, son aquellos conocimientos que adquirimos a lo largo de la vida de forma espontánea.

La educación desde el punto de vista sociológico es la formación de la persona para saber desenvolverse en una sociedad en la que permanece constantemente el cambio, y por lo tanto, gracias a la educación estos cambios son analizados para posteriormente ser explicados a una sociedad que incesantemente se está formando.

La multiculturalidad desde el punto de vista económico, va relacionada a situaciones como la migración de ciudadanos que se encuentran en países con problemas de carácter económico o los diferentes sistemas monetarios que existen en la diversidad de países que debido a la globalización se ven afectados entre sí.

Desde el punto de vista pedagógico, entendemos el concepto como la existencia de diversas culturas dentro de un mismo espacio, como puede ser el aula, en la cual se debe fomentar el respeto a las culturas minoritarias.

La sociología analiza la multiculturalidad desde el punto de vista de las diferentes teorías como la funcionalista, la teoría de la acción y la teoría del conflicto.

Dentro de la temática “Educación y multiculturalidad” trabajaremos con términos como interculturalidad, integración cultural, mestizaje, aculturación y asimilación cultural.

La interculturalidad consiste en la relación de diversas culturas entre sí en un mismo espacio, donde se debe guardar respeto a las culturas minoritarias.

La integración cultural son aquellas medidas encaminadas a potencia e incentivar las relaciones entre diferentes culturas.

El mestizaje es la mezcla entre diferentes etnias para dar lugar a nuevas razas.

La aculturación es la adquisición de una cultura que no es la propia como por ejemplo, Halloween o Papá Noel.

La asimilación cultural es la aceptación de otras culturas o razas diferentes a la nuestra.

La política educativa que tiene la Consejería de Canarias con respecto a los programas de educación es un plan estratégico para la integración de las diferentes culturas que se encuentra inmersas en una misma clase. A pesar, de la existencia de este plan, no creemos que estas políticas se lleven realmente a cabo.

#### **1.1.5.-Objetivos generales y específicos que se pretenden conseguir:**

Los objetivos generales:

Analizar y conceptualizar el concepto de educación y multiculturalidad desde los diferentes puntos de vista económico, sociológico y pedagógico y observar si existen programas educativos de interculturalidad en las escuelas canarias.

Este objetivo general se divide en dos operativos:

Analizar el concepto de educación y multiculturalidad desde el punto de vista económico, sociológico y pedagógico.

Investigar y comprobar si en las escuelas canarios se llevan a cabos los programas educativos de interculturalidad.

### **1.2.- METODOLOGÍA.**

#### **1.2.1.- Tipo de investigación:**

El método utilizado para esta investigación es el método descriptivo-explicativo. Consiste en analizar y explicar la información recopilada para adquirir conocimientos sin ninguna necesidad de aplicarlos, es decir, conocer por conocer.

### 1.2.2.- Fuentes de información:

Las fuentes de información son aquellos recursos de los que el investigador ha obtenido la información. Pueden clasificarse en primarias, secundarias y auxiliares.

Las fuentes primarias serían todas aquellas fuentes de primera mano que no han sido valoradas, explicadas e interpretadas por autor alguno, como son leyes, documentos oficiales, informes de organismos internacionales, de sindicatos o del ministerio de información.

Las fuentes secundarias son aquellas fuentes subjetivas que han sido valoradas, explicadas e interpretadas por algún autor, como son los artículos, páginas web, revistas y libros que pueden estar de manera virtual, digital o manual.

Las fuentes auxiliares son todas aquellas fuentes que aunque no están directamente relacionadas con la investigación, pueden aportarnos información que complementan el trabajo. Por ejemplo, películas, cuadros y novelas.

## 2.- FASE DE ANALISIS DEL TEMA

### 2.1.- MARCO TEÓRICO.

#### 2.1.1.- **Concepto de educación desde el punto de vista económico, pedagógico y sociológico.**

Para la economía, la educación se basa en la relación entre educación, crecimiento y desarrollo económico. Cuanto mayor crecimiento se produce en un país, mayor desarrollo económico se producirá afectando este directamente al aumento en gastos de la educación, por ejemplo.

Del mismo modo se puede definir desde cuatro teorías diferentes.

En primer lugar, el capital humano explica que la relación entre educación, empleo y salario es que a mayor nivel de formación, mayor posibilidad de oportunidades de

empleo lo que se traduce en mejores salarios, lo cual repercute directamente en la productividad.

En segundo lugar, la teoría credencialista nos dice que a mayor nivel de educación, mayores oportunidades de empleo y mayor ingresos pero la importancia del título o credencial es lo que nos permitirá esas oportunidades.

En tercer lugar, la teoría institucionalista explica la existencia de una relación entre educación, empleo y salario que nos dice que a mayor entrenabilidad, mayores oportunidades de empleo tanto los mercados externos como en promoción interna de la empresa lo que repercute directamente en la productividad.

Por último, en cuarto lugar, las radicales (Marxistas) nos explican que no solo son los años de experiencia laboral los que repercuten en la productividad sino que existen otros factores de procedencia socioeconómica que influyen en ella.

Por último nos basamos en que la educación debe de estar al servicio del logro del desarrollo de las personas y de las sociedades y, dentro de ellas del desarrollo de su economía. Asimismo, el desarrollo económico se consigue en mayor medida mediante la mejora de la educación de las personas y las sociedades.<sup>171</sup>

La educación desde el punto de vista pedagógico es un proceso dinámico, proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura. Las características que se encuentran asociadas a la educación son el perfeccionamiento que supone pasar de lo que es a lo que debe ser como consecuencia de que el hombre nace incompleto lo que supone un mejoramiento de su persona por lo que la educación es un proceso permanente de perfeccionamiento; la intencionalidad es decir la educación es un proceso consciente e intencionado donde desde el primer

---

<sup>171</sup> Doc. Mimeo: Clase impartida por Rocío Peña Vázquez los días 22-11-11 y 24-11-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

momento tenemos que tener claro lo que se tiene que enseñar, esto es lo que hace que el proceso educativo tenga fluidez, además la educación es específicamente humana y encaminada siempre hacia un fin, todo proceso educativo tiene como finalidad los valores; por último, la educación es un proceso de individualización donde se desarrolla las disposiciones individuales, la singularidad y la autonomía y también un proceso de socialización a través de la adquisición del lenguaje, ideas, costumbres, etc. Autores destacados de la pedagogía Rousseau, Pestalozzi y Dewey.<sup>172</sup>

El análisis sociológico de la educación a pesar de tratarse de una especialidad cuya mayor producción teórica corresponde a los autores del s. XX es identificable en la sociología del siglo XIX. Lejos de ser irrelevante la sociología nos permite reflexionar sobre una primera delimitación del objeto de estudio de la sociología de la educación.

La transición de la sociología del Antiguo Régimen a la sociedad industrial del s. XIX y la consiguiente preocupación por el desorden moral derivado de la creciente diferenciación social y la cohesión a partir de la adhesión de los ciudadanos a un conjunto de ideas y de hábitos compartidos. Para la sociología, la educación universal e institucionalizada de la escuela se erige como el mejor mecanismo para asegurar la aceptación social de los individuos y sustituye a una función social históricamente bajo la hegemonía de la Iglesia. Durkheim añadirá a la función de adaptación, la función de la diferenciación social de la educación como requisito de articulación orgánica de las distintas funciones sociales.

Las primeras teorías sociológicas de la educación nos indican la relevancia de la educación como subsistema social de aprendizaje de las normas y los valores sociales en los que se fundamenta la sociedad.<sup>173</sup>

### **2.1.2.- Concepto de multiculturalidad desde el punto de vista económico, pedagógico y sociológico.**

---

<sup>172</sup> Doc. Mimo: Clase impartida por Juana María Rodríguez Gómez el día 19-09-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

<sup>173</sup> Doc. Mimo: Clase impartida por Aníbal Mesa López el día 22-09-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

La multiculturalidad desde el punto de vista económico se debe a los fenómenos migratorios, lo que provoca un aumento de la población y a su vez conlleva a un crecimiento del consumo y oferta de bienes y servicios. También induce a un incremento de recursos naturales, la incorporación de nuevas tecnologías y nuevas alternativas.<sup>174</sup>

La multiculturalidad, desde el punto de vista pedagógico, se define como la existencia de diversidad cultural, es la suma de culturas en un mismo lugar que pueden o no estar relacionadas. Es importante diferenciar este término de interculturalidad, que se entiende por la relación de reciprocidad entre las culturas. La escuela debe hacer compatible su meta general de culturización referida a un contexto mayoritario con el respeto y cultivo de las culturas minoritarias. Este objetivo quedará recogido en el proyecto educativo del centro que recoge el carácter interdisciplinario de la propuesta pedagógica que ha de contemplar la diversidad cultural desarrollando objetivos actitudinales como la cooperación, el respeto, el dialogo, etc.<sup>175</sup>

La multiculturalidad, desde el punto de vista sociológico, se comenzó a tratar en los años 50 y 60 en las sociedades occidentales. Las formas de intervención educativa multicultural abarcan un amplio rango de estrategias políticas y prácticas pedagógicas, en función tanto de las ideologías subyacentes como las presiones de los movimientos étnicos en estos países. Así, en Europa pueden encontrarse iniciativas de tipo “aditivo” en las que se produce la incorporación de ciertos aspectos de las culturas minoritarias en el currículum, de lucha contra la “privación cultural” para corregir el déficit cultural de familias inmigrantes, de “pluralismo cultural” para promover el respeto y la tolerancia étnica, “asimilacionistas” en las que se procura socializar a la minoría en la cultura del Estado-Nación o, en casos excepcionales, “radicales” cuando la educación multicultural se entiende como una transformación completa del currículum dirigida a eliminar las desigualdades raciales, sociales y culturales.<sup>176</sup>

---

<sup>174</sup> Doc. Mimo: Clase impartida por Rocío Peña Vázquez el día 18-10-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

<sup>175</sup> Doc. Mimo: Clase impartida por Juana María Rodríguez Gómez el día 03-10-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

<sup>176</sup> Bonal, Xavier. Escuela y educación multicultural. En Sociología y Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. (pp. 163-165). Barcelona: Paidós.

La multiculturalidad surge en las sociedades occidentales como aparición de otras culturas, las llamadas minoritarias que han generado un pluralismo cultural, en contraposición de este pluralismo se ha reaccionado a un deseo por conservar lo propio o incluso por resucitar diferencias ya olvidadas. Así pues, la multiculturalidad nace como un reto y un respeto a los problemas, esferas o niveles a diferentes tipos culturales.

La existencia de la diversidad cultural, de minorías raciales, étnicas y culturales diferentes, coexistiendo en una misma sociedad es un hecho que se ha producido por diferentes motivos, ha destacar los siguientes:

El movimiento de los derechos cívicos en la época de 60 especialmente en Norteamérica.

El fenómeno de las oleadas de inmigrantes hacia los países desarrollados, unido al interés de los gobiernos por mantener la cultura patria entre estos.

Las declaraciones, recomendaciones, asambleas y organismos internacionales, en su vertiente educativa, y en consecuencia del movimiento descolonizador de la segunda mitad del siglo XX, sensibilizaron las conciencias en el sentido de que las minorías debían mantener su identidad dentro de una cultura mayoritaria en las que ya estaban inserta.

Por último, una vez ya reconocida esta realidad multicultural, una necesaria inclusión dentro del tejido social, a través de políticas educativas y sociales, y dentro de un marco legal.

En Europa el fenómeno de la multiculturalidad, puede clasificarse en tres grandes grupos: aquellos países que formaron la antigua unión soviética con una mezcla

---



cultural, fuertemente enraizada desde su formación, aquellos con una mezcla cultural con una tradición colonialista, como Reino Unido, Francia, Holanda y por último otros como Alemania que poseen una diversidad cultural fruto de la inmigración.

La educación multicultural surge como un instrumento básico de respuesta no solo a las necesidades educativas de esas minorías sino también, y principalmente a las necesidades educativas de la mayoría de los estudiantes de ambos sexos y de todas las lenguas, credos y razas, enseñándoles a vivir en una armonía creativa dentro de una sociedad multicultural. Sus metas más importantes son la cohesión social y la diversidad cultural. La misión fundamental de la educación multicultural consistirá en conciliar objetivos a veces aparentemente contrarios y expresar todo eso en el núcleo mismo de sus instrumentos de transmisión cultural: sus colegios y universidades.

Se pueden decir en general que las denominadas minorías étnicas han tenido que afrontar su situación, frente a la sociedad de la cultura minoritaria de diferentes maneras: asimilación o completo abandono de sus diferencias culturales; pluralismo que implicaba la aceptación y tolerancia de sus diferencias por parte de la población minoritaria o dominante; secesión o independencia completa o apartheid (Sudáfrica); y militancia o activismo en una tentativa de arrancar el poder de las manos de un grupo minoritario. La asimilación se ha mostrado sin embargo inoperante como instrumento válido para la creación de pautas de relación interétnicas a cualquier nivel, al mismo tiempo que tomaban cuerpo y sentido, todas las políticas llamadas pluralistas, multiétnicas, interculturales y multiculturales. Las minorías étnicas han necesitado preservar su identidad y dignidad en una integración y convivencia intercultural, así como gozar de igualdad de oportunidades y del respeto a las diferencias. Los individuos de este colectivo tienen el derecho a participar activamente en las estructuras de su propio entorno.

Los criterios metodológicos de intervención deberían orientarse hacia un trabajo de la convivencia intercultural, a una conexión y cercanía afectivas, una intervención educativa intercultural, y, teniendo en cuenta la adaptabilidad y la integración de su propia cultura desde la vivencia del ocio, a trabajar en la comunidad contra estos estereotipos.

El punto de vista de las mayorías frente a las minorías étnicas ha sido siempre el intentar mantener su hegemonía restringiendo o marginalizando la influencia de las culturas minoritaria y ha sido eliminada las tentativas reales de incorporarlas al

discurso con vista de una interacción o una resolución de los interés en conflictos. Las crisis económicas no han hecho más que endurecer estas posturas, llevando a la xenofobia y haciendo de estas minorías étnicas las cabezas de turco de todos los males, con el resultado de una mayor de marginalización y la ruptura de la siempre precaria y siempre intentada cohesión social. Paradójicamente esta cohesión social solo puede ser lograda mediante el fomento de la diversidad cultural que mantenga y legitime dicha cohesión.

La educación multicultural de pues, como uno de sus objetivos máximo, reforzar el entendimiento entre la [[macrocultura]] y la [[microcultura]] existente en una sociedad, para lograr el respeto debido a ambas y el reconocimiento mutuo de sus respectivas identidades. En este sentido la educación multicultural debe perseguir las siguientes etas multiculturales:

Impedir los prejuicios y las etiquetas degradantes, desterrando la xenofobia y el racismo.

Llegar a estar integrada la cultural e internacional.

Reconocer otras culturas: su historia, tradiciones, valores.

Adoptar un sentido crítico.

Ser capaz de ser uno mismo y de reconocer a los otros creativamente.

En conclusión, reconocer la existencia de una naturaleza humana común en todas las culturas.

En otras palabras, la educación multicultural significa un compromiso de la educación para con la diversidad cultural y lingüística y, en un nivel del discurso social, un medio de regulación del comportamiento humano distinto al existente, derivado de las jerarquizadas normas económicas, de clase social, de las estructuras y de las políticas tradicionales. La tarea de la multiculturalidad, de sus educadores, en una sociedad democrática consiste en ayudar al individuo, por medio de un diseño curricular y de una pedagogía emancipadora, para lograr que su mente sea más flexible y abierta, para llevarle a un estadio superior de capacidad y de sensibilidad que haga posible la interacción social y cultural, y la apreciación de los valores positivo de la diversidad cultural.

Concluyendo podríamos decir que la educación multicultural es el tipo de educación apropiada para el pluralismo cultural democrático, entendido este, como el compromiso para la existencia de grupos culturales diferentes, como entidades legalmente sancionadas, que mantienen estructuras separadas, y también comunes, con otros grupos en la sociedad, y que pueden aspirar legítimamente al poder político y económico. Los principios que deben regir ese tipo de sociedad son aquellos relacionados con la búsqueda de la racionalidad, el respeto por las personas, el diálogo como medio para la resolución de conflictos, el estímulo para la emancipación y la libertad, la aceptación de la igualdad ante la ley de determinados valores y estructuras comunes, y finalmente, el compromiso de la unidad política a nivel de estado nación, combinado con el respeto a los valores anunciados. La educación multicultural debe pues, en orden a articular el pluralismo cultural y estructural en una sociedad democrática, crear el sistema educativo apropiado que facilite estos principios de libertad y respetos a la dignidad personal.<sup>177</sup>

### **2.1.3.- Dentro de la temática “Educación y multiculturalidad” hemos trabajado con términos como interculturalidad, integración cultural, asimilación cultural, mestizaje y aculturación.**

La **interculturalidad** se produce cuando dos o más culturas entran en interacción de una forma horizontal y sinérgica. Esto supone que ninguno de los grupos se encuentra por encima de otro, lo que favorece la integración y la convivencia de las personas. Este tipo de relaciones interculturales supone el respeto por la diversidad; aunque la aparición de conflictos es inevitable, éstos se resuelven con respeto, diálogo y concertación. Hay que tener en cuenta que la interculturalidad depende de diversos factores, como las distintas concepciones de cultura, los obstáculos comunicativos, la carencia de políticas estatales, las jerarquías sociales y las diferencias económicas. Pese a que la interculturalidad es un concepto de desarrollo reciente, no fueron pocos los investigadores de la comunicación, antropología, la sociología y el marketing que han trabajado en él.<sup>178</sup>

Según el sociólogo y antropólogo Tomás R. Austin Millán "La interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura. Si a uno o varios de los grupos en interacción mutua se

---

<sup>177</sup> Trilla, Jaime. (1997). Animación Sociocultural: teoría, programas y ámbitos. Barcelona: Ariel  
Vidaurreta, María. Introducción a las Ciencias de la Educación. UNED.

<sup>178</sup> Definición.de Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://definicion.de/interculturalidad/>

les va a llamar etnias, sociedades, culturas o comunidades es más bien materia de preferencias de escuelas de ciencias sociales y en ningún caso se trata de diferencias epistemológicas".<sup>179</sup>

El concepto de **integración cultural** se utiliza de diversas formas en las ciencias sociales y en las distintas esferas, política y social. Frecuentemente, se emplea en el ámbito de las políticas migratorias, para referirse a la existencia de múltiples culturas en una localidad.

Para el antropólogo social Carlos Giménez, la integración, contrariamente a la asimilación, alude al proceso sociocultural interactivo, fundado sobre la interdependencia, la confrontación, el intercambio y la igualdad (Giménez & Malgesini, 2000). Es pues, el proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se hacen participantes activos de la vida económica, social, cívica y cultural del país de destino. En la integración, cada uno conserva su identidad y su originalidad, inversamente a la asimilación, que implica sumisión y una identificación completa al cuerpo dominante. La integración pone énfasis en una relación dinámica entre el inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de recepción. Supone el reconocimiento de valores de cada grupo, así como la puesta en marcha de condiciones para que éstos puedan enriquecerse mutuamente. El "otro" es reconocido en su diferencia, así como en su igualdad para aportar y enriquecer al conjunto social.<sup>180</sup>

Según apunta Charles Antoine Roger, responsable de Fusiones y Adquisiciones de Mercer en España, consultora especializada en outsourcing e inversiones que ha llevado a cabo el estudio "Retrato de la integración cultural", "la integración cultural tiene un impacto significativo en las transacciones de las organizaciones. Según varios de nuestros clientes, ese impacto puede ser mucho mayor cuando hay una pérdida de sinergia debido a desajustes culturales prolongados en el tiempo".<sup>181</sup>

La **asimilación cultural** es la manera como se señala al proceso de integración de un grupo etno-cultural tal como los inmigrantes, grupos étnicos minoritarios y otros dentro de lo que se tiene establecido como lo común a una comunidad mayor o

---

<sup>179</sup> Wikipedia.org. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de:  
<http://es.wikipedia.org/wiki/Interculturalidad>

<sup>180</sup> Nyiha.com Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de:  
<http://www.nyiha.com/documents/InformeFinalSIRM.pdf>

<sup>181</sup> Roger, Charles Antoine. (2008). La integración cultural, clave en fusiones y adquisiciones. Nueva empresa. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de:  
<http://www.nuevaempresa.com/empresas/informes/1000017000901/integracion-cultural-clave-fusiones-adquisiciones.1.html>

dominante. La presunción de que dichos elementos generales son la garantía de la convivencia cultural dentro de un estado o territorio, es la que motiva el inicio de dicho proceso.

En este proceso, el grupo que es absorbido pierde, por lo general, su originalidad de manera parcial o total como sus maneras de hablar, su dialecto, sus peculiaridades en el habla, sus modos de ser y otros elementos de su identidad cultural cuando entre en contacto con la sociedad o cultura dominante. La asimilación puede ser voluntaria como es el caso, por lo general, de los inmigrantes, o puede ser forzada como puede ser el caso de muchas etnias minoritarias dentro de un estado determinado en procesos de colonización.

Procesos de asimilación cultural se han presentado durante toda la historia de la humanidad y muchos han generado nuevas culturas.<sup>182</sup>

El **mestizo** es quien nace de padre y madre de distinta raza. El término suele utilizarse para nombrar al individuo nacido de un hombre blanco y una mujer indígena, o de un hombre indígena y una mujer blanca.

La noción de mestizo se utiliza para nombrar a las personas descendientes de aborígenes americanos, afroamericanos y españoles. Esto hace que la mayoría de la población latinoamericana sea mestiza.

Las manifestaciones culturales o artísticas pueden calificarse como mestizas cuando surgen de la mezcla de culturas distintas. Una banda musical que combina el rock, la música country y el bolero es un ejemplo de un grupo de estilo mestizo, así como un escritor que mezcla leyendas celtas y personajes guaraníes podrá ser considerado como un exponente de las letras mestizas.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> Psicología2000.com Recuperado el 20 de diciembre de 2011.  
<http://www.psicologia2000.com/es/enciclopedia-general-psicologia-on-line-wiki-letra-a/23831-asimilacion-cultural.html>

<sup>183</sup> Definición.de Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://definicion.de/mestizo/>

La **aculturación** es un proceso que implica la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro. De esta forma, un pueblo adquiere una cultura o ciertos aspectos de la misma, usualmente en detrimento de la cultura propia y de forma involuntaria. La colonización suele ser la causa externa de aculturación más común.

Los procesos de aculturación tienen diferentes niveles de destrucción, supervivencia, dominación, resistencia, modificación y adaptación de las culturas nativas tras el contacto intercultural. Esta dinámica supone la interiorización, la valoración y la identificación de los valores culturales.

La aculturación puede llevarse a cabo por la influencia de una corriente ideológica sistemática, consistente y persistente, aunque en procesos más simples termina imponiéndose la cultura por la fuerza de la mayoría respecto a otra cultura.<sup>184</sup>

#### 2.1.4.- Programas educativos de interculturalidad en Canarias.

La Educación Interculturalidad.

La escuela es siempre reflejo de la realidad social en la que está inmersa y a la que debe dar respuesta, en este sentido, las aulas canarias no han sido ajenas al creciente fenómeno migratorio de los últimos años en nuestra Comunidad. En la actualidad nuestras aulas acogen alumnado de 140 nacionalidades diferentes a la española, lo que las dota de una pluralidad cultural importante y enriquecedora.

Esta realidad exige una respuesta, compleja en muchas ocasiones, encaminada a tratar aspectos tales como el conocimiento mutuo de culturas, con usos y costumbres de distinta significación y en ocasiones de difícil concepción.

La respuesta Administrativa Educativa, debe forjarse en estrecha colaboración con los centros, desde una perspectiva del reconocimiento de las culturas minoritarias y al mismo tiempo integradora, enfatizando así los elementos comunes para poder otorgar el valor a lo diferente. Dentro de este marco de relación intercultural se promoverá el respeto por todas las culturas que coexisten en un mismo entorno, teniendo siempre

---

<sup>184</sup> Definición.de Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://definicion.de/aculturacion/>

como referencia los principios recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como nuestro ordenamiento jurídico, con la Constitución y el Estatuto de Autonomía de Canarias como ejes estructurales.

Por tal motivo, desde la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, a través del Programa de Educación Intercultural se genera el desarrollo de un amplio abanico de medidas que favorezcan la progresiva implantación en Canarias de respuestas educativas con carácter intercultural.

Trabajamos con la intención de dinamizar propuestas de educación intercultural tanto en la administración educativa y su relación con otras administraciones, como en los centros educativos y en la sociedad en general.<sup>185</sup>

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este programa de interculturalidad son los siguientes:

Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta el hecho multicultural de cada centro.

Promover y facilitar medidas para compensar las desigualdades derivadas de los diferentes sistemas educativos garantizando el principio de la igualdad educativa.

Sensibilizar a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

Apoyar las iniciativas de participación y experiencias innovadoras.

Formación y asesoramiento del profesorado.

Promover foros de discusión, debate, reflexión e intercambio de experiencias educativas.

Elaborar y desarrollar Recursos didácticos.

Acciones educativas

Asesoramiento a los distintos sectores de la Comunidad Educativa.

---

<sup>185</sup> [Gobiernodecanarias.org](http://www.gobiernodecanarias.org) Recuperado el 19 de Diciembre de 2011 de:  
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?IdSitio=13&Cont=174>

Desarrollo de actividades de formación para el profesorado, Servicios de Apoyo, AMPAS, etc.

Convocatoria de Proyectos que potencien la Educación Intercultural para los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria.

Dotación de recursos a los centros educativos.

Coordinaciones y formación entre los centros con experiencias Interculturales.

Producción de materiales y Recursos didácticos.

Apoyo idiomático por medio de la convocatoria del plan de atención a la diversidad.

Asesorías en los centros del profesorado con perfil específico de Educación Intercultural.

Actividad extraescolar: "Apoyo idiomático, costumbres y elementos culturales canarios".

Proyecto de Mediación Intercultural en coordinación con otras administraciones públicas.<sup>186</sup>

Existen diferentes asociaciones y planes que se han llevado a cabo en canarias:

### **ACCIONES SOCIOEDUCATIVAS FAVORECEDORAS DE LA ACOGIDA E INTEGRACION DE LAS PERSONAS INMIGRANTES**

Dentro de este convenio tanto el Cabildo de Tenerife como el Ayuntamiento de Santa Ursula en Tenerife, realizan acciones socioeducativas para favorecer la acogida e integración de las personas inmigrantes en su ámbito de actuación.

---

<sup>186</sup> <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?MI=&IdSitio=13&Cont=439>



## **PROYECTO DE BECARIOS Y BECARIAS DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y APOYO IDIOMÁTICO**

Convocatoria de becas de mediación intercultural y la enseñanza del español como segunda lengua, financiadas a través del Plan de Atención a las personas inmigrantes y su refuerzo educativo, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en convenio con las Comunidades Autónomas.

Este convenio se realiza a través del programa de Educación Intercultural de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, en colaboración con diferentes entidades públicas, se convocan un total de 150 becas de Educación Intercultural para favorecer en los centros educativos la integración de todo el alumnado.

Las entidades colaboradoras repartidas en las diferentes islas de nuestra Comunidad Autónoma Canaria son las siguientes:

**GRAN CANARIA:** Ayuntamientos de Telde, Mogán, Santa Lucía de Tirajana, San Bartolomé de Tirajana, Ingenio, Agüimes y Las Palmas de Gran Canaria.

**LANZAROTE:** Cabildo de Lanzarote.

**FUERTEVENTURA:** Cabildo de Fuerteventura

**LA PALMA:** Ayuntamiento de Los Llanos de Aridane.

El objeto de esta convocatoria ha sido la de dotar a los centros educativos de una persona para trabajar la mediación social e intercultural entre los usuarios del centro educativo, fomentando la cohesión social e integrando la escuela en el conjunto de la comunidad, además del apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante, con la finalidad de alcanzar los siguientes objetivos:

Promover actitudes de respeto por las diferentes culturas, de forma que se eviten desigualdades o actitudes de rechazo y discriminación.

Colaborar con el profesorado del centro e incorporarse a las actividades y proyectos que dentro del ámbito de la educación intercultural se esté desarrollando en el mismo.

Potenciar el acercamiento de las familias del alumnado, generando vínculos y actitudes colaborativas con la comunidad escolar.

Favorecer la adquisición de la lengua española del alumnado no hispanohablante para propiciar su integración.

Promover un trabajo colaborativo, coordinado e integrador con las distintas instituciones públicas, asociaciones y diferentes ONGs que confluyen en la vida de los centros educativos.

Por medio de una convocatoria pública se seleccionaron a las distintas personas para cada isla con un perfil pedagógico y una formación mínima de diplomatura universitaria.

Para iniciar este proyecto, se realizó una formación intensiva para las personas seleccionadas, sobre la mediación intercultural, el apoyo idiomático y la educación intercultural.

Las personas becadas realizaron un horario de 3 horas de mañana para trabajar aspectos relacionados con la mediación intercultural y 2 horas de tarde para apoyo idiomático durante el curso escolar. En los meses de julio y agosto los becarios realizaron actividades de refuerzo educativo, ocio y tiempo libre en coordinación con las entidades públicas, ONG y los centros educativos correspondientes. Además los centros educativos contaron con una dotación económica extraordinaria para la gestión de este proyecto.

Por otro lado se realizaron reuniones previas con representantes de las diferentes entidades y de la propia Consejería de Educación, junto con los centros educativos que presentaban una importante realidad multicultural, para proponerles la aceptación de dichas becas al igual que se recogían propuestas y sugerencias a las mismas.

Tras estas reuniones se proponen una serie de actividades orientativas de carácter flexible y adaptable a las necesidades de cada comunidad educativa.

Este programa tiene propuesta de actividades:

**Para la mediación cultural:**

Promover acciones que potencien:

Prevención de posibles prejuicios y estereotipos.

Educación en valores y la educación para la ciudadanía.

Actividades para el Plan de Acción Tutorial del centro.

Actividades que favorezcan la integración del alumnado.

Dinamización de recreos: juegos organizados, campeonatos, actividades lúdicas y participativas, etc.

Favorecer la Educación Intercultural por medio de acciones puntuales (mesa redonda, jornadas, talleres, intercambio con otros centros, salidas...).

Realización de talleres prácticos que favorezcan la resolución de conflictos y la mediación.

Elaboración y puesta en marcha del protocolo de acogida: ambientación del centro, elaboración de carteles en diversos idiomas, consensuar un protocolo de acogida del nuevo alumnado, familias, participar en la comisión de convivencia...

Coordinación y colaboración con proyectos, organizaciones, asociaciones tanto del propio centro como del entorno que favorezcan la integración y la educación para el desarrollo, la solidaridad y la ciudadanía.

Servir como enlace mediador entre familias, escuela y asociaciones.

Coordinación periódica con el coordinador del proyecto de Educación Intercultural o tutor asignado en su caso.

### **Para el apoyo idiomático:**

Coordinación periódica con el profesor tutor y/o equipo docente del alumnado que recibirá apoyo idiomático.

Seguimiento y control del alumnado que asiste a la actividad de apoyo idiomático.

Búsqueda, recopilación y elaboración de materiales para la enseñanza del español como segunda lengua.

Realización de actividades que favorezcan la adquisición de las destrezas básicas para el aprendizaje del idioma.

Ofrecer la enseñanza del idioma a las familias interesadas en su aprendizaje.

Una vez puesto en marcha este proyecto en los centros educativos, consideramos imprescindible realizar un seguimiento de coordinación mensual en cada isla, teniendo en cuenta aspectos formativos con las siguientes representaciones: coordinador del programa de Educación Intercultural de la Consejería de Educación, asesorías de CEP implicadas, representantes de las entidades públicas (Ayuntamiento o Cabildo según la isla), representante de la Universidad y todos los becarios y becarias del proyecto.

Este programa se lleva a cabo en colegios como el centro de profesorado Tenerife sur-Abona.<sup>187</sup>

Otro proyecto de interculturalidad

### **ANTECEDENTES:**

Primero.- En los últimos años, y debido fundamentalmente a los fenómenos migratorios, los centros educativos canarios han incorporado la caracterización multicultural como un elemento definitorio de la realidad de sus aulas. Ello hace necesario que desde los propios centros se establezcan medidas organizativas y metodológicas que posibiliten el desarrollo de modelos educativos interculturales que permitan avanzar en la construcción conjunta de alternativas psicopedagógicas integradoras.

---

<sup>187</sup> [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep\\_granadilla/script/default.asp?select01=Interculturalidad%20y%20Apoyo%20Idiom%20E1tico](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep_granadilla/script/default.asp?select01=Interculturalidad%20y%20Apoyo%20Idiom%20E1tico) Recuperado el día 20 de diciembre de 2011.

Segundo.- En este sentido, desde el curso 2002- 03 esta Dirección General ha convocado la realización de Proyectos de Educación Intercultural para centros de Educación Infantil y Primaria, ampliando dicha convocatoria en el curso 2005-06 a los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Tercero.- A tal fin cada centro establece las medidas que considere oportunas para afrontar la realidad de sus aulas, facilitando la convivencia entre las personas de diferentes culturas en el espacio del aula, su conocimiento mutuo, la integración escolar y social del alumnado en la sociedad en la que viven y la educación en valores democráticos.

Cuarto.- La experiencia de estos años y el buen hacer de los docentes que han participado, han demostrado que los Proyectos de Educación Intercultural permiten alcanzar de forma eficaz los objetivos planteados, y ello a partir de la coherencia de los Proyectos Educativos de los Centros que tienen en cuenta la realidad sociocultural y la participación de todos los agentes de la comunidad educativa.

#### OBJETIVOS:

Los centros que participen en la presente convocatoria deben contemplar, al menos, los siguientes objetivos:

Educar en valores, potenciando la convivencia democrática, la tolerancia y la solidaridad, favoreciendo el pensamiento crítico y abierto como elementos preventivos de la xenofobia y el racismo.

Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de cada centro.

Desarrollar entre la comunidad educativa la conciencia intercultural a través de competencias y habilidades interculturales.

Acoger e integrar al alumnado de diversas culturas a través de un clima favorable en el centro, ayudando a superar las consecuencias ligadas a la migración.

Ahondar en el conocimiento de nuestra identidad cultural y compartirla con las personas que conviven con nosotros.

## CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS

1. Se trata de un proyecto de centro dirigido al conjunto del alumnado y el resto de la comunidad educativa; por tal motivo todo el claustro debe estar implicado en la ejecución de las medidas que se acuerden, el estilo de trabajo debe ser colaborativo y las decisiones han de consensuarse, aunque exista reparto de funciones; ello implica que no debe plantearse el trabajo únicamente por comités de alumnado.
2. El centro ha de comprometerse a elegir y respaldar a un miembro del claustro para la coordinación y dinamización del proyecto, colaborando en la consecución de la disponibilidad horaria a la que se hace mención en el apartado noveno. Este coordinador deberá ejercer las siguientes funciones:
  - a) Participación en la planificación y gestión del Proyecto de Educación Intercultural.
  - b) Asistencia a las reuniones, las jornadas y los cursos de coordinación y formación que en su momento se diseñen desde la Administración educativa.
3. El profesorado que ejerza la función de coordinación del proyecto debe ser voluntario y tener destino definitivo en el centro. Si se produjera un cambio de responsable en la coordinación, la dirección del centro deberá comunicar tal circunstancia de forma inmediata a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. En el supuesto de que ningún miembro del claustro asuma voluntariamente esa función, el centro renunciará a los recursos derivados de la aprobación del proyecto.
4. Para el cumplimiento efectivo de estas funciones se requiere la incorporación de la persona designada a la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro; y en el caso de que el centro tenga autorizadas medidas de apoyo idiomático, debe procurarse que haya coordinación entre el profesorado responsable de ambos proyectos.
5. La duración de los proyectos será inicialmente de un curso escolar, si bien la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes podrá prorrogarlos, teniendo en cuenta la información aportada por la Inspección de Educación, por el Centro de Profesorado de referencia, por el Programa de Educación Intercultural o por el propio centro, siempre que se realice la oportuna actualización de los proyectos que lo requieran.<sup>188</sup>

### **3.- CONCLUSIONES A LA INVESTIGACIÓN**

<sup>188</sup> Gobiernodecanarias.org. Recuperado el día 20 de diciembre de 2011.

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep\\_granadilla/docs/inter/proyedinter.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep_granadilla/docs/inter/proyedinter.pdf)

El objeto de estudio que hemos realizado está relacionado con “Educación y multiculturalidad”. Se ha conceptualizado desde el punto de vista pedagógico, sociológico y económico.

La educación desde el punto de vista pedagogía:

El hombre por su naturaleza siempre busca aprender del exterior, debido a que el ser humano a lo largo de su vida recorre un camino de continuo perfeccionamiento ya que es un ser que nace incompleto. A través de la educación se intenta lograr ese perfeccionamiento de las capacidades humanas. La etapa más destacada del ser humano para empezar la realización de sus capacidades es la etapa de la infancia y todo ello a través de la escuela, donde en ella nos van a intentar preparar para la autorrealización, y además para introducirnos en la naturaleza, en la sociedad y la cultura. A través de la educación se transmitir una serie de conocimientos, que intentan orientar, de forma autónoma, los proyectos de desarrollo individual y colectivo. Los conocimientos adquiridos a través de la educación pueden ser tanto concientes como no, e intencionados o sin saber bien cuáles son sus intenciones, pero siempre que sea o no un proceso educativo, “aprendes”.

El ser humano deberá aprovechar, utilizar, profundizar y enriquecer el saber, para adaptarse críticamente a un mundo en permanente cambio. Esto se realiza mediante los cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Todo esto encaminado hacia un fin, todo proceso educativo tiene como finalidad la obtención “los valores”.

La educación desde el punto de vista económico:

Para la economía, un desarrollo educativo determina un desarrollo económico y este se puede definir desde cuatro teorías: el capital humano que cuanto más nivel de educación, más salario para el individuo; los credencialistas que le dan importancia a un título educativo para que hayan más oportunidades de empleo; los institucionalistas hacen una relación entre educación, empleo y salario; y, por último, la teoría radicalista en la que existen factores de procedencia socioeconómicos que influyen en ella.

La educación desde el punto de vista sociológico:

La educación es un mecanismo para acentuar la aceptación social de los individuos. Nos indican la relevancia de la educación como subsistema social de las normas y los valores sociales que se rigen en la sociedad.

La multiculturalidad desde el punto de vista pedagógico:

Es el conjunto de diversas culturas que relacionadas entre sí o no, que se encuentran en un mismo lugar, diferenciándose de interculturalidad que es la relación entre esas culturas. En la escuela se debe cultivar las culturas minoritarias lo que queda recogido en el proyecto educativo del centro.

La multiculturalidad desde el punto de vista económico:

Responde al efecto de la inmigración, las condiciones del aumento de población y recursos necesarios (educación, sanidad, servicios o necesidades sociales), al crecimiento y desarrollo económico y, en definitiva, social.

La multiculturalidad desde el punto vista sociológico:

Es un cambio que apareció en los años 50 en occidente. En Europa se pudieron ver iniciativas por incorporar ámbitos de las culturas minoritarias, luchar contra la "privatización de culturas" y promover el "pluralismo cultural en la sociedad, fomentando de este modo el respeto y la tolerancia hacia las minorías étnicas.

La educación muticultural se entiende como una transformación completa del currículum dirigida a eliminar las desigualdades radicales, sociales y culturales.

Con esta investigación hemos pretendido conseguir unos objetivos generales: analizar y conceptualizar el concepto de educación y multiculturalidad desde los diferentes puntos de vista económico, sociológico y pedagógico y observar si existen programas educativos de interculturalidad en las escuelas canarias; y específicos: analizar el concepto de educación y multiculturalidad desde el punto de vista económico, sociológico y pedagógico e investigar y comprobar si en las escuelas canarias se llevan



a cabos los programas educativos de interculturalidad. Ambos fines se han cumplido adecuadamente pero no conforme a nuestras expectativas debido a que hemos descubierto centros educativos canario en los que sí se llevan a cabo los programas educativos de interculturalidad como por ejemplo el Centro de profesorado Tenerife sur-Abona.

A la hora de la realización de la investigación nos hemos encontrado con varias dificultades por ejemplo, al buscar información sobre planes y programas educativos en los centros canarios no hemos podido utilizar la página de la Consejería de Educación puesto que en ella la información era escasa.

#### 4.- BIBLIOGRAFÍA

Para la investigación, las fuentes primarias utilizadas han sido:

Gobiernodecanarias.org Recuperado el 19 de Diciembre de 2011 de:  
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?IdSitio=13&Cont=174>

Gobiernodecanarias.org Recuperado el 19 de Diciembre de 2011 de:  
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?MI=&IdSitio=13&Cont=439>

Gobiernodecanarias.org Recuperado el día 20 de diciembre de 2011.  
[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep\\_granadilla/script/default.asp?select01=Interculturalidad%20y%20Apoyo%20Idiom%E1tico](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep_granadilla/script/default.asp?select01=Interculturalidad%20y%20Apoyo%20Idiom%E1tico)

Gobiernodecanarias.org. Recuperado el día 20 de diciembre de 2011.  
[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep\\_granadilla/docs/inter/proyedinter.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep_granadilla/docs/inter/proyedinter.pdf)

Las fuentes secundarias:

Bonal, Xavier. Escuela y educación multicultural. En Sociología y Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. (pp. 163-165). Barcelona: Paidós.

Trilla, Jaime. (1997). Animación Sociocultural: teoría, programas y ámbitos. Barcelona: Ariel

Vidaurreta, María. Introducción a las Ciencias de la Educación. UNED.

Nyiha.com Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de:  
<http://www.nyiha.com/documents/InformeFinalSJRM.pdf>

Roger, Charles Antoine. (2008). La integración cultural, clave en fusiones y adquisiciones. Nueva empresa. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://www.nuevaempresa.com/empresas/informes/1000017000901/integracion-cultural-clave-fusiones-adquisiciones.1.html>

Definición.de Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://definicion.de/interculturalidad/>

Wikipedia.org. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Interculturalidad>

Psicología2000.com Recuperado el 20 de diciembre de 2011. <http://www.psicologia2000.com/es/enciclopedia-general-psicologia-on-line-wiki-letra-a/23831-asimilacion-cultural.html>

Definición.de Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://definicion.de/mestizo/>

Definición.de Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de: <http://definicion.de/aculturacion/>

Y las fuentes auxiliares:

Doc. Mimo: Clase impartida por Rocío Peña Vázquez los días 22-11-11 y 24-11-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

Doc. Mimo: Clase impartida por Juana María Rodríguez Gómez el día 19-09-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

Doc. Mimo: Clase impartida por Aníbal Mesa López el día 22-09-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

Doc. Mimo: Clase impartida por Rocío Peña Vázquez el día 18-10-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

Doc. Mimo: Clase impartida por Juana María Rodríguez Gómez el día 03-10-11 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

También, nos hemos ayudado de otras informaciones pero que no han sido utilizadas, como son:

Medios.mugak.eu *Programas interculturales en los centros educativos locales.*  
<http://medios.mugak.eu/noticias/noticia/222257>

Canariasintercultural.wordpress.com *Canarias intercultural: punto de encuentro para la educación intercultural en Canarias.*  
<http://canariasintercultural.wordpress.com/page/2/>

Clases impartidas por Clara Barroso.

Osborne, Richard y Van Loon, Borin. *La sociología para todos.*

Berstein. *La educación como necesidad de vida.*

**ANEXO 21: Trabajo de Educación Comparada, evidencia para la CE5.**

## **Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA**

### EDUCACIÓN COMPARADA

PRIMER CURSO GRUPO 1

### ESTUDIOS COMPARATIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE PORTUGAL E ITALIA

COMPONENTES DEL GRUPO:

KATIA AMADOR BRAVO

ÁNGEL ARBELO JORGE

ZULEIMA CABRERA TRUJILLO

ZULEIMA CASAÑAS CABRERA

ESTEFANÍA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

VIRGINIA SOSA FUENTES

## **IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA O DE LAS UNIDADES DE COMPARACIÓN.**

### **DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.**

#### **Acotar y justificar la elección del tema.**

Hemos elegido como tema para realizar el trabajo de educación comparada los sistemas educativos de Portugal e Italia en el nivel de secundaria. La elección del tema propuesto se debe a que nos interesa conocer como es el sistema educativo en esos países por el tema de la inmigración debido a que Italia ha tenido durante los buenos años económicos europeos una gran inmigración africana. En cambio con Portugal no tenemos certeza y nos gustaría averiguarlo aunque creemos que existen muchos movimientos migratorios y gran porcentaje de turismo. También nos interesaría conocer como es el sistema pedagógico que se lleva a cabo en ellos porque Italia y Portugal son los países que mayor número de intercambios de alumnos universitarios realizan, ocupando el primer y segundo puesto sucesivamente. Por último, decir que ambos países pertenecen a la franja del océano Mediterráneo-Atlántico por lo tanto suponemos que poseen una situación similar a España y queremos averiguarlo con precisión.

Las unidades de comparación que vamos a utilizar son internacionales. En estas se realizan comparaciones entre naciones globalmente consideradas, más concretamente, comparaciones de subsistemas comprendidos en el sistema educativo. En este caso los países son Portugal e Italia en el nivel de secundaria.

#### **Plantear los objetivos (Generales y Específicos).**

##### **Los objetivos generales del trabajo a realizar son:**

Conocer los contextos donde se desarrollan los sistemas educativos que abordaremos (Portugal e Italia).

Conocer las características generales de los sistemas educativos de ambos países.

Analizar en profundidad el nivel educativo.

Establecer semejanzas y diferencias entre los sistemas educativos de Portugal e Italia en el nivel de secundaria.

### **Los objetivos específicos del trabajo a realizar son:**

Observar el lugar que toma la mujer dentro de los sistemas educativos (Portugal e Italia) y observar el tratamiento que estas tienen dentro de la institución educativa.

Observar si los sistemas educativos de Portugal e Italia tienen programas de integración para los inmigrantes y si a estos se les facilita el acceso a la educación.

### **DELIMITACIÓN DEL MÉTODO A UTILIZAR.**

**Establecer el método base de la investigación: características, modalidades y enfoques.**

#### **Modalidades:**

Estudio de corte tradicional que consiste en confrontar distintas situaciones para descubrir semejanzas y diferencias entre ellas. El análisis comparativo de los sistemas educativos de Portugal e Italia correspondería a este tipo de estudios.

#### **Enfoque:**

El enfoque a utilizar es el de los estudios puros, que se centran en el análisis de los sistemas educativos poniendo el acento en lo sociológico. Destacan los trabajos realizados bajo este enfoque de Bereday y Hilker.

#### **Características:**

El método que vamos a utilizar tiene unas propiedades y unos límites que son los siguientes.

#### **Las propiedades son:**

Carácter fenomenológico: Se ejerce sobre fenómenos observables, evaluables y medibles

Pluralidad: Es necesaria la pluralidad objetual

Homogeneidad: Es necesaria la homogeneidad de los fenómenos: son necesarios fenómenos no totalmente iguales, no totalmente distintos.

Globalidad: Todo estudio sobre la educación debe ubicarla en la sociedad donde se desarrolla. Por ello se necesita al menos los puntos de vista político- social, económico, social e histórico. La educación es un fenómeno global.

### **Los límites son:**

Objetividad: No existe objetividad absoluta. Ver el mundo desde la perspectiva de la cultura y los valores del observador.

Normatividad: La educación comparada no puede establecer normas que rijan la educación. Las leyes generales que puede elaborar no son generalizables a todos los casos, debido a la infinidad de factores que entran en juego en la educación.

Generalidad: A medida que aumentan los elementos comparativos aumentan las dificultades. Es eficaz los elementos a comparar.

### **Establecer de ante mano los recursos metodológicos.**

Los recursos metodológicos que se van a utilizar en este trabajo son:

Los datos estadísticos.

Análisis del contenido.

También vamos a usar recursos de apoyo como mapas, gráficos y estadísticas.

### **Identificar las fuentes de información.**

**Fuentes primarias oficiales y no oficiales:** Este tipo de fuentes ofrece información educativa sobre los países de modo asistemático y directo, es decir, sin que haya mediado la elaboración sistemática realizada por un observador o compilador.

#### **Documentos oficiales:**

- Ministerios de educación Portugal e Italia.
- Eurydice (Base de información oficial)



- Informes anuales publicados por la UNESCO.
- Constitución de Portugal.
- Constitución de Italia.

**Documentos no oficiales:**

- ONG.
- Sindicatos.

**Fuentes secundarias:** Son aquellas que se caracterizan por haber sido elaboradas por un observador, presentando la información de forma sistemática. En este trabajo utilizaremos varias fuentes secundarias como:

- Página de la oficina Internacional de Educación de la UNESCO
- Revista española de educación comparada.
- Libro de García Garrido.

**Fuentes auxiliares:** son aquellos recursos sin formación específica sobre la temática que abordamos pero que nos ayudan a entender el tema como:

- La clasificación de la UNESCO, elaborada en 1976 y ampliada en función de los avances productivos en las últimas décadas.
- Revista del desarrollo humano.
- Diccionarios sociológicos o pedagógicos.
- Clasificación de la OCDE, elaborada al inicio de la década de los sesenta.

**FASE ANALÍTICA.**

**FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO.**

**Hipótesis de REGULACIÓN.**

El contexto político de Italia es democrático. Su último presidente Berlusconi tenía una ideología conservadora, lo que nos lleva a pensar que su marco político era también conservador, y por lo tanto tenía unos principios educativos muy marcados (un sistema educativo exigente, basado en conductas buenas y tradicionales, en la uniformidad, en la diferenciación de sexo y por último en la difícil integración de los inmigrantes al sistema); mientras que en Portugal, al haber sido un país fascista hasta mediados de siglo XX en el que se implantó la democracia, nos hace pensar que tiene un sistema educativo “progresista” (conductas menos tradicionales, poca uniformidad y diferenciación de sexos y una exigencia menos marcada) con una ideología socialista cuya finalidad es de progresar educativamente.

### **Hipótesis de ESTRUCTURA.**

En cuanto a la estructura, podemos deducir que en Portugal se da un sistema de flexibilidad educativa, mientras que, en Italia la estructura es más rígida debido a que Portugal posee un gobierno más progresista que Italia. Nosotros creemos que la tasa de escolarización en cursos de educación secundaria es más alta en Italia que en Portugal, y por este motivo corre el riesgo de que exista mayor tasa de deserción por grado.

### **Hipótesis de ORGANIZACIÓN.**

Basándonos en la idea de organización de los países, y refiriéndonos a la institucionalidad, deducimos que Italia posee más redes privadas que Portugal, ya que comprendemos que la economía Italiana está mejor situada en una escala capitalista.

### **Hipótesis de GESTIÓN.**

Centrándonos en la financiación, entendemos que en Italia hay mejor reparto presupuestario que en Portugal, donde existen más ayudas. Italia invierte más en educación que Portugal porque es un país más capitalizado.

## **ESTABLECER LAS CATEGORÍAS CLASIFICATORIAS.**

### **Categorías clasificatorias REGULACIÓN.**

**Italia/contexto/ política/ democracia.**

**Portugal/ contexto/ política/ democracia.**

**Italia/ sistemas educativos/ regulación- legislación/ principios y fines.**

**Portugal/ sistemas educativos/ regulación- legislación/ principios y fines.**

**Categorías clasificatorias ESTRUCTURA.**

**Italia/ contexto/ política/ tipos de gobierno.**

**Portugal/ contexto/ política/ tipos de gobierno.**

**Italia/ sistema educativo/ estructura/ niveles.**

**Portugal/ sistema educativo/ estructura/ niveles.**

**Categorías clasificatorias ORGANIZACIÓN.**

**Italia/ contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.**

**Portugal/ contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.**

**Italia/ sistema educativo/ organización/ institucional/ red pública/ red privada.**

**Portugal/ sistema educativo/ organización/ institucional/ red pública/ red privada.**

**Categorías clasificatorias GESTIÓN.**

**Italia/ contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.**

**Portugal/ contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.**

**Italia/ sistema educativo/ gestión/ financiación.**

**Portugal/ sistema educativo/ gestión/ financiación.**

**RECOPIACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LOS DATOS.**

**REGULACIÓN.**

### **Italia/contexto/ política/ democracia.**

En Italia la forma de gobierno que viene rigiendo la nación desde hace más de 60 años es la República Parlamentaria con Democracia representativa, dejando atrás la dictadura fascista de Mussolini hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial.

El Gobierno de Italia se caracteriza por contar con un presidente que a su vez es el primer ministro, es el encargado de hacer de moderador entre las distintas tendencias políticas que se batan sobre los diversos temas.<sup>189</sup>

La Constitución de Italia se divide en dos partes. La primera se dedica a nombrar los derechos y deberes de los italianos, siguiendo la clásica división en derechos civiles, sociales y económicos. La segunda parte describe los distintos poderes e instituciones del Estado: el poder legislativo, el poder ejecutivo y el poder judicial.<sup>190</sup>

El Poder Legislativo es la institución que crea las leyes generales y abstractas de Italia, estableciendo los principios fundamentales que rigen a la nación, es el poder más importante de todos, y es en el cual se sustenta la voluntad del pueblo.<sup>191</sup> Está en manos del Parlamento, que se compone de la Cámara de Diputados formada por 630 diputados elegidos por los ciudadanos en edad de plena a través del sufragio universal directo y del Senado de la República formado por 315 senadores elegidos por las personas mayores de 25 años o más a través del sufragio universal directo sobre una base regional.<sup>192</sup>

<sup>189</sup> Viajaraitalia.com. Recuperado el 19 de febrero de 2012 de: <http://www.viajaraitalia.com/gobierno/>

<sup>190</sup> Canalsocial.net. Recuperado el 21 de marzo de 2012 de: [http://www.canalsocial.net/GER/enciclopedia.asp?texto=italia&catselec=biografiasuelta\\$antropologia\\$arte\\$biologia\\$ciencia\\$cultura\\$derecho\\$economia\\$educacion\\$etica\\$filosofia\\$fisica\\$geografia\\$geologia\\$historia\\$historiaiglesia\\$literatura\\$matematicas\\$medicina\\$medioinformacion\\$musica\\$politica\\$quimica\\$religioncristiana\\$religionnocrisiana\\$sociologia\\$tecnologia\\$teologia\\$varios\\$&donde=TITULO&omitido=NO&paginacion=20&numpag=1](http://www.canalsocial.net/GER/enciclopedia.asp?texto=italia&catselec=biografiasuelta$antropologia$arte$biologia$ciencia$cultura$derecho$economia$educacion$etica$filosofia$fisica$geografia$geologia$historia$historiaiglesia$literatura$matematicas$medicina$medioinformacion$musica$politica$quimica$religioncristiana$religionnocrisiana$sociologia$tecnologia$teologia$varios$&donde=TITULO&omitido=NO&paginacion=20&numpag=1)

<sup>191</sup> La división de poderes: finalidad y dificultades, Elnuevodiario.com. Recuperado el 21 de marzo de 2012 de: <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/2000/abril/01-abril-2000/opinion/opinion6.html>

<sup>192</sup> Principales órganos ejecutivos y legislativos, webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 22 de marzo de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Main\\_Executive\\_and\\_Legislative\\_Bodies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Main_Executive_and_Legislative_Bodies)

El Poder Judicial es el encargado de ejecutar una función jurisdiccional, de resolver los conflictos entre los particulares y el Estado aplicando las leyes que tiene país.

El Poder Ejecutivo es el encargado de tomar las decisiones que afectan al país, así como dirigir la administración pública, ejecutando los mandatos del legislativo.<sup>193</sup> Reside en el Gobierno, formado por el Presidente del Consejo de Ministros y el Consejo de Ministros. Además de la función política de la dirección, el Gobierno lleva a cabo actividades administrativas destinadas a alcanzar los objetivos fijados por el propio Estado.<sup>194</sup>

En Italia existe una gran pluralidad partidista. Existen nueve partidos de ámbito nacional; misinos o neofascistas, monárquicos, liberales, demócratas cristianos, republicanos, social-demócratas, socialistas, social-proletarios y comunistas. Centrándonos en el ámbito internacional, Italia suele considerarse dentro del bloque occidental, forma parte de la OTAN y de la ONU.<sup>195</sup>

### **Portugal/ contexto/ política/ democracia.**

Portugal, presenta un gobierno parlamentario republicano en la que el jefe de estado es un ciudadano que pasa a ser presidente de la republica por medio de una elección realizada en el parlamento por un periodo determinado de tiempo, se elige por sufragio universal directo y secreto. Portugal es un país soberano miembro de la Unión Europea, constituido como un estado democrático de derecho. Forma parte de un

<sup>193</sup> La división de poderes: finalidad y dificultades, Elnuevodiario.com. Recuperado el 21 de marzo de 2012 de: <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/2000/abril/01-abril-2000/opinion/opinion6.html>

<sup>194</sup> Principales órganos ejecutivos y legislativos, webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 22 de marzo de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Main\\_Executive\\_and\\_Legislative\\_Bodies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Main_Executive_and_Legislative_Bodies)

<sup>195</sup> Canalsocial.net. Recuperado el 21 de marzo de 2012 de: [http://www.canalsocial.net/GER/enciclopedia.asp?texto=italia&catselec=biografiasuelta\\$antropologia\\$arte\\$biologia\\$ciencia\\$cultura\\$derecho\\$economia\\$educacion\\$etica\\$filosofia\\$fisica\\$geografia\\$geologia\\$historia\\$historiaiglesia\\$literatura\\$matematicas\\$medicina\\$medioinformacion\\$musica\\$politica\\$quimica\\$religioncristiana\\$religionnocrisiana\\$sociologia\\$tecnologia\\$teologia\\$varios\\$&donde=TITULO&omitido=NO&paginacion=20&numpag=1](http://www.canalsocial.net/GER/enciclopedia.asp?texto=italia&catselec=biografiasuelta$antropologia$arte$biologia$ciencia$cultura$derecho$economia$educacion$etica$filosofia$fisica$geografia$geologia$historia$historiaiglesia$literatura$matematicas$medicina$medioinformacion$musica$politica$quimica$religioncristiana$religionnocrisiana$sociologia$tecnologia$teologia$varios$&donde=TITULO&omitido=NO&paginacion=20&numpag=1)

Estado unitario que respeta los principios de autonomía de las regiones y las autoridades locales.<sup>196</sup>

El Gobierno está constituido por el Primer Ministro, por los Ministros, Secretarios y Subsecretarios de Estado, pudiendo algunos Vice Primeros Ministros. El Primer Ministro es nombrado por el Presidente de la República, teniendo en cuenta los resultados de las elecciones para la Asamblea de la República.

Los tribunales son los órganos de soberanía con competencia para administrar justicia en nombre del pueblo y las decisiones que toman prevalecen sobre las de cualquier otra autoridad. Los tribunales se dividen: Tribunal Constitucional, Supremo Tribunal de Justicia, los Tribunales Judiciales de primera y segunda instancia; el Tribunal de Cuentas, los Tribunales Administrativos, Tribunales Fiscales y los Tribunales Militares.<sup>197</sup> Los órganos de soberanía son el Presidente de la República, que asegura la independencia nacional y la unidad del Estado, el Parlamento, que tiene poder legislativo, los cuales son elegidos por sufragio universal; el Gobierno, presidido por el Primer Ministro, y los tribunales, que ejercen el poder judicial.<sup>198</sup>

Portugal es un país pluripartidista en donde la formación de partidos políticos no requiere ninguna autorización, solo es necesario que los partidos se inscriban en el registro del Tribunal Constitucional y actualmente hay constituidos 26 partidos políticos, 6 de los cuales están representados en el Parlamento. Los más importantes son el Partido Socialista (PS), el Partido Social Demócrata (PSD), Coalición Democrática Unitaria (CDU, integrada por comunistas y ecologistas) y Partido Popular.<sup>199</sup>

---

<sup>196</sup> Democracia y tipo de gobierno de Portugal, Wikipedia.org. Recuperado el 19 de febrero de 2012 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Portugal>

<sup>197</sup> El Estado y la vida política, Embajadadeportugal.com. Recuperado el 21 de marzo de 2012 de: <http://www.embajadadeportugal.com.uy/estado.htm>

<sup>198</sup> Principales órganos ejecutivos y legislativos, webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 22 de marzo de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Main\\_Executive\\_and\\_Legislative\\_Bodies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Main_Executive_and_Legislative_Bodies)

<sup>199</sup> Atlas: Portugal: partidos políticos, E-lecciones.net. Recuperado el 21 de marzo de 2012 de: <http://e-lecciones.net/portugal/?sec=partidos>

Es un país desarrollado con un índice de desarrollo humano (IDH) considerado como «muy elevado». El país está clasificado como el 19º con mejor calidad de vida, tiene una de los mejores servicios sanitarios del planeta y es considerado una nación globalizada y pacífica. Es miembro de la ONU, la UE, (incluyendo la Eurozona y el Espacio Schengen), de la OTAN, de la OCDE a CPLP, entre otros. También participa en las fuerzas de paz de las Naciones Unidas.<sup>200</sup>

### **Italia/ sistemas educativos/ regulación- legislación/ principios y fines.**

La Constitución italiana vigente actualmente es la de 1948 que fue redactada después de la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de impedir que volviera a tomar el poder un dictador como Benito Mussolini aunque esto se veía contrarrestado con un centralismo poco eficaz y la fragilidad crónica de los gobiernos italianos que desde entonces se han sucedido.<sup>201</sup>

Fue aprobada por la Asamblea Constituyente de 22 de diciembre 1947, consagra los valores democráticos y establece un Estado nacional, soberano, independiente, unitario e indivisible (art. 5). La modificación más reciente de esta ley es de 2007. La Constitución como ley fundamental de la República de Italia, define la estructura del Gobierno de Italia, los derechos y deberes de los ciudadanos del país, su modo de adopción de leyes y se consagra el Principio de la Separación y del Equilibrio de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial.<sup>202</sup>

En esta Constitución encontramos varios artículos relacionados con la educación que son el artículo 30, el 33 y el 34.

El artículo 30 dice que los padres deben mantener, instruir y educar a los hijos, incluso si no son dentro del matrimonio. *“Es deber y derecho de los padres mantener, instruir y educar a los hijos, incluso a los habidos fuera del matrimonio”.*

---

<sup>200</sup> Democracia y tipo de gobierno de Portugal, Wikipedia.org. Recuperado el 19 de febrero de 2012 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Portugal>

<sup>201</sup> Italia y la reforma de la Constitución, almendron.com Recuperado el 25 de marzo de 2012 de: <http://www.almendron.com/tribuna/10410/italia-y-la-reforma-de-la-constitucion/>

<sup>202</sup> La Constitución de la República italiana, wipo.int. Recuperado el 25 de marzo de 2012 de: <http://www.wipo.int/wipolex/es/details.jsp?id=2509>

El artículo 33 indica que el arte y la ciencia son libres al igual que su enseñanza. También que la República dictará normas sobre la instrucción. *“Son libres el arte y la ciencia y será libre su enseñanza. La República dictará normas generales sobre la instrucción y establecerá escuelas estatales para todas las ramas y grados. Tanto las entidades como los individuos tendrán derecho a fundar escuelas e institutos de educación, sin gravamen alguno a cargo del Estado. Al determinar los derechos y las obligaciones de las escuelas no estatales que soliciten la paridad, la ley deberá garantizar a éstas plena libertad y a sus alumnos un trato académico equivalente al de los alumnos de escuelas estatales. Se instituye un examen de Estado para la admisión en las diversas ramas y grados de escuelas o para la terminación de las mismas así como para la habilitación en orden al ejercicio profesional. Los establecimientos de cultura superior, universidades y academias tendrán derecho a regirse por estatutos autónomos dentro de los límites fijados por las leyes del Estado”*.

El artículo 34 expone que todos los individuos pueden acceder a la escuela. *“La escuela estará abierta a todos. La enseñanza primaria, que se dispensará por lo menos durante ocho años, será obligatoria y gratuita. Las personas con capacidad y méritos tendrán derecho, aun careciendo de medios, a alcanzar los grados más altos de la enseñanza. La República hará efectivo este derecho mediante becas, subsidios a las familias y otras medidas, que deberán asignarse por concurso”*.<sup>203</sup>

La ley educativa italiana de 2003 se innovo siguiendo dos etapas: la primera empieza en el año 2007/08 un contexto unitario para todos los ciclos de educación; la segunda se desarrollará a partir del 2009/2010, para el sistema de educación secundaria superior.

Con ella, la educación obligatoria aumenta hasta alcanzar un plazo de diez años con el fin de favorecer el completo desarrollo de la personalidad del alumno.

El Sistema Educativo Italiano va a cumplir un pase muy importante hacia el nivel exigido por la Unión Europea: la Orden del Parlamento Europeo y del Gobierno italiano del 18 de Diciembre de 2006 sobre las competencias para el aprendizaje permanente, invita a los Estados miembros a desarrollar, en el ámbito de sus propias políticas

---

<sup>203</sup> *Constitución de la República italiana*, ces.es. Recuperado el 25 de marzo de 2012 de: <http://www.ces.es/TRESMED/docum/ita-cttn-esp.pdf>



educativas, estrategias para asegurar el alcance de las competencias básicas y preparar a los jóvenes hacia un método de aprendizaje para toda la vida.

Los nuevos recursos en el ámbito educativo intentan dar a los jóvenes instrumentos adecuados para el alcance de saberes y competencias, al fin de desarrollar la persona en sus derechos y obligaciones de ciudadano.

La introducción de la nueva orden se coloca en el cuadro de las normas vigentes sobre el derecho a la educación y a la formación, según las cuales ningún joven puede interrumpir su propio percurso formativo sin conseguir un título de estudio, o por lo menos una calificación profesional dentro del 18º año de edad. La obligación a la educación constituye un pasaje fundamental en el desarrollo educativo de los jóvenes.

Las indicaciones mencionadas en la presente Ley no influyen sobre los actuales reglamentos de los institutos de educación secundaria y respetan sus diferentes identidades.

El camino de innovación empezado en el año 2007/08, en un contexto unitario para todos los ciclos de educación, se desarrollará a partir del 2009/2010, en el momento en el que será actuado el nuevo orden del segundo ciclo constituido, según el artículo 13 de la Ley número 40/07, para el sistema de educación secundaria superior, articulado en licei, istituti tecnici y professionali.

La realización de la nueva obligación se contextualiza en la experimentación bienal de nuevas medidas relativas al primer ciclo de educación. Al mismo tiempo, se adoptarán las medidas relativas a la enseñanza técnica y profesional y las escuelas tendrán la tarea de realizar y no aplicar las innovaciones en relación a los cuadros culturales considerados estratégicos y a las competencias básicas.<sup>204</sup>

---

<sup>204</sup> *Legislación del sistema educativo italiano*, doces.es. Recuperado el 25 de marzo de 2012 de: <http://doces.es/uploads/articulos/legislacion-del-sistema-educativo-italiano.pdf>

Cuando se presentó esta ley en 2008, un millón de italianos salieron a la calle para protestar en contra de su aprobación ya que la consideran un desastre y un desmantelamiento del sistema educativo italiano. Para la ministra de Educación es todo lo contrario, según ella, la ley trata de reducir gastos para mejorar la calidad de la enseñanza.<sup>205</sup>

Es importante enfatizar, como se indica en la categoría de regulación relacionada con el sistema educativo, los principios generales de la educación en Italia entre los que destacan la libertad de enseñanza; la obligación del Estado de proporcionar una red de establecimientos educativos abiertos a todos los ciudadanos independientemente de su condición social y el derecho que tienen las universidades, academias e instituciones de la enseñanza superior de establecerse independientemente de sus propias regulaciones.<sup>206</sup>

Centrándonos en los fines generales de la educación existentes en este país, vemos que el ámbito educativo se orienta de acuerdo con las siguientes prioridades:

Preparar a los alumnos para su integración en una sociedad y en un mundo cada vez más interrelacionado, aprovechando la diversidad de lenguas, culturas y procedencia de los miembros de la comunidad escolar.

Prepararlos para que se sientan ciudadanos de la Unión Europea.

Crear las bases para el pleno desarrollo de la personalidad de la personalidad del alumnado y para una educación permanente que le facilite la incorporación al campo cultural, científico y técnico.

---

<sup>205</sup> *Italia: la reforma educativa paso a paso*, es.euronews.com. Recuperado el 25 de marzo de 2012 de: <http://es.euronews.com/2010/12/22/italia-la-reforma-educativa-paso-a-paso/>

<sup>206</sup> *Descripción de los Sistemas Educativos de Chipre, Italia, Malta y Eslovenia*, aceite.org. Recuperado el 19 de mayo de 2012 de: [http://www.aceite.org/educator/desccripcion\\_sistemas.pdf](http://www.aceite.org/educator/desccripcion_sistemas.pdf)

Generar un ambiente de libertad, tolerancia y solidaridad entre los distintos miembros de la comunidad educativa haciendo de ello una práctica cotidiana y constante.

Fomentar la igualdad de sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación.

Formar a los alumnos en el respeto y defensa del medio ambiente.

Favorecer el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico, asegurando la participación de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizando una metodología activa.<sup>207</sup>

### **Portugal/ sistemas educativos/ regulación- legislación/ principios y fines.**

La Constitución de Portugal actual se encuentra en vigor desde 1976, dos años después de la Revolución "Clavel" que puso fin a la dictadura existente desde hace más de treinta años. Se ha modificado en varias ocasiones en 1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 y finalmente en 2005.

La Asamblea Constituyente proclama la decisión del pueblo portugués de defender la independencia nacional, de garantizar los derechos fundamentales de los ciudadanos, de establecer los principios básicos de la democracia, de asegurar la primacía del Estado de derecho democrático y de abrir la senda hacia una sociedad socialista, dentro del respeto a la voluntad del pueblo portugués y con vistas a la construcción de un país más libre, más justo y más fraterno y aprueba y decreta esta Constitución el 2 de abril de 1976.<sup>208</sup>

En esta Constitución encontramos varios artículos relacionados con la educación que son el artículo 43, el 73, el 74, el 75, el 76 y el 77.

El artículo 43 expone que en Portugal debe haber libertad de aprender y de enseñar. *"Se garantiza la libertad de aprender y de enseñar. El Estado no puede programar la*

<sup>207</sup> *Proyecto educativo, aspectos generales*, educacion.gob.es. Recuperado el 19 de mayo de 2012 de: <http://www.educacion.gob.es/externo/centros/cervantes/es/proyectoeducativo/proyectoeducativo/generalidadesdoc.pdf>

<sup>208</sup> *Constitución de la República Portuguesa*, wipo.int. Recuperado el 27 de marzo de 2012 de: <http://www.wipo.int/wipolex/es/details.jsp?id=5452>

*educación ni la cultura siguiendo cualesquiera directrices filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas o religiosas. La enseñanza pública no será confesional. Se garantiza el derecho a crear escuelas privadas y cooperativas”.*

El artículo 73 habla de la educación, de la cultura y de la ciencia. *“Todos tienen derecho a la educación y a la cultura. El Estado promueve la democratización de la educación y de las demás condiciones para que la educación, realizada mediante la escuela y otros medios formativos, contribuya a la igualdad de oportunidades, a la superación de las desigualdades económicas, sociales y culturales, al desarrollo de la personalidad y del espíritu de tolerancia, de comprensión mutua, de solidaridad y de responsabilidad; al progreso social y a la participación democrática en la vida colectiva”.*

El artículo 74 trata de la enseñanza. *“El Estado reconocerá y garantizará a todos los ciudadanos el derecho a la enseñanza y a la igualdad de oportunidades en la formación escolar. El Estado deberá modificar la enseñanza de tal modo que supere su función conservadora de la división social del trabajo”.* Este artículo también presenta una serie de funciones de las que se encarga el Estado relacionadas con la enseñanza como asegurar la enseñanza básica universal, obligatorio y gratuito; crear un sistema público de educación preescolar; garantizar la educación permanente y eliminar el analfabetismo; garantizar a todos los ciudadanos, según sus capacidades, el acceso a los grados más altos de la enseñanza, de la investigación científica y de la creación artística; establecer progresivamente la gratuidad de todos los grados de la enseñanza; establecer el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales; estimular la formación de cuadros científicos y técnicos originarios de las clases trabajadoras.

El artículo 75 corresponde con la enseñanza pública, privada y cooperativa. *“El Estado creará una red de establecimientos docentes oficiales que cubra las necesidades de toda la población. El Estado reconoce y fiscaliza la enseñanza particular y cooperativa, en los términos que establezca la ley”.*

El artículo 76 presenta la universidad y el acceso a la enseñanza superior. *“El régimen de acceso a la universidad y a las demás instituciones de enseñanza superior garantiza la igualdad de oportunidades y la democratización del sistema de enseñanza, debiendo tener en cuenta las necesidades de personal cualificado y la elevación del nivel*

*educativo, cultural y científico del país. Las universidades gozan, en los términos que establezca la ley, de autonomía estatutaria, científica, pedagógica, administrativa y financiera, sin perjuicio de una adecuada evaluación de la calidad de la enseñanza”.*<sup>209</sup>

El artículo 77 muestra la participación democrática de la enseñanza. *“Los profesores y los alumnos tienen el derecho a participar en la gestión democrática de los establecimientos de enseñanza, en los términos que establezca la ley. La ley regula las formas de participación de las asociaciones de profesores, de alumnos, de padres, de las comunidades y de las instituciones de carácter científico en la definición de la política de enseñanza”.*<sup>210</sup>

La ley educativa de Portugal se creó en 1986 y fue reformada en 1997<sup>211</sup>. Los principios generales de la educación en este país son generalizar la enseñanza, fomentar la equidad educativa, promover la colaboración de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo y la búsqueda del desarrollo integral del alumnado, incluyendo la capacitación para el trabajo y la vida en sociedad.

Si nos centramos en los fines generales de la educación en Portugal observamos que este ámbito se reúne las siguientes prioridades:

Promover el desarrollo personal y social de los niños con base en la experiencia de la vida democrática, en una perspectiva de educación para la ciudadanía.

Fomentar la inserción del niño en grupos sociales diversos, en el respeto por la pluralidad de culturas, favoreciendo una progresiva conciencia de su papel como miembro de la comunidad.

Contribuir para la igualdad de oportunidades en el acceso a la escuela y para el aprendizaje.

Estimular el desarrollo global de cada niño, en el respeto por sus características individuales, inculcando comportamientos que favorezcan aprendizajes significativos y diversificados.

<sup>209</sup> *Constitución de la República Portuguesa*, wipo.int. Recuperado el 27 de marzo de 2012 de: [http://www.wipo.int/wipolex/es/text.jsp?file\\_id=179476](http://www.wipo.int/wipolex/es/text.jsp?file_id=179476)

<sup>210</sup> *Constitución de Portugal parte 1*, viajeuniversal.com. Recuperado el 27 de marzo de 2012 de: <http://www.viajeuniversal.com/portugal/constitucion1.htm>

<sup>211</sup> *Assembleia da República*, educacionartistica.org. Recuperado el 27 de marzo de 2012 de: [http://educacionartistica.org/media/PDFs/po\\_Lei\\_bases49\\_2005.pdf](http://educacionartistica.org/media/PDFs/po_Lei_bases49_2005.pdf)

Transmitir valores, tales como: el trabajo, la disciplina, el alto rendimiento, la precisión y la competencia.<sup>212</sup>

Como nuestro trabajo se basa en la educación secundaria destacamos el artículo 11 que expone los objetivos de la educación secundaria son: Velar por el desarrollo del razonamiento, la reflexión, la curiosidad científica y la profundización de los elementos fundamentales de un humanista, artística, científica y técnica que proporciona el desarrollo cognitivo y metodología adecuada para la educación y para la entrada en el mundo activo; Proporcionar a los jóvenes los conocimientos necesarios para la comprensión de las manifestaciones estéticas y culturales y el perfeccionamiento de su la expresión artística; Alentar la adquisición y aplicación del conocimiento, aumentar la profundidad a partir del estudio, la reflexión crítica, la observación y la experimentación; Formación en los valores de la sociedad y de la cultura portuguesa; Proporcionar contactos con el mundo trabajo mediante el fortalecimiento de los mecanismos de acercamiento entre la escuela, la vida laboral; Fomentar la orientación y formación profesional de los jóvenes, a través de la preparación técnica y tecnológica, con el fin de entrar en el mundo de la trabajo; Crear hábitos de trabajo, individuales y de grupo, y fomentar el desarrollo de actitudes reflexión metódica, la apertura de la mente, sensibilidad y capacidad de adaptación para cambiar.<sup>213</sup>

## ESTRUCTURA.

### Italia/ contexto/ política/ tipos de gobierno.

Podemos decir que la ideología que tiene Italia se basa en una ideología de derecha, es decir, su política es conservadora por lo que no creen en el individuo sino en determinados grupos sociales como la familia o la Iglesia, aunque se declaran demócratas y se describen como populistas, es decir que se identifican con la categoría de pueblo y en la que la religión tiene un papel fundamental. Este carácter conservador en Italia lo podemos relacionar con la aparición de la crisis económica y la gran inseguridad que los ciudadanos ven en su futuro.

---

<sup>212</sup> *Sistema educativo portugués*, google.es. Recuperado el 19 de mayo de 2012 de:  
<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CFcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fusuarios.multimania.es%2Fcarmen87%2Fpower%2FSISTEMA%2520E%255B1%25D...ppt&ei=I3C6T7GsCrCM0wWw0rTUBw&usg=AFQjCNEb9gAll1zIUoitjSb5XcPKAQsV4Q&sig2=5Aegdk4W3dLAbbgglnFAow>

<sup>213</sup> *Assembleia da República*, educacionartistica.org. Recuperado el 27 de marzo de 2012 de:  
[http://educacionartistica.org/media/PDFs/po\\_Lei\\_bases49\\_2005.pdf](http://educacionartistica.org/media/PDFs/po_Lei_bases49_2005.pdf)

Teniendo en cuenta los partidos políticos que han gobernado en Italia, podemos decir que después de las transformaciones sufridas durante la década de 1990, que condujeron a la desaparición de los tradicionales partidos que habían dominado la vida política desde la caída de la monarquía, y aun antes, por el escenario partidista actual está básicamente dominado por dos grandes coaliciones y por la existencia de numerosas agrupaciones políticas, muchas de ellas incluidas en esas concentraciones.

Las dos grandes coaliciones presentadas en las elecciones legislativas de 2001 fueron La casa de las Libertades, de centro y de derecha, y El Olivo, que englobó a muchos de los partidos de centro y de izquierda. La Casa de las Libertades estuvo compuesta por la heterogénea Forza Italia, la posfascista y liberal-conservadora Alianza nacional, la nacionalista liga norte, el nuevo Partido Socialista italiano, y Blancaflor, formada por la unión de democristianos y demócratas de centro.

Por su parte, El Olivo estuvo integrado por los socio-demócratas y ex comunistas demócratas de izquierda. La margarita, coalición a su vez liderada por el partido popular italiano, El Girasol, formado por la federación de los verdes y prosocialistas democráticos italianos, y el partido de los comunistas italianos. En los comicios de 2006, el bloque de centro-izquierda se presentó bajo la denominación electoral de la unión.<sup>214</sup>

### **Portugal/ contexto/ política/ tipos de gobierno.**

Podemos decir que la ideología que tiene Portugal se basa en el conservadurismo, liberalismo, conservadurismo democrático y democracia cristiana, es decir, principal tiene una ideología de centro derecha. Internacionalmente, está aliado a la Unión Internacional Demócrata a la Internacional Demócrata de centro y al Partido Popular Europeo.<sup>215</sup>

Antes de las elecciones legislativas celebradas el 5 de junio de 2011, el presidente del país era José Sócrates, cuya ideología era de centro-izquierda, pero ese día, el Partido centro-derecha se convierte en fuerza mayoritaria portuguesa y Parssons Coelho se convierte en el nuevo ministro de Portugal.

---

<sup>214</sup> Enciclopedia virtual Encarta. Recuperado el 11 de marzo de 2012

<sup>215</sup> Doc Mimo: Clase impartida por Manuel Ferraz el día 13 de marzo de 2012 en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

Quien gobierna es el partido social demócrata: PSD. Es un partido político de corte centro derechista. Este partido nace en 1974 con el nombre de Partido Popular Democrático, fue legalizado en enero de 1975 y en 1977 cambia a su actual nombre PSD.

Actualmente, el PSD gobierna en coalición con el CDS-PP, contando la unión con una amplia mayoría absoluta frente a los partidos de izquierda. Esto le permite gobernar con soltura.

Además de la corriente social-demócrata, otras tres corrientes van a confluir en el surgimiento del partido: la social cristiano o social católica, social-liberal y social tecnocrática.

Fue el primer partido político portugués en conseguir la mayoría absoluta parlamentaria después del 25 de abril, lo que ocurrió en las elecciones legislativas de 1976. El PSD se ha mantenido en primera línea ya que ha llegado también a gobernar y a estar en la oposición. Las tres flechas existentes en el símbolo del PSD representan los valores fundamentales de la social-democracia: la libertad, la igualdad y la solidaridad.<sup>216</sup> Actualmente, el gobierno de Italia está formado por un grupo de dieciséis tecnócratas, entre los que destacan profesores, catedráticos y expertos vinculados a bancos y empresas. Por ello, Italia se fundamenta, en estos momentos, en un gobierno tecnócrata, el cual es llevado por un técnico o un especialista en alguna materia de economía, administración, etc. Además, dicho representante ejerce su cargo público con tendencia a hallar soluciones relacionadas con la consecución de técnicas eficaces por encima de otras consideraciones ideológicas, políticas o sociales.<sup>217</sup>

### **Italia/ sistema educativo/ estructura/ niveles.**

Teniendo en cuenta los datos cualitativos de la estructura del sistema educativo en Italia encontramos varios niveles que corresponden con los diferentes cursos y edades.

---

<sup>216</sup> *Estado Nuevo*, Wikipedia.org. Recuperado el 10 de marzo de 2012 de: [es.wikipedia.org/wiki/Estado\\_Nuevo](http://es.wikipedia.org/wiki/Estado_Nuevo)

<sup>217</sup> *Monti forma un gobierno sin políticos en Italia*, euroxpress.es. Recuperado el 20 de abril de 2012 de: <http://www.euroxpress.es/index.php/noticias/2011/11/17/monti-forma-un-gobierno-sin-politicos-en-italia/>



La educación no obligatoria corresponde con la educación preescolar, la cual se organiza en dos etapas diferentes, de acuerdo a la edad de los niños:

**Para los niños de 0-3 años** están las escuelas de párvulos. No es parte del sistema educativo y, por tanto, cae fuera de las responsabilidades del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR). Las escuelas públicas infantiles, destinadas no sólo como servicios para las familias sino que tienen función educativa, se han establecido a través de una regulación central en 1971 (ley n. 1044/1971).

**Para los niños mayores de 3 años** están la scuola dell'infanzia. Es parte del sistema educativo y cae bajo la responsabilidad del Ministerio de educación, aunque las instituciones que ofrecen educación preescolar también se ejecutan a nivel local no sólo por el Estado, sino también por los municipios y por los sujetos privados. Este nivel de enseñanza no es obligatoria y tiene una duración de hasta tres años (de 3 a 6 años de edad).

Los objetivos pedagógicos del nivel pre-primario de la educación son contribuir a la afectiva, psicomotriz, cognitivo, moral, religiosa y social de los niños y promover su potencialidad de establecer relaciones, de la autonomía, la creatividad, el aprendizaje para asegurar la igualdad de oportunidades educativas: en el respeto de los la responsabilidad educativa de los padres, contribuye a la formación integral de los niños, a través de su autonomía y la unidad didáctica y pedagógica, que lleva a cabo el perfil educativo y la continuidad educativa, junto con todos los servicios de infancia y de la escuela primaria (Decreto Legislativo 59/2004 , art. 1).<sup>218</sup>

La educación obligatoria comienza a los seis años y continúa hasta los catorce, comprende 5 años de educación elemental (*scuola elementare*) y 3 de educación secundaria inferior (*scuola media*).

La escuela media, acoge a los alumnos entre los 11 y los 14 años y comprende tres clases, 1ª, 2ª y 3ª, que componen un ciclo de estudios completo. Para ser admitidos,

---

<sup>218</sup> *Educación infantil y atención*. Webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 11 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early_Childhood_Education_and_Care)

los alumnos deben poseer el diploma di licenza elementare (certificado de escolaridad básica) que se consigue normalmente a la edad de 11 años.<sup>219</sup> Este nivel de educación tiene el objetivo de proporcionar a los alumnos los aprendizajes básicos y con los instrumentos básicos de la ciudadanía activa y ayudar a los alumnos a comprender el significado de sus propias experiencias.<sup>220</sup>

La enseñanza secundaria superior se destina a los jóvenes de edades comprendidas entre los catorce y los diecinueve años. Al final del periodo de escolaridad obligatoria (escuela media) los jóvenes pueden seguir estudios que duran 3, 4 ó 5 años, tras los cuales pueden elegir continuar la enseñanza universitaria/superior o incorporarse al ámbito laboral.

Las escuelas que imparten la enseñanza secundaria superior se subdividen en las siguientes categorías:

- **Escuelas de orientación clásica y científica (escuelas de tipo clásico):** el *liceo classico* y el *liceo scientifico* preparan a los alumnos para los estudios universitarios o para otras formas de enseñanza superior. La duración de estos estudios es de cinco años, subdivididos normalmente en dos ciclos, el primero de dos años y el segundo de tres. Entre estas escuelas de tipo clásico se cuentan también el *istituto magistrale* (instituto de pedagogía), que prepara a los futuros maestros de escuela elemental y la *scuola magistrale* (escuela de pedagogía), para los maestros de escuela maternal; los estudios de ambas instituciones duran 4 años.
- **Escuelas de orientación artística:** pertenecen a esta categoría el *liceo artistico* y los *istituti d'arte*; la duración de los estudios en estos centros es respectivamente de 4 y 3 años;
- **Escuelas de orientación técnica:** existen nueve tipos distintos de *istituti tecnici*: instituto técnico agrario, instituto comercial, instituto técnico para peritos

<sup>219</sup> *Estructura del sistema educativo en Italia*, dgb.sep.gob.mx. Recuperado el 19 de febrero de 2012 de: [http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-ITALIA.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ITALIA.pdf)

<sup>220</sup> *Educación primaria*, webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 11 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Primary_Education)

empresariales y para encargados de la redacción de correspondencia en lenguas extranjeras, instituto técnico de turismo, instituto técnico de agrimensores, instituto técnico industrial, instituto técnico de comercio exterior, instituto náutico, instituto técnico femenino; los estudios en todos estos institutos duran cinco años;

- **Escuelas de formación profesional:** 5 años divididos en un trienio de "calificación" y un bienio suplementario, al final del cual se puede también acceder al ciclo de educación superior.

Para inscribirse en la escuela de educación secundaria superior los alumnos deberán estar en posesión del diploma de *licenza media*. En este nivel, normalmente se efectúa una evaluación de los alumnos cada trimestre. Para pasar al curso superior, el alumno deberá obtener como mínimo una nota de 6 puntos sobre 10 en todas las asignaturas.

221

La escuela secundaria tiene como finalidad fomentar la capacidad de estudiar de forma autónoma y en el fortalecimiento de las actitudes de los alumnos hacia la interacción social, en la organización y el aumento de conocimientos y habilidades y proporcionar a los estudiantes con los instrumentos adecuados para continuar su educación y actividades de formación.<sup>222</sup>

---

<sup>221</sup> *Estructura del sistema educativo en Italia*, [dgb.sep.gob.mx](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ITALIA.pdf). Recuperado el 19 de febrero de 2012 de: [http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-ITALIA.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ITALIA.pdf)

<sup>222</sup> *Educación secundaria*, [webgate.ec.europa.eu](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education). Recuperado el 11 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Secondary\\_and\\_Post-Secondary\\_Non-Tertiary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education)

Años	ENSEÑANZA SUPERIOR	Tercer nivel		
22 ó 23	9	Doctorado		
21	8	Especialización		
20	7			
19	6			
18	5	Diploma de Licenciatura		
17	4			
16	3	Diploma universitario		
15	2			
14	1			
	<b>ESCUELA MEDIA SUPERIOR O SECUNDARIA SUPERIOR</b>	<b>Diploma: Diploma di Maturità</b>		
13	5	Liceo	Escuelas	
12	4	Clásico	Técnicas	Liceos
11	3	o y de		
10	2	Científico	Formación profesional	Formación docente
9	1			
	<b>ESCUELA MEDIA</b>	Licenza Media		
8	3			
7	2			
6	1			
	<b>ESCUELA ELEMENTAL</b>	Licenza Elementre		
5	5			
4	4	2do Ciclo		
3	3			
2	2	1er Ciclo		
1	1			

223

En Italia, el año escolar comprende al menos 200 días entre primeros de Septiembre y el final de Junio. Las escuelas abren 5 ó 6 días, ya sea a jornada completa o a media jornada, dependiendo de la institución. Las escuelas de primaria y de secundaria ofrecen más de 30 horas de enseñanza a la semana.

El plan de estudios general de Italia está determinado a nivel nacional y adaptado a las necesidades locales para cada escuela. El contenido curricular, objetivos, métodos de enseñanza y posibles uniones entre varias de las áreas están determinados para cada asignatura. El plan de estudios básico comprende el italiano, una lengua extranjera, matemáticas, ciencias, humanidades, estudios sociales, arte, música y educación física, en la educación secundaria se añade la educación técnica. La religión es una materia opcional. Los profesores seleccionan los métodos de enseñanza, los libros de texto y los materiales.<sup>224</sup>

Si nos centramos en la gratuidad o no de cada nivel podemos concretar que en el nivel de preescolar no hay cuotas que pagar, a pesar de que no fuera obligatoria pero las familias pagan una pequeña contribución para los servicios de transporte y comedor, de la cual las familias de bajos ingresos están exentas.

<sup>223</sup> *Estructura del sistema educativo en Italia*, dgb.sep.gov.mx. Recuperado el 19 de febrero de 2012 de: [http://www.dgb.sep.gov.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-ITALIA.pdf](http://www.dgb.sep.gov.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ITALIA.pdf)

<sup>224</sup> *Descripción de los Sistemas Educativos de Chipre, Italia, Malta y Eslovenia*, Acite.org. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de: [http://www.acite.org/educator/descriccion\\_sistemas.pdf](http://www.acite.org/educator/descriccion_sistemas.pdf)

En los niveles de primaria y secundaria, la matrícula y la asistencia a la escuela paritaria son completamente gratis. Los municipios reciben fondos específicos de las regiones para proporcionar libros de texto gratuitos a todos los alumnos. Los servicios de transporte y el comedor también son proporcionados por los municipios contra el pago de las contribuciones de las familias, a excepción de algunas particularidades relacionadas con las condiciones económicas de las familias.

El pago de las tasas de matrícula y la asistencia es obligatoria sólo para las escuelas secundarias superiores, pero la cantidad es baja. Sin embargo, los estudiantes que se matriculan en los grados primero, segundo y tercer año de escuelas secundarias superiores, están exentos de pagar las cuotas escolares. Esto se debe al hecho de que el diritto / dovere a la educación y la formación puede realizarse mediante la adquisición de un título de 3 años en la enseñanza secundaria superior, tanto en el sistema estatal de educación y formación y en el regional de formación profesional inicial.

Las escuelas pueden solicitar a las familias pagar las cotizaciones mínimas para el funcionamiento de los laboratorios, de integración y actividades deportivas, así como para la compra de materiales de consumo.<sup>225</sup>

Por otra parte, teniendo en cuenta los datos cuantitativos observamos que la tasa de finalización por curso de Italia es de un 100% en los niños y un 99% en las niñas; la tasa bruta de escolarización de secundaria se estudia en dos ciclos, el primero es de 102% y en el segundo ciclo es de 99%; la tasa de deserción es de 0% en los niños y de 1% en las niñas;<sup>226</sup> la tasa neta de matriculación es de 91% y el número de niños por maestro es de 11.<sup>227</sup>

### **Portugal/ sistema educativo/ estructura/ niveles.**

---

<sup>225</sup> *Cargas dentro de la educación pública*. webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 14 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education\\_Funding](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early_Childhood_and_School_Education_Funding)

<sup>226</sup> Campuesvirtual.ull.es. Recuperado el 6 de marzo de 2012 de: <http://campusvirtual.ull.es/1112/file.php/2334/IndicadoresEPT2011.pdf>

<sup>227</sup> *Educación*. Global.net. Recuperado el 13 de abril de 2012 de: <http://www.gloobal.net/guiadelmundo/>

Teniendo en cuenta los datos cualitativos de la estructura del sistema educativo de Portugal encontramos varios niveles correspondientes con las diferentes edades de los alumnos.

La educación no obligatoria corresponde con la educación preescolar, definida por la Ley de Educación como el primer paso de la Educación Básica en un proceso de aprendizaje permanente, y como complemento del papel de los padres en la educación de sus hijos, con quien la escuela debería establecer una estrecha colaboración, favoreciendo el desarrollo del niño, a fin de asegurar su plena integración en la sociedad como un ser autónomo, ser humano libre y solidaria.

Es un ciclo opcional y está dirigido a 3 a 5 años de edad entre los que se da prioridad a los de 5 años, porque son niños que están a punto de comenzar la educación primaria. En las instituciones privadas de solidaridad social, el criterio social se aplica de acuerdo a las necesidades de las familias.

Hay una red pública y una privada de instituciones de educación pre-primaria, que son complementarios. La red pública está integrada por las instituciones de educación dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Solidaridad y Seguridad Social. La red privada se compone de instituciones de educación superior con fines de lucro y sin fines de lucro. Esas son las instituciones de educación privadas y cooperativas, en el primer caso, y las instituciones privadas para la solidaridad social (IPSS), en el segundo caso.

Los principales objetivos pedagógicos de la educación preescolar son: promover el desarrollo personal de los niños y social, para fomentar la integración de los niños en los diversos grupos sociales, para contribuir a la igualdad de oportunidades, para estimular el desarrollo global de los niños, promover la expresión y desarrollo de la comunicación, potenciar la curiosidad y el pensamiento crítico, para ofrecer a los niños a situaciones de bienestar y seguridad, para identificar los desajustes, las discapacidades o sobredotación y alentar a las familias a participar en el proceso educativo.<sup>228</sup>

La escolaridad obligatoria es de 9 años para alumnos de seis a quince años de edad.

---

<sup>228</sup> *Educación infantil y atención.* webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 11 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early_Childhood_Education_and_Care)

La enseñanza básica obligatoria está dividida en tres ciclos consecutivos:

- **Primer ciclo, de 4 años de duración** (de los seis a los diez años);
- **Segundo ciclo, de 2 años de duración** (de los diez a los doce años);
- **Tercer ciclo, de 3 años de duración** (de los doce a los quince años).

El primer ciclo de enseñanza básica se imparte en las escuelas primarias.<sup>229</sup> Su objetivo es garantizar el desarrollo de las competencias de los estudiantes y los intereses a fin de promover los logros individuales, en armonía con los valores de la ciudadanía.<sup>230</sup>

Los ciclos segundo y tercero son impartidos en escuelas preparatorias/secundarias. El tercer ciclo es el correspondiente a la enseñanza secundaria de nivel básico y con ella se pueden optar entre dos tipos diferentes de estudios de enseñanza secundaria:

1. **Estudios impartidos en escuelas secundarias;**
2. **Estudios impartidos en escuelas profesionales.**

Los estudios de las escuelas secundarias tienen una duración de 3 años (de los quince a los dieciocho años) y están organizados en un único ciclo de estudios que comprende los años 10º, 11º y 12º de escolaridad.

Los estudios de las escuelas secundarias se dividen, a su vez, en dos tipos:

**Estudios secundarios** predominantemente orientados para la continuación de los estudios (CSPOPE en sus siglas portuguesas), **o estudios generales;**

<sup>229</sup> *Estructura del sistema educativo de Portugal*, dgb.sep.gob.mx. Recuperado el 19 de febrero de 2012 de: [http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-PORTUGAL.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-PORTUGAL.pdf)

<sup>230</sup> *Educación estructura simple(educación integrada primaria y secundaria)*. webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 11 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Single\\_Structure\\_Education\\_\(Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education\)](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education))

**Estudios tecnológicos** (CT en portugués) predominantemente orientados hacia la vida profesional. Todas las escuelas secundarias deben impartir los dos tipos de estudios, si bien uno de ellos puede tener prioridad sobre el otro. Asimismo, los alumnos pueden cambiar de un tipo a otro.

Las escuelas profesionales, cuyos alumnos obtienen un diploma de estudios técnicos medios, constituyen una alternativa al sistema de enseñanza regular.

Los alumnos que han aprobado la enseñanza básica o equivalente (9º año de escolaridad) tienen acceso a los diversos tipos de estudios de enseñanza secundaria. Los alumnos deben tener una edad mínima de catorce años.

Existen dos tipos de evaluación en la enseñanza no obligatoria: formativa y global. La primera evaluación responde a unos parámetros idénticos a los de la enseñanza obligatoria, pero no ocurre lo mismo con el segundo tipo de evaluación. La evaluación global se efectúa, en este caso, tanto a nivel interno como externo. La evaluación interna consiste en una prueba global escrita de todas las asignaturas al final de los años 10º y 11º, y de sólo algunas asignaturas al final del 12º año.

Los alumnos aprobados en la enseñanza secundaria reciben un certificado (diploma de estudios secundarios) en el que se señala los estudios realizados y las calificaciones finales obtenidas. Los alumnos que finalizan sus estudios de carácter técnico reciben, a su vez, un diploma de cualificación profesional de nivel III.

Los objetivos generales de educación secundaria, como se indica en la Ley Integral, son los siguientes:

Garantizar el desarrollo de la curiosidad razonamiento, la reflexión y científica, así como la expansión de los elementos básicos de una cultura humanística, artística, científica y técnica, elementos que constituyen una base adecuada cognoscitiva y metodológica para realizar nuevos estudios y el acceso a la vida activa;



Proporcionar a los jóvenes los conocimientos esenciales para comprender la expresión estética y cultural, y para facilitar la mejora de su expresión artística;

Fomentar el aprendizaje y la aplicación de un conocimiento cada vez más profundo basado en el estudio, el pensamiento crítico, la observación y la experimentación;

Promover el interés de los jóvenes para contribuir a resolver los problemas nacionales y su toma de conciencia de los problemas que afectan a la comunidad internacional, sobre la base de las realidades de la vida regional y nacional y del respeto de los valores permanentes de la sociedad en general, y de la cultura portuguesa en particular;

Facilitar el contacto y la experiencia en el mundo activo, mediante el fortalecimiento de las conexiones entre la escuela, la vida activa y la comunidad, y estimulando la función innovadora y participativa de la escuela;

Fomentar la orientación profesional y la educación de los jóvenes mediante la formación técnica y tecnológica con acceso a la vida activa;

Crear hábitos individuales y de grupos de trabajo y fomentar el desarrollo de la reflexión metódica, la apertura mental, la conciencia y la aceptación de los demás, y la capacidad de adaptarse al cambio.<sup>231</sup>

---

<sup>231</sup> *Secundaria superior y postsecundaria no terciaria.* [webgate.ec.europa.eu](http://webgate.ec.europa.eu). Recuperado el 11 de abril de 2012 de:  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Upper\\_Secondary\\_and\\_Post-Secondary\\_Non-Tertiary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Upper_Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education)

ENSEÑANZA SUPERIOR				
	6	Enseñanza Universitaria	(4 años) licenciado (3 años) diplomado <b>Enseñanza Superior Politécnica</b>	
	5			
	4			
	3			
	2			
	1			
NIVEL SECUNDARIO II		Diplomas: Certificado de fim de estudios secundários		
12	3	Escuelas secundarias	Escuelas profesionales	
11	2	Sec.	Sec.	
10	1	Generales	Téc.	
EDUCACIÓN BÁSICA				
9	9	Tercer ciclo		
8	8			
7	7			
6	6	Segundo ciclo		
5	5			
4	4	Primer ciclo		
3	3			
2	2			
1	1			

232

En Portugal, el contenido curricular de la enseñanza básica constituye asignaturas como inglés, matemáticas, historia, música, geografía, lengua portuguesa, francés o español, ciencias naturales, física y química, educación física, tecnologías de la información y comunicación, teatro, danza, educación visual, y educación tecnológica. La asignatura de religión no es obligatoria. La enseñanza secundaria está organizada de otra forma, los estudiantes tienen que elegir un área específica de enseñanza, por lo que en este nivel deja de existir uniformidad en los contenidos se enseñan a todos los alumnos. Existen cuatro agrupamientos de cursos que son de ciencias y tecnología; de artes visuales, de ciencias socioeconómicas y de lenguas y humanísticas<sup>233</sup>.

Por otra parte, teniendo en cuenta los datos cuantitativos observamos que la tasa de finalización por curso de Portugal es de un 66´4%; la tasa bruta de escolarización de secundaria se estudia en dos ciclos: en el primero es de 117% y en el segundo ciclo es

<sup>232</sup> *Estructura del sistema educativo de Portugal*, Recuperado el 19 de febrero de 2012 de: [http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-PORTUGAL.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-PORTUGAL.pdf)

<sup>233</sup> *Educación de Portugal*, wikipedia.org. Recuperado el 14 de marzo de 2012 [http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n\\_en\\_Portugal](http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_en_Portugal)

de 86%;<sup>234</sup> la tasa de deserción es de 11'6%;<sup>235</sup> la tasa neta de matriculación es de 82% y el número de niños por maestro es de 11.<sup>236</sup>

## ORGANIZACIÓN.

### Italia/ contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.

Italia hasta ahora ha eludido los problemas inmobiliarios y bancarios pero está creciendo muy despacio lo que hace que sus ingresos fiscales podrían no llegar a cubrir sus deudas. Tiene una posición financiera buena gracias a unos reguladores bancarios competentes y al talento del gobernador de su banco central, Mario Draghi. Pero no todo está bien, Italia es incapaz de crecer a un ritmo sostenido y tiene una clara pérdida de competitividad comparado con sus principales socios europeos. De 1998 a 2008, la productividad italiana creció solo un 3% y en el caso de no crezca por encima del 1%, los ingresos fiscales caerán e Italia no será capaz de cumplir sus objetivos de déficit, según la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico.

Pero las empresas necesitan generar innovación, y la productividad y el crecimiento se ven presionadas para despegar. La economía italiana depende principalmente de la producción de bienes de consumo de alta gama que corre a cargo de pequeñas y medianas empresas familiares. Estas intensivas industrias encuentran que los productos de alta calidad se están sustituyendo por productos de menor calidad y precio fabricados por trabajadores chinos en el país asiático y en la propia Italia.<sup>237</sup>

Centrándonos en los sectores económicos italianos, sabemos que hasta los años 50 la economía italiana era esencialmente agrícola luego se modernizó concentrándose en la industria y en los servicios, por lo tanto, en el sector primario las actividades agrícolas han experimentado un considerable retroceso, tanto en ocupación de la población activa como en su participación en el PIB, aunque también se ha innovado tecnológicamente. La producción agrícola no cubre la demanda alimentaria de la

---

<sup>234</sup> Campuesvirtual.ull.es. Recuperado el 6 de marzo de 2012 de:  
<http://campusvirtual.ull.es/1112/file.php/2334/IndicadoresEPT2011.pdf>

<sup>235</sup> Uv.es. Recuperado el 09 de marzo de 2012 de:  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)

<sup>236</sup> Educación. gloobal.net. Recuperado el 13 de abril de 2012 de:  
<http://www.gloobal.net/guiadelmundo/>

<sup>237</sup> La situación económica italiana. Lacrisactual.info. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de:  
<http://www.lacrisactual.info/la-situacion-de-la-economia-italiana/>

población debido a que es escasa en la rama ganadera de ovino y porcino, pero está más extendida con cultivos de cereales, leguminosas, plantas industriales, hortalizas y flores. Es muy importante la floricultura así como el olivo siendo este país el segundo productor mundial de aceite y la vid, cuyo cultivo sitúa a Italia a la cabeza de la producción mundial de vinos, internacionalmente reconocidos por su calidad.

En el sector secundario hay que destacar la industria textil que ha sido el motor del desarrollo italiano, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX, y el actual eje de su economía. Sin embargo, su cuota de fuerza laboral, ha descendido a partir de los años 60. Los esfuerzos se orientan en la búsqueda de una mayor competitividad e internacionalización, las empresas italianas buscan establecer relaciones comerciales con los mercados extranjeros.

Las actividades terciarias ocupan más del 60% de la población activa y han experimentado el auge que caracteriza a las economías desarrolladas. Ha habido un crecimiento en los sectores más avanzados, como el sector financiero, el del comercio, los transportes y comunicación y también de un numeroso funcionariado. El sector turístico cuenta con sus riquezas naturales y también históricas y artísticas y se han creado nuevas ramas de actividad económica como las referentes a la cultura y al tiempo libre.<sup>238</sup>

Basándonos en los datos cuantitativos, es importante destacar que en Italia el índice de desarrollo humano (IDH) es de un 0.934%; el PIB en crecimiento del año 2004 es del 1.2% y la renta per cápita del año 2005 es del 29019\$, que en euros corresponde con 22413,09€.<sup>239</sup> Este país, que recientemente pagó una prima de sólo el 1,7%, podría ser el próximo en el punto de mira de los inversores, a menos que su economía crezca a una tasa del 1%. Después de todo, con una deuda equivalente al 120% del producto interior bruto, Italia está mucho más en deuda que Portugal cuya deuda total es de un 85% del PIB. El ranking del Banco Mundial sobre la facilidad para hacer negocios en un país sitúa a Italia en el puesto 80, lo que significa que es más difícil para un empresario

---

<sup>238</sup> *Italia: aspectos económicos y perspectivas financieras*. El mundo.com. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de: <http://www.elmundo.com.ve/firmas/moises-bittan/italia--aspectos-economicos-y-perspectivas-financi.aspx>

<sup>239</sup> Guiadelmundo.org. Recuperado el 11 de mayo de 2012 de: <http://www.guiadelmundo.org.uy/cd/>

hacer negocios en Italia que en Mongolia o Zambia, y sólo un poco más fácil que en Jamaica, Albania y Pakistán.<sup>240</sup>

Por último, Italia también presenta importantes diferencias entre sus regiones del Norte y del Sur, asimetría que se observa también en el nivel de gasto en I+D. Ésta resulta particularmente evidente en el caso del sector empresas en el que el gasto puede variar entre 314,05 euros (Piemonte) y 0,71euros (Calabria), en términos per cápita.

Tabla 8. Datos de Italia y sus regiones. (Euros per cápita)

	VAB industria	VAB servicios	I+D Empresas	I+D Educación Superior	I+D Gobierno
Italia	5230,05	13013,39	106,75	66,14	40,32
Piemonte	7387,85	13934,81	314,05	47,43	21,12
Valld'Aosta/Vallée d'Aoste	4242,73	18167,08	172,29	-----	6,15
Liguria	3982,78	15534,17	104,44	88,25	39,49
Lombardia	8559,95	15720,65	224,91	48,77	30,35
Veneto	7603,63	13758,41	59,48	50,69	14,51
Fr.-Venezia Giulia	5813,79	14869,64	123,51	103,07	35,69
Emilia-Romagna	7894,63	15159,05	125,74	84,43	33,39
Toscana	5997,12	14298,01	67,04	119,71	38,45
Umbria	5120,17	12697,91	30,91	130,33	20,74
Marche	5886,04	12391,65	27,52	66,38	9,44
Lazio	3598,41	16934,08	135,17	82,31	215,34
Abruzzo	4741,59	10314,15	74,09	63,89	20,23
Molise	3685,37	10055,18	16,46	42,88	2,77
Campania	2486,39	9148,73	44,27	64,13	19,57
Puglia	2626,02	8862,77	17,42	51,73	11,39
Basilicata	3544,70	9005,77	24,84	48,18	42,00
Calabria	1833,60	8921,48	0,71	27,75	6,55
Sicilia	2014,86	9456,15	27,28	70,67	12,24
Sardegna	2757,07	10551,18	8,91	73,60	20,13

Fuente: Eurostat (2000)

241

### Portugal/ contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.

Portugal tiene una economía de mercado diversificada y basada en servicios. En los últimos dos decenios los gobiernos privatizaron muchas compañías estatales y

<sup>240</sup> *La situación económica italiana*. Lacrisactual.info. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de: <http://www.lacrisactual.info/la-situacion-de-la-economia-italiana/>

<sup>241</sup> *Educación, investigación, desarrollo económico y social: análisis regional europeo, con especial referencia a España y Portugal*. Aede.org. Recuperado 29 de marzo de 2012 de: <http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/02.pdf>

sectores claves de la economía, incluyendo el sector financiero y las telecomunicaciones.<sup>242</sup>

El desarrollo económico del país se ha deteriorado notablemente desde el año 2000, resultando ser más grave y prolongada que en el resto países de la OCDE. Esta falta de capacidad de recuperación revela debilidades estructurales. Mientras tanto, el déficit fiscal se ha mantenido en niveles insostenibles, llegando a cerca del 6% del PIB en 2005, el cual no deja espacio para estimular la demanda.<sup>243</sup>

Centrándonos en los sectores económicos, también vemos que el sector primario aporta un 10% del PIB y ocupa a más de un 20% de la población activa, el sector terciario no alcanza el 50% de su aportación al PIB.<sup>244</sup>

La industrialización de Portugal se inicia en los años 50 con dificultades por su dependencia tecnológica, por el predominio excesivo de pequeñas unidades productivas familiares y por una excesiva especialización en sectores tradicionales. Además padecía una gran dependencia energética y de recursos primarios en general.

Fue en el año 70, durante la crisis mundial cuando Portugal consolidó su arranque económico gracias a unos factores de ventaja competitiva: tenía los salarios más bajos de la comunidad europea, no sufrió grandes reconversiones en los sectores industriales ya que el nivel de ocupación era muy bajo y las empresas familiares fueron capaces de reorientar la producción.

En Lisboa, donde se ubicaba la industria pesada y los bienes de equipo, la crisis del 70 tuvo mucha incidencia porque hubo un proceso de desinversión sobre todo, de capital extranjero. Para superar esta crisis, Lisboa aprovechó su posición como principal centro urbano y como primer puerto del país. También tuvo a su favor su oferta de mano de obra cualificada con bajos costes salariales, sus buenas infraestructuras y red de comunicaciones y su tercerización como capital del estado.

---

<sup>242</sup> *Perfil económico de Portugal*. Cei-rd.gov.do.pdf. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de: [http://www.cei-rd.gov.do/estudios\\_economicos/perfiles/europa/portugal.pdf](http://www.cei-rd.gov.do/estudios_economicos/perfiles/europa/portugal.pdf)

<sup>243</sup> *Economic survey of Portugal, 2006*. OECD.org. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/28/36497355.pdf>

<sup>244</sup> *Perfil económico de Portugal*. Cei-rd.gov.do.pdf. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de: [http://www.cei-rd.gov.do/estudios\\_economicos/perfiles/europa/portugal.pdf](http://www.cei-rd.gov.do/estudios_economicos/perfiles/europa/portugal.pdf)

Los principales sectores de la industria son: el textil, calzado, confección, artículos de corcho, papel y derivados de la madera, aparatos eléctricos, alimentario y cerámica. La producción agraria está centrada en el policultivo mediterráneo. Al cultivo de la vid, del olivo y el trigo, se añaden otros como el maíz, los frutales y las leguminosas. En ganadería al cuidado tradicional ovino y caprino se unen la creciente instalación de modernas granjas de explotación intensiva de bobino y porcino. Este sector todavía está en una situación de marginalidad respecto a la economía internacional. El ámbito más importante del sector primario portugués es la explotación forestal. Portugal es el primer productor mundial de corcho. Del sector terciario destaca el desarrollo del turismo, actividad que aporta actualmente un importante porcentaje del PIB.

El comercio portugués, en el seno de la comunidad europea supone más del 50% de su volumen, aunque su situación frente a Europa es débil porque sus indicadores económicos y de nivel de vida son bastante inferiores a las medias comunitarias. Como contrapartida Portugal ha sido beneficiaria de las ayudas de la Unión Europea.<sup>245</sup>

A nivel regional, la región Centro es la que posee un mayor VAB industrial per cápita, seguida por Alentejo y la Norte, lo que se explica por la menor densidad poblacional de Alentejo y Centro, en comparación con las dos primeras. En estas dos últimas, de gran desarrollo industrial, la densidad de población es elevada, al encontrarse en ellas las dos principales ciudades del país, Porto y Lisboa. En el sector servicios destaca Madeira, por su elevada actividad turística, seguida por Lisboa y Vale do Tejo y Algarve. A nivel de las inversiones en I+D, en el sector empresas destacan claramente las regiones de Lisboa y Vale do Tejo, Centro y Norte que duplican los niveles de las otras regiones.

En cuanto al gasto en el sector educación superior, las diferencias regionales son menores, con excepción de Madeira (8,17 euros per cápita), que registra un valor muy inferior a las restantes. En la inversión del sector gobierno en I+D la diferencia es mayor, destacando la región de las Azores y Lisboa y Vale do Tejo, producto en el primer caso de las investigaciones llevadas a cabo en áreas de actividad sísmica y volcánica, así como en fauna marina.

---

<sup>245</sup> Natureduca.com. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de :  
[http://www.natureduca.com/geog\\_paises\\_portugal3.php](http://www.natureduca.com/geog_paises_portugal3.php)

Basándonos en los datos cuantitativos, es importante destacar que en Portugal el índice de desarrollo humano (IDH) es de un 0.904%; el PIB en crecimiento del año 2004 es del 1% y la renta per cápita del año 2005 es del 20.124\$, que en euros corresponde con 15.544.70€. <sup>246</sup>

Tabla 9. Datos de Portugal y sus regiones. (Euros per cápita)

	VAB industria	VAB servicios	I+D Empresas	I+D Educación Superior	I+D Gobierno
Portugal	2930,0	6982,0	24,20	41,16	29,80
Norte	3167,1	4882,9	18,48	29,92	4,5
Centro (PT)	3991,4	6613,3	20,31	46,54	5,0
Lisboa e V. Tejo	2381,6	9048,9	39,91	53,88	61,51
Alentejo	3418,9	7240,6	3,96	33,93	10,51
Algarve	1409,8	8193,1	8,53	40,11	6,67
Rg. A. Açores	1353,5	5813,4	0,34	40,98	219,08
Reg. A. Madeira	2267,5	9408,6	8,01	8,17	32,73

Fuente: Eurostat (2000)

247

### Italia/ sistema educativo/ organización/ institucional/ red pública/ red privada.

Basándonos en datos cualitativos observamos que la mayoría de los alumnos asiste a escuelas públicas italianas. Tradicionalmente, la educación privada está relacionada con la religión católica, pero también existen escuelas privadas laicas disponibles en todos los niveles educativos, incluyendo las escuelas primarias aunque son más numerosas en la educación secundaria. Los alumnos que asisten a escuelas privadas se organizan en grupos más pequeños, lo que permite una mayor atención de los maestros. El plan de estudios oficial utiliza la misma norma nacional en todas las escuelas, ya sean, públicas o privadas.

En cuanto a las escuelas secundarias privadas aconfesionales, tienen fama de ser menos exigente que sus contrapartes públicas y religiosas, aunque no existen datos que lo confirmen.

Actualmente la educación tiende a otorgar autonomía a las escuelas más individual de oficiales de los órganos de gobierno, para que puedan ejercer un mayor control sobre las actividades, tales como horarios, vacaciones y desarrollo curricular. De acuerdo con el plan de estudios nacional, cada escuela puede decidir hacer hincapié en ciertas

<sup>246</sup> Guiadelmundo.org. Recuperado el 11 de mayo de 2012 de: <http://www.guiadelmundo.org.uy/cd/>

<sup>247</sup> *Educación, investigación, desarrollo económico y social: análisis regional europeo, con especial referencia a España y Portugal*. Aede.org. Recuperado 29 de marzo de 2012 de: <http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/02.pdf>



materias o temas, o para organizar actividades educativas complementarias, tales como talleres de teatro, cursos de idiomas intensivos, etc.

Anualmente, todas las escuelas elaboran un documento llamado POF (Plan de oferta de formación) en el que presentan las actividades programadas para el próximo año escolar. Las copias están disponibles en las escuelas y puede ser útil en la toma de una decisión en la que la escuela una vez que asistiría.<sup>248</sup>

También es importante destacar que la Constitución italiana establece dos principios básicos en el artículo 33 en los que defiende la escuela pública *“El Estado está obligado a proporcionar un sistema de Estado-escuela accesible a todos los jóvenes; Entidades ya los particulares tienen derecho a establecer escuelas y colegios de educación, sin costo alguno para el Estado”*.

Asimismo, los delegados de la ley ordinaria establecen derechos y deberes de las escuelas no estatales para garantizar igualdad, plena libertad y el mismo trato a los alumnos que asisten a las escuelas públicas.

La Constitución italiana de 1948 prevé la institución de las escuelas no estatales, por ello hay una ley específica pero sólo ha sido aprobado en el año 2000. De hecho, la ley 62/2000 contiene 'reglas para la igualdad de la escuela y disposiciones relativas al derecho al estudio ya la educación' y estableció que para establece una escuela como paritarie, nombre que se le asignaba a las escuelas con el mismo estatus, debían de cumplir los siguientes requisitos:

Un proyecto educativo en armonía con el principio de la Constitución, un plan de la oferta educativa ( POF ), de conformidad con la normativa vigente, la certificación del título de la gestión y la cuestión del equilibrio;

La disponibilidad de locales, mobiliario y equipos didácticos propios del tipo de escuela y de acuerdo con la normativa vigente;

---

<sup>248</sup> takingupresidence.com. Recuperado el 14 de abril de 2012 de:  
<http://www.takingupresidence.com/italy/education/public-and-private-school-system.3.html>

Institución y funcionamiento de los órganos colegiados destinados a la participación democrática;

La matrícula escolar para todos los estudiantes a petición de sus padres, siempre que hayan obtenido una calificación válida para la inscripción en el grado que deseen asistir;

Aplicación de la normativa vigente en materia de integración de los discapacitados o los estudiantes desfavorecidos;

Organización de cursos completos: la igualdad no puede ser reconocido a las calificaciones individuales, a excepción de cuando los nuevos cursos completos se instituyó, en este caso la igualdad es reconocida a partir del primer grado; Personal docente con un título habilitante Los contratos de trabajo para personal directivo y docente de acuerdo con el contrato de trabajo colectivo nacional.

Por otra parte, la ley 62/2000 permite a las escuelas paritarie emitir certificados con valor de calificación jurídica, como las escuelas públicas del mismo tipo y nivel educativo, que son libres de elegir su orientación cultural y su enfoque pedagógico-didáctico.

Las escuelas Paritarie se financian indirectamente a través de becas a los alumnos y el alivio de impuestos para las familias, una forma directa de la financiación se mantiene para las escuelas paritarie primaria y preescolar. Existe una financiación directa y, en particular, para los centros de enseñanza preescolar, scuole dell'infanzia, escuelas no estatales, ya sean privadas o municipales y cubren casi el 40% de los requisitos. Los fondos adicionales previstos por las leyes regionales se proporcionan directamente a las escuelas o a las familias de los estudiantes.

De acuerdo con la ley 62/2000, las escuelas no estatales no están obligadas a aplicar para la igualdad de condición. Sin embargo, la misma ley prevé la publicación de otras disposiciones encaminadas a lograr todas las escuelas no estatales dentro de las dos categorías de escuelas paritarie y no paritarie.

En 2006, la Ley n.º 27 se publicó, sino que incluye todas las escuelas no estatales en las dos categorías de escuelas paritarie reconocidas conforme a la ley 10 de marzo 2000, n. 62, y no paritarie escuelas.

Ley de 3 de febrero de 2006, no. 27 establece que sólo hay dos tipos de escuelas no estatales: las escuelas paritarie, que han obtenido el estatuto de igualdad a través de la Ley de 10 de marzo de 2000, no. 62, y escuelas no paritarie que son las que llevan a cabo una actividad docente organizada y tienen las siguientes condiciones de funcionamiento:

Proyecto educativo o de oferta educativa, de acuerdo con los principios de la Constitución y del sistema educativo italiano, dirigido a los objetivos generales y específicos de aprendizaje y relacionados con la obtención de los títulos de estudio;

Disponibilidad de locales, mobiliario y equipo de acuerdo con la normativa vigente relacionada con la higiene y la seguridad de las instalaciones de la escuela que deben ser adecuados a su función sobre la base del número de alumnos;

Personal docente y un coordinador de las actividades docentes y educativas con las calificaciones específicas para la oferta educativa de la escuela, así como personal administrativo y técnico;

Edad de los alumnos no puede ser inferior a la edad de los alumnos que asisten a escuelas estatales o escuelas paritarie.

Las escuelas no paritarie no puede liberar los títulos de estudio con valor legal. Ellos no pueden tener el mismo nombre que las escuelas públicas o escuelas paritarie y están incluidas en una lista específica mantenida por la Oficina regional de la escuela.<sup>249</sup>

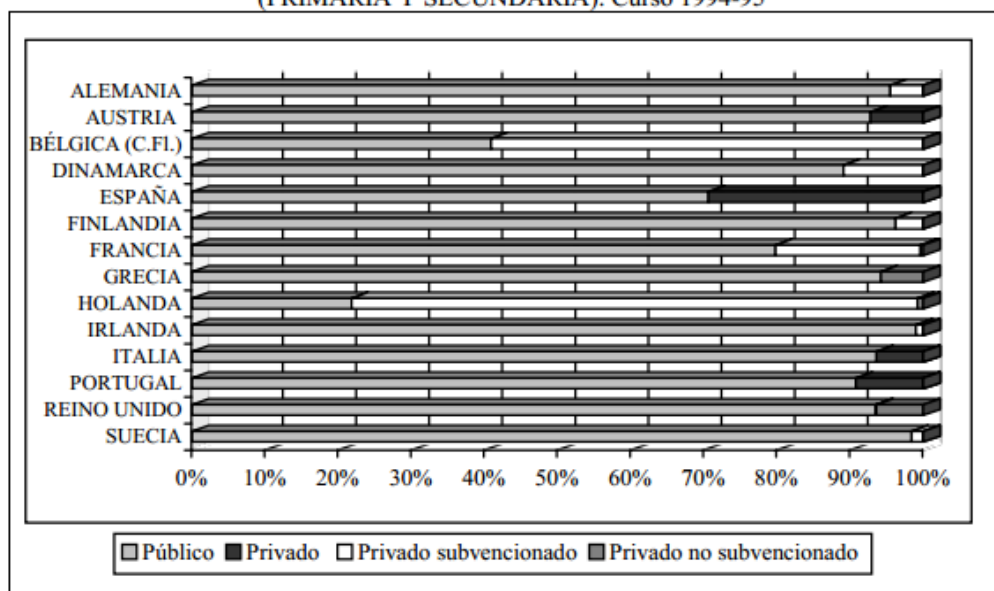
---

<sup>249</sup> [Organización de la Enseñanza Privada](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Private_Education), webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 14 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation\\_of\\_Private\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Private_Education)

Centrándonos en los datos cuantitativos que el porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza privada en Italia es del 5% del total de alumnos escolarizados.<sup>250</sup> En la educación pre-primaria hay un 31% de alumnos en la enseñanza privada y un 69% en la pública; en la educación primaria solo hay un 7% de alumnos matriculados en la privada, por lo tanto hay un 93% en la escuela pública; en la enseñanza secundaria hay un 5% de alumnos matriculados en escuelas privadas y un 95% en públicas; y en la enseñanza terciaria hay un 6% de alumnos matriculados en escuelas privadas, por lo que el 94% restante estudian en escuelas públicas<sup>251</sup>. También observamos un cuadro con los porcentajes de alumnos que estudia en cada sector.<sup>252</sup>

*La financiación de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea*

**Gráfico 1. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN EL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO (PRIMARIA Y SECUNDARIA). Curso 1994-95**



Fuente Eurostat (1997): *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea*. Comunidades Europeas.

**Portugal/ sistema educativo/ organización/ institucional/ red pública/ red privada.**

<sup>250</sup> [Campusvirtual.ull.es](http://campusvirtual.ull.es). Recuperado el 14 de abril de 2012 de: <http://campusvirtual.ull.es/1112/file.php/2334/IndicadoresEPT2011.pdf>

<sup>251</sup> *Compendio mundial de la educación 2006*, uis.unesco.org. Recuperado el 20 de abril de 2012 de: [http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06\\_es.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06_es.pdf)

<sup>252</sup> *La financiación de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea*, pagina-aede.org. Recuperado el 14 de abril de 2012 de: <http://www.pagina-aede.org/Murcia/FE5.pdf>

Centrándonos en datos cualitativos, observamos que de acuerdo con el Ministerio de Educación (Ministério da Educação), hay 9.156 escuelas públicas y 2668 privadas en Portugal, de todos los niveles educativos (primera, segunda, tercera y superior ciclos de educación secundaria). Las escuelas públicas son generalmente gratis, o pueden cobrar una pequeña cuota anual (generalmente no más de 40 euros). Las escuelas privadas tienen tarifas más altas que, en algunos casos, puede ir tan alto como 500 euros al mes.

Las escuelas públicas generalmente siguen un plan de estudios estándar, y la población estudiantil es diversa. Las escuelas privadas tienen a veces enfoques específicos, como ser religioso o buscar una orientación de la enseñanza específica. En muchos casos, las escuelas privadas poseen una mejor infra-estructuras que las escuelas públicas.<sup>253</sup>

Basándonos en datos cuantitativos vemos que en la educación pre-escolar alrededor de dos tercios (64,4%) son escuelas públicas, y un tercio son escuelas privadas (35,6%). En lo que respecta a la educación básica, podemos decir que el número de escuelas públicas es significativamente mayor que el número de escuelas privadas, sólo un 11,6% escuelas privadas contra el 88,4% de las escuelas públicas.

Al separar los diferentes ciclos educativos de la enseñanza sigue siendo considerable el número de escuelas públicas frente a las privadas en los tres ciclos de educación. En el primer ciclo de educación básica en las escuelas públicas el porcentaje alcanza el 90,2%, mientras que las escuelas privadas representan sólo el 9,8% de las escuelas. En el segundo ciclo la diferencia entre el número se reduce ligeramente, pero sigue siendo significativa, con un porcentaje del 76,9% de las escuelas públicas y el 23,1% de las escuelas privadas.

En el tercer ciclo el porcentaje de escuelas públicas corresponde a 83,9% y 16,1% en las escuelas privadas. Centrándonos en la educación superior, el 56,9% son instituciones públicas y el 43,1% son privadas.<sup>254</sup>

---

<sup>253</sup> takingupresidence.com. Recuperado el 14 de abril de 2012 de:

<http://www.takingupresidence.com/portugal/education/public-and-private-school-system.3.html>

<sup>254</sup> *Estadísticas sobre la organización y el gobierno*, webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 14 de abril de 2012

## GESTIÓN.

### **Italia/ contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.**

La información de esta categoría de gestión relacionada con el desarrollo económico de Italia es la misma que la primera categoría de organización, relacionada también con el nivel de desarrollo económico de este país.

### **Portugal/ contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.**

La información de esta categoría de gestión relacionada con el desarrollo económico de Portugal es la misma que la primera categoría de organización, relacionada también con el nivel de desarrollo económico de este país.

### **Italia/ sistema educativo/ gestión/ financiación.**

Basándonos en datos cualitativos, observamos que en Italia, el Estado es responsable de la financiación de las escuelas, tanto para los propósitos educativos y administrativos.<sup>255</sup> Las escuelas son principalmente públicas (paritarie) y están a cargo de cualquiera de los sujetos privados o sujetos públicos, por ejemplo, las autoridades locales como Municipios y Provincias. El Estado financia directamente a las escuelas públicas a través de fondos incluidos en el presupuesto del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (Miur).

La financiación de la educación y la formación profesional (IEFP) que sean competencia de las Regiones, varía en función de los diferentes cursos. Los fondos pueden ser asignados por regiones, por provincias o por el Ministerio de Trabajo y / o el Ministerio de Educación. Los cursos pueden ser financiados también a través de fondos de la UE.  
256

Las regiones tienen que proporcionar directamente, y más a menudo en las provincias y municipios, servicios y asistencia a los estudiantes (comedores, transporte,

---

de:[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal\\_pt:Estat%C3%ADsticas\\_sobre\\_a\\_organiza%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_a\\_governan%C3%A7a](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal_pt:Estat%C3%ADsticas_sobre_a_organiza%C3%A7%C3%A3o_e_a_governan%C3%A7a)

<sup>255</sup> *Sistema de financiación.* webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 15 de abril de 2012 de:  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education\\_Funding](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early_Childhood_and_School_Education_Funding)

<sup>256</sup> *Financiación de la educación.* webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 15 de abril de 2012 de:  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Funding\\_in\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Funding_in_Education)

libros de texto para las escuelas primarias, las ayudas a la asistencia menos ricos, sociales y de salud). Las provincias y los municipios pueden ser delegadas por la región para que brinden asistencia y servicios, aunque son los responsables de proporcionar a la escuela de calefacción, iluminación y conexiones telefónicas, mantenimiento de edificios escolares.

Basándonos en datos cuantitativos, observamos que en cuanto a la educación y formación profesional que corresponda a las competencias de las Regiones ( IEFP ), los cursos son financiados principalmente por las Regiones y Provincias (aprox. 48%), la segunda fuente de financiación es el Fondo Social Europeo (aprox. 27%) , mientras que el restante 19% y el 6% proviene del Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación, respectivamente.

Los recursos son asignados directamente para las actividades de formación (90%), mientras que el restante 10% está destinado a las actividades de los aprendices menores de edad, el desarrollo del sistema y a las medidas para hacer frente a los abandonos.

Los cursos post-secundarios son financiados principalmente a través del Fondo Social Europeo asignados a las regiones ya sea por el Ministerio de Trabajo o el Ministerio de Educación.

En cuanto al sistema de educación técnica superior y formación ( IFTS ), el Ministerio de la educación regular asigna recursos financieros a través de un fondo específico creado de acuerdo a planes de tres años de deliberaciones en las Regiones (Ley N º 296/2006). Con el fin de acceder a los recursos y realizar cursos de IFTS, las regiones tienen la obligación de cofinanciar al menos el 30% del importe asignado por el Ministerio para las Regiones en el fondo de sí mismo. Los planes de tres años de deliberaciones en las Regiones recibir la contribución financiera del Ministerio sólo si cumplen determinadas condiciones financieras y de procedimiento.<sup>257</sup>

El sistema de educación técnica superior y formación (IFTS) está financiado por el Estado y co-financiado por las Regiones. El Estado también financia directamente a la educación superior las instituciones (universidades e instituciones de Afam) a través de

---

<sup>257</sup> *Sistema de financiación.* webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education\\_Funding](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early_Childhood_and_School_Education_Funding)

los fondos incluidos en el presupuesto del Ministerio de Educación de la Universidad y la investigación.<sup>258</sup>

Tabla 3. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL GASTO PÚBLICO EN ENSEÑANZA PRIMARIA Y EN LA PRIMERA ETAPA DE SECUNDARIA.

ÁMBITO	Enseñanza primaria			E. secundaria inferior		
	G. capital	G. corrientes	G. personal	G. capital	G. corrientes	G. personal
ALEMANIA	9.3	11.1	79.6	8.6	10.1	81.3
AUSTRIA	8.9	18.3	72.7	6.5	18.1	75.5
BÉLGICA (C.FL)	0.2	25.3	74.5	0.5	20.1	79.4
DINAMARCA	4.4	18.1	77.5	3.6	18.2	78.2
ESPAÑA	3.1	11.8	85.1	3.6	11.4	85.0
FINLANDIA	8.1	24.1	67.8	8.1	24.2	67.7
FRANCIA	8.1	17.3	74.5	10.6	14.9	74.5
GRECIA	16.6	6.9	76.5	15.1*	5.1*	79.8*
HOLANDA	3.8	23.9	72.2	6.5	18.4	75.2
IRLANDA	4.4	7.9	87.7	3.9	14.6	81.5
ITALIA	3.6	10.7	85.7	2.5	8.9	88.6
PORTUGAL	3.2	3.1	93.6	7.5	5.0	87.5
REINO UNIDO	4.6	27.7	67.7	5.2	35.5	59.4*
SUECIA	0.0	40.3	59.9	0.0	40.1	59.9
Media UE	5.8	17.8	76.4	7.0	17.6	75.4

259

Si nos centramos en el PIB de Italia vemos que el gasto público total en educación es del 4,43%<sup>260</sup>. El 23.8% de esos gastos está destinado a la educación infantil, el 24,5% va a la primaria, el 26,7% a la secundaria y el 25% a la educación terciaria.<sup>261</sup>

### Portugal/ sistema educativo/ gestión/ financiación.

Basándonos en datos cualitativos observamos que en Portugal, los fondos públicos asignados a la educación preescolar son la responsabilidad conjunta de los Ministerios de Educación, Trabajo y Bienestar Social, y también las autoridades locales. En la red pública, Educación Preescolar está totalmente cubierta y pagada por el Estado.

<sup>258</sup> *Financiación de la educación*. webgate.ec.europa.eu. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Funding\\_in\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Funding_in_Education)

<sup>259</sup> *La financiación de la enseñanza obligatoria en los países de la unión europea*. pagina-aede.org. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: <http://www.pagina-aede.org/Murcia/FE5.pdf>

<sup>260</sup> *Gasto total en educación con relación al PIB*. Educación.gob.es. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/indicadores/2009/2009rc1.pdf?documentId=0901e72b8011b59f>

<sup>261</sup> *Gasto público en educación*. datos.bancomundial.org. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS/countries>



En la Red de Asistencia Social, que incluye privadas de bienestar social / Solidaridad instituciones, organizaciones benéficas y Sociedades Mutualistas, el Estado asigna fondos a esas instituciones y paga los gastos devengados en la educación y en la mejora de la calidad de la enseñanza de los servicios prestados. También tiene una participación en las actividades destinadas a subvencionar a las familias necesitadas, y en la activación de apoyo social y educativo.

Un presupuesto individual se asigna a los colegios públicos de Educación Básica, en la Educación Secundaria y en los Grupos de Escuelas. El presupuesto se calcula tomando en cuenta y evaluar la propuesta de la Escuela y los resultados calculados por el Ministerio de Oficina de Gestión Financiera de Educación sobre la base de criterios que incluyen el número de estudiantes, el número de clases y las características específicas de la escuela.

Las escuelas de enseñanza obligatoria (2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup> fases) y en la Educación Secundaria se financian con las asignaciones realizadas en la asignación de Presupuestos Generales del Estado para el Ministerio de Educación, por la financiación comunitaria y los ingresos de los propios centros.

Las escuelas privadas que ofrecen enseñanza obligatoria y secundaria pueden beneficiarse de recibir el dinero público siempre y cuando hayan firmado un contrato de subvención que coincide con perspectivas diferentes. El criterio que rige la concesión o la subvención siempre es el alumno y no a la escuela y que puede dar lugar a todos o algunos de los estudiantes están subvencionadas.

En los lugares donde hay una falta de escuelas públicas, las escuelas privadas son capaces de llenar el vacío en la red pública de suministro de las etapas 2 y 3 de la enseñanza obligatoria y secundaria. Esto se hace siempre un contrato de asociación que se ha acordado para el año escolar. Los costos están garantizados por los fondos públicos al 100%, donde el valor base del costo por clase es el mismo que el de la educación pública, para el mismo curso en el mismo nivel.<sup>262</sup>

---

<sup>262</sup> *Primera infancia y financiamiento de la educación escolar*. webgate.ec.europa.eu. Recuperado el día 15 de abril de 2012:  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education\\_Funding](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early_Childhood_and_School_Education_Funding)

Como datos cuantitativos, y centrándonos en el PIB de Portugal vemos que el gasto público total en educación es del 5,4%<sup>263</sup>. El 21.8% de esos gastos está destinado a la educación infantil, el 19.9% va a la primaria, el 31.6% a la secundaria y el 26.7% a la educación terciaria.<sup>264</sup>

Tabla 3. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL GASTO PÚBLICO EN ENSEÑANZA PRIMARIA Y EN LA PRIMERA ETAPA DE SECUNDARIA.

ÁMBITO	Enseñanza primaria			E. secundaria inferior		
	G. capital	G. corrientes	G. personal	G. capital	G. corrientes	G. personal
ALEMANIA	9.3	11.1	79.6	8.6	10.1	81.3
AUSTRIA	8.9	18.3	72.7	6.5	18.1	75.5
BÉLGICA (C.FL.)	0.2	253	74.5	0.5	20.1	79.4
DINAMARCA	4.4	18.1	77.5	3.6	18.2	78.2
ESPAÑA	3.1	11.8	85.1	3.6	11.4	85.0
FINLANDIA	8.1	24.1	67.8	8.1	24.2	67.7
FRANCIA	8.1	17.3	74.5	10.6	14.9	74.5
GRECIA	16.6	6.9	76.5	15.1*	5.1*	79.8*
HOLANDA	3.8	23.9	72.2	6.5	18.4	75.2
IRLANDA	4.4	7.9	87.7	3.9	14.6	81.5
ITALIA	3.6	10.7	85.7	2.5	8.9	88.6
PORTUGAL	3.2	3.1	93.6	7.5	5.0	87.5
REINO UNIDO	4.6	27.7	67.7	5.2	35.5	59.4*
SUECIA	0.0	40.3	59.9	0.0	40.1	59.9
Media UE	5.8	17.8	76.4	7.0	17.6	75.4

265

## FASE COMPARATIVA.

### YUXTAPOSICIÓN DE DATOS.

<sup>263</sup> *Gasto total en educación con relación al PIB*, Educación.gov.es. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: <http://www.educacion.gov.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2009/2009rc1.pdf?documentId=0901e72b8011b59f>

<sup>264</sup> *Gasto público en educación*. datos.bancomundial.org. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS/countries>

<sup>265</sup> *La financiación de la enseñanza obligatoria en los países de la unión europea*. pagina-aede.org. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: <http://www.pagina-aede.org/Murcia/FE5.pdf>

	Categorías	ITALIA	PORTUGAL
REGULACIÓN	<b>Contexto/ política/ democracia.</b>	República Parlamentaria con Democracia representativa.	Cuenta con un gobierno parlamentario republicano.
	<b>Sistemas educativos/ regulación- legislación/ principios y fines.</b>	<p>La ley educativa actual se innovó en 2003 y tiene dos etapas, la primera comienza en el año 2007/08 y la segunda en el 2009/10.</p> <p>La Constitución actual está vigente desde el año 1946 y dedica tres artículos a la educación.</p> <p><u>El artículo 30:</u> Es deber de los padres educar a sus hijos.</p> <p><u>El artículo 33:</u> El arte y la ciencia es libre al igual que su enseñanza.</p> <p><u>El artículo 34</u></p> <p>La enseñanza primaria será de 8 años y totalmente gratuita.</p>	<p>La ley educativa actual fue creada en 1986 y reformada en 1997.</p> <p>La Constitución actual comenzó en 1976 y dedica seis artículos a la educación.</p> <p><u>El artículo 43:</u> Existe libertad de aprender y de enseñar al igual que escuelas privadas y cooperativas. La enseñanza no será aconfesional.</p> <p><u>El artículo 73:</u> La educación y la cultura es un derecho que todos tienen.</p> <p><u>El artículo 74:</u> Todos los ciudadanos tienen igualdad de oportunidades y derecho a la enseñanza.</p> <p><u>El artículo 75:</u> Se creará una red de establecimientos educativos necesarios.<sup>579</sup></p> <p><u>El artículo 76:</u> Habrá igualdad de oportunidades</p>

			<p>en el acceso a la universidad y la formación profesional superior.</p> <p><u>El artículo 77:</u> Los profesores y los alumnos tienen derecho a participar en la organización de los establecimientos de enseñanza.</p>
ESTRUCTURA	<b>Contexto/ política/ tipos de gobierno.</b>	Ideología Conservadora. Gobierno formado por tecnócratas.	Ideología Centro-derecha. Gobierno demócrata.
	<b>Sistema educativo/ estructura/ niveles.</b>	<p><u>De 0-3 años</u> escuela de párvulos, no obligatoria.</p> <p><u>De 3-6 años</u> scuola dell'infanzia, no obligatoria.</p> <p><u>De 6-14 años</u> la educación elemental (5 años) y secundaria inferior (3 años de <i>scuola media</i>), ambas obligatorias.</p> <p><u>De 14-19 años:</u> educación secundaria superior no obligatoria.</p> <p><b>Datos cuantitativos:</b></p> <p><u>T.F:</u> 100% niños y 99% niñas (99.5% en total)</p> <p><u>T.B.E de secundaria:</u> primer ciclo 102% y segundo ciclo 99%</p> <p><u>T.D:</u> 0% niños y 1% niñas (0.5% en total)</p>	<p><u>De 3-5 años:</u> Educación preescolar no obligatoria.</p> <p><u>De 6-15 años:</u> Educación básica obligatoria dividida en: primer ciclo (4 años); segundo ciclo (2 años) y tercer ciclo (3 años).</p> <p><u>De 15-18 años:</u> Educación secundaria (3 años de duración)</p> <p><b>Datos cuantitativos:</b></p> <p><u>T.F:</u> 66.4%.</p> <p><u>T.B.E de secundaria:</u> primer ciclo 117% y segundo ciclo 86%</p>

		<p><u>T.N.M:</u> 91%</p> <p><u>Nº niños por maestro:</u> 11</p>	<p><u>T.D:</u> 11.6%</p> <p><u>T.N.M:</u> 82%</p> <p><u>Nº niños por maestro:</u> 11</p>
<b>ORGANIZACIÓN</b>	<b>Contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.</b>	<p>Hasta los años 50 era agrícola. Aumentó la economía con dificultad gracias al sector secundario.</p> <p>Deuda de 120% PIB.</p>	<p>En los años 70 arrancó económicamente y se industrializó en los años 50. Se deteriora la economía a partir del año 2000.</p> <p>Deuda de 85% PIB.</p>
	<b>Sistema educativo/ organización/ institucional/ red pública/ red privada</b>	<p><b>Alumnos matriculados en escuelas públicas y privadas.</b></p> <p><u>Preescolar:</u> 69% escuelas públicas; 31% escuelas privadas.</p> <p><u>Educación básica:</u> 93% escuelas públicas; 7% escuelas privadas.</p> <p><u>Educación secundaria:</u> 95% escuelas públicas; 5% escuelas privadas.</p> <p><u>Educación superior:</u> 94% escuelas públicas; 6% escuelas privadas.</p>	<p><b>Alumnos matriculados en escuelas públicas y privadas.</b></p> <p><u>Preescolar:</u> 64.4% escuelas públicas; 35.6% escuelas privadas.</p> <p><u>Educación básica:</u> 88.4% escuelas públicas; 11.6% escuelas privadas.</p> <p><u>Educación secundaria:</u> 83.9% escuelas públicas; 16.1% escuelas privadas.</p> <p><u>Educación superior:</u> 56.3% escuelas públicas; 43.1% escuelas privadas.</p>
<b>GESTIÓN</b>	<b>Contexto/ economía/ nivel de desarrollo económico.</b>	<p>Hasta los años 50 era agrícola. Aumentó la economía con dificultad gracias al sector secundario.</p>	<p>En los años 70 arrancó económicamente y se industrializó en los años 50. Se deteriora la economía a partir del año 2000.</p>

	<p><b>Sistema educativo/ gestión/ financiación.</b></p>	<p>PIB en educación 4.43%, del cual se destina:</p> <p><u>Educación infantil:</u> 23.8%</p> <p><u>Educación primaria:</u> 24.5%</p> <p><u>Educación secundaria:</u> 26.7%</p> <p><u>Educación terciaria:</u> 25%</p>	<p>PIB en educación 5.4%, del cual se destina:</p> <p><u>Educación infantil:</u> 21.8</p> <p><u>Educación primaria:</u> 19.9%</p> <p><u>Educación secundaria:</u> 31.6%</p> <p><u>Educación terciaria:</u> 26.7%</p>
--	---	--	--

### CONSTATACIÓN DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS.

#### REGULACIÓN.

Si nos centramos en el contexto, destacamos que Italia está formada por la República Parlamentaria con Democracia representativa, un gobierno que viene rigiendo la nación desde hace más de 60 años, dejando atrás la dictadura fascista de Mussolini hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial. Mientras que por otro lado, sin obtener muchas diferencias, encontramos a Portugal que presenta un gobierno parlamentario republicano en la que el jefe de Estado es un ciudadano que pasa a ser presidente de la República por medio de una elección realizada en el parlamento por un periodo determinado de tiempo, se elige por sufragio universal directo y secreto.

El Gobierno de Italia se caracteriza por contar con un presidente que a su vez es el primer ministro, es el encargado de hacer de moderador entre las distintas tendencias políticas que se batan sobre los diversos temas. Sin embargo, en Portugal optan por el Primer Ministro, por los Ministros, Secretarios y Subsecretarios de Estado, pudiendo algunos Vice Primeros Ministros. El Primer Ministro es nombrado por el Presidente de la República, teniendo en cuenta los resultados de las elecciones para la Asamblea de la República.

Educativamente, es necesario comentar que ambas constituciones tanto de Italia como de Portugal defienden la educación dándole un poder y una gran relevancia,

pero mientras Portugal dedica seis artículos al ámbito educativo Italia solo dedica la mitad defendiendo la educación en tan solo tres artículos.

La Constitución italiana vigente actualmente fue redactada tras la Segunda Guerra Mundial, y empezó en vigor en 1948. En ella, aparecen los valores democráticos y establece un Estado nacional, soberano, independiente, unitario e indivisible. Fue reformada en 2007. En cambio, la Constitución vigente actualmente en Portugal comenzó en 1976, tras la Revolución “Clavel” que puso fin a la dictadura. En este caso se ha modificado en varias ocasiones como en 1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 y finalmente en 2005. Como vemos ambas Constituciones han comenzado a establecerse tras un periodo de dificultad para los países, con la Segunda Guerra Mundial lo que se intentaba que un dictador como Benito Mussolini volviera a tomar el poder y con la Revolución “Clavel” finalizó una dictadura que duró más de treinta años.

Como ya hemos comentado antes, en Italia solo se dedican tres artículos al ámbito educativo, que son el artículo 30, el 33 y el 34, los cuales hablan de que la educación es un deber y un derecho; que el arte, las ciencias y su enseñanza deben ser libres y de la igualdad de oportunidades que tienen todos los individuos a acceder a la escuela. Mientras que Portugal le dedica seis, el artículo 43, el 73, el 74, el 75, el 76 y el 77. En ellos viene expresado lo mismo que en Italia, pero además añade que el Estado creará una red de establecimientos públicos, privados y cooperativos; presenta la universidad y el acceso a la enseñanza superior y muestra la participación democrática de la enseñanza.

Si nos centramos en los principios y los fines generales de la educación en ambos países podemos destacar son muy similares, aunque en Italia prevalece el bien de la sociedad y los valores que hacen que los alumnos se conviertan en buenos ciudadanos frente a valores más individuales, ya que se prepara a los alumnos para la integración en la sociedad, se les prepara para que se sientan ciudadanos de la Unión Europea, mientras que en Portugal se le da más importancia a los valores personales como el desarrollo personal y global de los niños, respetando sus características individuales. También se asemejan en que ambos tienen como un fin general fomentar la igualdad de oportunidades y de sexo rechazando así todo tipo de discriminación.

Por otra parte, también encontramos las leyes educativas de ambos países. En 2003 se innovó la italiana siguiendo dos etapas, la primera empieza en el año 2007/08 en la que se empezó a hablar de un contexto unitario para todos los ciclos de educación y la segunda se desarrollará a partir del 2009/2010 para establecer un sistema de educación secundaria superior. En 1986 fue creada la ley educativa de Portugal, y reformada en 1997, en la que se exponen los objetivos de la educación secundaria.

### **ESTRUCTURA.**

Contextualmente, Italia es un país que posee una ideología conservadora, y esto se debe al pensamiento político que tienen los gobernantes en dicho país. Sin embargo, el gobierno italiano ha pasado a convertirse en uno conformado por tecnócratas, que ha sustituido al anterior gobierno conservador que dirigía en Italia. Las razones de dicho cambio se deben a la mala situación económica del momento, por lo que se ha visto necesario cambiar el gobierno italiano. En cuanto a Portugal, se trata de un país con un pensamiento o ideología de Centro-Derecha, es decir, que está regido en estos momentos por una ideología conservadora moderada, por lo que, a diferencia de Italia, Portugal tiene gobierno democrático, en el que los gobernantes han sido elegidos por el pueblo mediante unas votaciones, y éstos representarán y defenderán los intereses de la sociedad.

Si hacemos referencia a los niveles de educación, tanto en Italia como en Portugal, podemos estructurarlos en educación obligatoria y no obligatoria, en la que se diferencian varios cursos o niveles educativos que los alumnos deben ir superando conforme lo vayan cursando.

En Portugal, el niño se integra en el sistema educativo con 3 años en la fase conocida como educación preescolar, la cual no es obligatoria y finaliza a los 5 años. En Italia, esta etapa se divide en dos, de 0 a 3 años encontramos la escuela de párvulos, que no es obligatoria ni gratuita; y de 3 a 6 la *scuola dell'infanzia*, es decir, educación infantil, que tampoco es obligatoria pero si gratuita. Los objetivos pedagógicos del nivel pre-primario de la educación en ambos países son muy similares debido a que es importante promover el desarrollo personal y social de los niños, la autonomía y la comunicación; contribuir a la igualdad de oportunidades educativas; y alentar a las familias a participar en el proceso educativo, entre otros.



En Italia, la educación obligatoria consta de siete años, desde los 6 hasta los 14, la cual comprende 5 años de la *scuola elementare* o escuela elemental y 3 de la *scuola media* o escuela secundaria inferior. En cambio, en Portugal, la obligatoriedad en las escuelas es de nueve años, dividida en tres ciclos consecutivos, el primero es desde los seis a los diez y corresponde a la enseñanza básica, mientras que el segundo y el tercero, de los diez a los doce y de los doce a los quince consecutivamente, corresponden con la educación secundaria. Vemos que en Portugal se comienza un año antes y se finaliza uno más tarde, por lo tanto, existen dos años más de educación secundaria superior que en Italia.

Centrándonos en la educación secundaria básica, observamos como en ambos países se imparten tres años de este tipo de enseñanza, en Italia desde los 11 hasta los 14 y en Portugal desde los 12 hasta los 15, es una enseñanza gratuita y obligatoria, cuyos objetivos son similares en un lugar y en el otro, proporcionar a los alumnos los aprendizajes básicos, promover el interés de los jóvenes para contribuir a resolver los problemas nacionales y tomar conciencia de los problemas que afectan a la sociedad, es decir, que adopten instrumentos básicos de la ciudadanía, fomentar la orientación profesional y crear hábitos individuales y de grupos de trabajo.

Por último, encontramos la educación secundaria superior, que en Italia se destina a jóvenes con edades comprendida entre los catorce y los diecinueve años, mientras que en Portugal no se pone edad de finalización sino solo que deben ser mayores de catorce años. Esta educación ya no es obligatoria pero sí es gratuita.

Teniendo en cuenta el contenido curricular en la educación de Portugal e Italia podemos decir que tienen asignaturas comunes como lengua extranjera, matemáticas, música, educación física, arte o educación visual, ciencias y humanidades, pero en Portugal aparece el teatro, la danza, las tecnologías de la información y la educación y la educación tecnológica, mientras que en Italia parece el italiano y la educación técnica. Esta última solo en secundaria. La enseñanza secundaria portuguesa se organiza de manera diferente ya que, en ella los estudiantes deben elegir áreas específicas de enseñanza, por lo que no existe uniformidad entre los alumnos.

Basándonos en datos cuantitativos, vemos que la tasa de finalización por cursos es mayor en Italia que en Portugal, con un 99.5% en Italia, si hacemos la media entre

niños, 100% y niñas, 99%, y un 66.4% en Portugal, donde la tasa bruta de escolarización es de 117% y 86%, en el primer y segundo ciclo, mayor que el 102% y el 99% en Italia. Con esto se demuestra también que la tasa de deserción portuguesa también es mayor que la italiana siendo 11.6% y 0.5% respectivamente. Por último, la tasa neta de matriculación es de 91% en Italia y de 82% en Portugal, datos que demuestran que en Portugal hay menos niños matriculados que en Italia. Para concluir esta fase analítica de estructura, es importante destacar que tanto Portugal como Italia tienen el mismo número de alumnos por maestro que es de 11, por lo tanto, no todos en todos los datos cuantitativos difieren ambos países.

## **ORGANIZACIÓN.**

Centrándonos en el contexto, la economía en Italia hasta los años 50 era fundamentalmente agrícola y a pesar de que este sector se ha ido innovando tecnológicamente, la economía se modernizó centrándose en la industria y en los servicios, lo que ha hecho que crezca también la industria del textil, el sector financiero, el comercio, el turístico, el de transporte y el de comunicación. Por otra parte, la economía de Portugal está formada por un mercado diversificado y basada en los servicios. El sector primario también fue muy importante pero al igual que sucedió en Italia, ha experimentado un importante retroceso debido al crecimiento del sector terciario, que ha incrementado la economía. En Portugal, esto comenzó en los años 70 durante la crisis mundial, con la que creció de una manera importante la industria del textil y del calzado, los aparatos eléctricos, aumentó el turismo, entre otros.

Por otra parte, es importante destacar que Italia tiene una deuda equivalente al 120% del producto interior bruto, por lo tanto está mucho más en deuda que Portugal cuya deuda total es de un 85% del PIB.

Educativamente, tanto en Italia como en Portugal, la mayoría de alumnos asisten a escuelas públicas, las cuales siguen un plan de estudios estándar, mientras que la mayor parte de escuelas privadas están relacionadas con la religión católica y constan de infraestructuras más adecuadas que el resto.

Si nos centramos en los datos cuantitativos de la información que hemos recogido pues observamos los porcentajes de alumnos matriculados en escuelas públicas y privadas correspondientes a cada uno de los niveles educativos de ambos países.

Teniendo una comparación general podemos decir que en Italia hay incluso menos alumnos matriculados en las escuelas privadas que en Portugal.

En la educación preescolar hay un 31% de alumnos en escuelas privadas y un 69% en públicas en Italia, mientras que en Portugal hay un 35.6% y un 64.4%, sucesivamente. En esta etapa y en la enseñanza básica son los niveles cuyos porcentajes son más parecidos entre estos países teniendo una diferencia de 4.6% de alumnos matriculados en escuelas privadas más en Portugal que en Italia, en donde la educación básica solo consta de un 7% de alumnos en la red privada, frente al 93% que hay en la red pública. En la enseñanza secundaria encontramos un 95% y un 5% de alumnos matriculados en escuelas públicas y privadas, alternativamente, en Italia, dato que se aleja más de Portugal donde existe un 16.1% de alumnos matriculados en las escuelas privadas. Por último, en la enseñanza superior existe mucha más diferencia entre estos países debido a que en Portugal casi se igualan los alumnos matriculados en las escuelas públicas, 56.3%, y en las privadas, 43.1%, mientras que en Italia solo el 6% de los alumnos de este nivel reciben la enseñanza superior en escuelas privadas.

## **GESTIÓN.**

La información del contexto de gestión relacionada con el desarrollo económico y con el nivel de desarrollo económico de ambos países es la misma que la primera categoría de organización.

La economía en Italia hasta los años 50 era fundamentalmente agrícola y a pesar de que este sector se ha ido innovando tecnológicamente, la economía se modernizó centrándose en la industria y en los servicios, lo que ha hecho que crezca también la industria del textil, el sector financiero, el comercio, el turístico, el de transporte y el de comunicación. Por otra parte, la economía de Portugal está formada por un mercado diversificado y basada en los servicios. El sector primario también fue muy importante pero al igual que sucedió en Italia, ha experimentado un importante retroceso debido al crecimiento del sector terciario, que ha incrementado la economía. En Portugal, esto comenzó en los años 70 durante la crisis mundial, con la que creció de una manera importante la industria del textil y del calzado, los aparatos eléctricos, aumentó el turismo, entre otros.

Por otra parte, es importante destacar que Italia tiene una deuda equivalente al 120% del producto interior bruto, por lo tanto está mucho más en deuda que Portugal cuya deuda total es de un 85% del PIB.

Teniendo en cuenta la financiación de la educación, destacamos que en Italia, el Estado es el encargado de la financiación de las escuelas tanto para los propósitos educativos y administrativos. El Estado financia directamente a las escuelas públicas a través de fondos incluidos en el presupuesto del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (Miur). Por otro lado, en Portugal, las escuelas de enseñanza obligatoria y la Educación Secundaria se financian con las asignaciones realizadas en la asignación de Presupuestos Generales del Estado para el Ministerio de Educación, por la financiación comunitaria y los ingresos de los propios centros.

Centrándonos en los datos cuantitativos, encontramos el porcentaje de PIB que cada país invierte en educación, o mejor, que cada país invierte más concretamente a cada nivel o etapa educativa.

En Italia el PIB destinado a educación es de 4.43% menor al 5.4 que se invierte en Portugal. De esas cifras, el 23.8% en Italia y el 21.8% en Portugal va destinado a la educación infantil o preescolar; en educación primaria se invierte un 24.5% en Italia y un 19.9% en Portugal. El 26.7% va destinado a la educación secundaria de Italia, mientras que el 31.6% va a la de Portugal; y por último, en educación terciaria o superior se invierte un 26.7% en Portugal y un 25% en Italia. Como vemos las cifras son muy similares en ambos países siendo la educación secundaria la que más se diferencia respecto al PIB que invierte cada país.

## **CONCLUSIONES COMPARATIVAS.**

### **Hipótesis de REGULACIÓN.**

Si nos centramos en las ideas que nosotros teníamos sobre regulación en ambos países coincidimos con la información encontrada debido a que tanto Italia como Portugal son países democráticos, pero refutamos la idea que teníamos de que Portugal era un país progresista con ideología socialista, porque este país es soberano y de ideología conservadora. Respecto a la idea de que en Italia tiene un sistema educativo exigente no lo podemos verificar por falta de información suficiente para evaluar este aspecto positiva o negativamente.

### **Hipótesis de ESTRUCTURA.**

Refutamos nuestra hipótesis de estructura porque nos hemos dado cuenta de que Portugal no es un país tan progresista como pensábamos que era, pero prácticamente ambos países tienen la misma ideología política y educativa, es decir, los mismos objetivos. También nos hemos equivocado en nuestra hipótesis al respecto de la tasa de escolarización y de deserción de estos países ya que nosotros pensábamos que en Italia iba a haber mayor porcentaje de alumnos escolarizados por curso y por lo tanto, mayor porcentaje de deserción pero en realidad esto sucede en Portugal con un 117% en la tasa bruta de escolarización frente al 102% de Italia y con un 11.6% de deserción.

### **Hipótesis de ORGANIZACIÓN.**

Basándonos en los datos informativos sobre la organización en estos países volvemos a refutar nuestra hipótesis ya que contábamos con que en Italia existirían más alumnos en centros de carácter privados frente a Portugal, pero en realidad, los datos nos revelan lo contrario, en todos los niveles educativos, ya que en Italia, en la educación infantil hay un 31% de alumnos en centros privados frente al 35.6% de Portugal; en la educación primaria un 7% y un 11.6% respectivamente; en la educación secundaria hay un 5% en Italia y un 16.1% en Portugal y por último, en la educación superior encontramos un 6% de alumnos matriculados en los centros privados frente al 43.1% de Portugal. Con estos datos demostramos que en Portugal existen más alumnos matriculados en centros privados que en centros públicos.

### **Hipótesis de GESTIÓN.**

Según nuestra hipótesis de gestión pensábamos que en Italia se invertía más porcentaje del PIB en educación que en Portugal debido a que es un país más capitalizado, pero en realidad sucede al revés, por lo que nuevamente, volvemos a refutar nuestras ideas iniciales. Para demostrar estos datos, vemos que en Italia se destina un 4.43% del PIB en educación mientras que en Portugal es un 5.4%. Si nos centramos en el porcentaje destinado a cada nivel podemos decir que en Italia se destina más a la educación infantil y a la primaria que en Portugal, pero a la educación secundaria y a la superior destina mayor porcentaje Portugal que Italia.

### **CONCLUSIONES GENERALES.**

### **POLÍTICAS INTERNACIONALES.**

### **Objetivos generales del trabajo.**

Conocer los contextos donde se desarrollan los sistemas educativos que abordaremos (Portugal e Italia).

Conocer las características generales de los sistemas educativos de ambos países.

Analizar en profundidad el nivel educativo.

Establecer semejanzas y diferencias entre los sistemas educativos de Portugal e Italia en el nivel de secundaria.

### **Objetivos específicos del trabajo.**

Observar el lugar que toma la mujer dentro de los sistemas educativos (Portugal e Italia) y observar el tratamiento que estas tienen dentro de la institución educativa.

Observar si los sistemas educativos de Portugal e Italia tiene programas de integración para los inmigrantes y si a estos se les facilita el acceso a la educación.

### **Objetivos, metas e indicadores del Milenio (NNUU, 2001).**

Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal. Velar, para que en 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

Objetivo 3: Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes del fin del año 2015.

Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Meta 12: Desarrollar aun más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas como previsibles y no discriminatorio. Se incluye el compromiso de lograr una buena gestión en los asuntos públicos, y la reducción de la pobreza, en cada país y en el plano internacional.

Meta 13: Atender las necesidades especiales de los PMA. Se incluye el acceso libre de aranceles y cupos de las importaciones de los PMA, el programa mejorado de alivio de la deuda de los países muy endeudados y la cancelación de la deuda bilateral oficial, y

la concesión de una asistencia para el desarrollo más generoso a los países que hayan expresado su determinación de reducir la pobreza.

Meta 14: Atender las necesidades especiales de los países sin litoral y de los pequeños estados insulares en desarrollo.

Meta 15: Encarar de manera general los problemas de la deuda de los países en desarrollo con medidas nacionales e internacionales a fin de hacer la deuda sostenible a largo plazo.

Meta 16: En cooperación con los países en desarrollo, elaborar y aplicar estrategia que proporcionen a los jóvenes un trabajo digno y productivo.

Meta 17: En cooperación con las empresas farmacéuticas, proporcionar acceso a los medicamentos esenciales en los países de desarrollo.

Meta 18: En colaboración con el sector privado, velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular las tecnologías de la información y las comunicaciones.

### **Objetivos de educación para todos (UNESCO).**

Objetivo 1: Expandir y mejorar el ciudadano infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas vulnerables y en desventajas.

Objetivo 4: Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos para el 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.

Objetivo 5: Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el 2005, y lograr la equidad de género para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a la educación básica de calidad y rendimientos plenos igualitarios.

### **Objetivos UE, METAS 2021.**

#### **- Objetivos estratégicos.**

Objetivo 1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la UE.

Objetivo 2: Facilitar el acceso a todos los sistemas de educación y formación.

Objetivo 3: Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.

**- Objetivos para el 2010.**

Objetivo 1: Se llegará a la más alta calidad en cuanto a la educación y a la formación y se considerará a Europa como una referencia mundial por la calidad y la pertinencia en su sistema de educación y de formación y sus instituciones.

Objetivo 2: Los sistemas de educación y formación europeos serán los suficientemente compatibles como para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad.

Objetivo 4: Los ciudadanos europeos de todas las edades tendrán acceso a la educación permanente.

**POLÍTICAS NACIONALES.**

**REGULACIÓN.**

Aunque geográficamente, Italia y Portugal están muy unidos a España, Italia está formada por la República Parlamentaria con Democracia representativa, un gobierno que viene rigiendo la nación desde hace más de 60 años, dejando atrás la dictadura fascista de Mussolini hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial. Por otro lado, sin obtener muchas diferencias, encontramos Portugal presenta un gobierno parlamentario republicano en la que el jefe de Estado es un ciudadano que pasa a ser presidente de la República por medio de una elección realizada en el parlamento por un periodo determinado de tiempo, se elige por sufragio universal directo y secreto, mientras que en España existe un estado social y democrático de derecho y su forma política es una monarquía parlamentaria.

El Gobierno de Italia se caracteriza por contar con un presidente que a su vez es el primer ministro, es el encargado de hacer de moderador entre las distintas tendencias políticas que se batan sobre los diversos temas. Sin embargo, en Portugal optan por el Primer Ministro, por los Ministros, Secretarios y Subsecretarios de Estado, pudiendo algunos Vice Primeros Ministros. El Primer Ministro es nombrado por el Presidente de la República, teniendo en cuenta los resultados de las elecciones para la Asamblea de la República. En España el Jefe de Estado es el rey. El Poder Ejecutivo reside en el



gobierno, formado por el Presidente de Gobierno y los ministros. El presidente de gobierno es nombrado por el rey con la aprobación del Congreso de Diputados.

La Constitución italiana vigente actualmente fue redactada tras la Segunda Guerra Mundial, y empezó en vigor en 1948. En ella, aparecen los valores democráticos y establece un Estado nacional, soberano, independiente, unitario e indivisible. Fue reformada en 2007. En cambio, la Constitución vigente actualmente en Portugal comenzó en 1976, tras la Revolución “Clavel” que puso fin a la dictadura. En este caso se ha modificado en varias ocasiones como en 1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 y finalmente en 2005. Como vemos ambas Constituciones han comenzado a establecerse tras un periodo de dificultad para los países, con la Segunda Guerra Mundial lo que se intentaba que un dictador como Benito Mussolini volviera a tomar el poder y con la Revolución “Clavel” finalizó una dictadura que duró más de treinta años. En España, la Constitución actual entro en vigor el 29 de diciembre de 1978.

Como ya hemos comentado antes, en Italia solo se dedican tres artículos al ámbito educativo, que son el artículo 30, el 33 y el 34, los cuales hablan de que la educación es un deber y un derecho; que el arte, las ciencias y su enseñanza deben ser libres y de la igualdad de oportunidades que tienen todos los individuos a acceder a la escuela. Mientras que Portugal le dedica seis, el artículo 43, el 73, el 74, el 75, el 76 y el 77. En ellos viene expresado lo mismo que en Italia, pero además añade que el Estado creara una red de establecimientos públicos, privados y cooperativos; presenta la universidad y el acceso a la enseñanza superior y muestra la participación democrática de la enseñanza.

La Constitución española, junto con la portuguesa y la italiana coinciden en algunos artículos como que la educación es un derecho para todos y que se debe reconocer la libre enseñanza, pero España se diferencia notablemente con estos países en que le dedica un solo artículo a la educación, que es el artículo 27.

Por otra parte, también encontramos las leyes educativas de ambos países. En 2003 se innovó la italiana siguiendo dos etapas, la primera empieza en el año 2007/08 en la que se empezó a hablar de un contexto unitario para todos los ciclos de educación y la segunda se desarrollará a partir del 2009/2010 para establecer un sistema de educación secundaria superior. En 1986 fue creada la ley educativa de Portugal, y reformada en 1997, en la que se exponen los objetivos de la educación secundaria. La ley educativa actual en España es la ley orgánica de educación (LOE) entrada en vigor en 2006.

## ESTRUCTURA.

Italia es un país que posee una ideología conservadora, y esto se debe al pensamiento político que tienen los gobernantes en dicho país. Sin embargo, el gobierno italiano ha pasado a convertirse en uno conformado por tecnócratas, que ha sustituido al anterior gobierno conservador que dirigía en Italia. Las razones de dicho cambio se deben a la mala situación económica del momento, por lo que se ha visto necesario cambiar el gobierno italiano. En cuanto a Portugal, se trata de un país con un pensamiento o ideología de Centro-Derecha, es decir, que está regido en estos momentos por una ideología conservadora moderada, por lo que, a diferencia de Italia, Portugal tiene gobierno democrático, en el que los gobernantes han sido elegidos por el pueblo mediante unas votaciones, y éstos representarán y defenderán los intereses de la sociedad. Por otra parte, En España el tipo de gobierno que se lleva a cabo en este país es una Monarquía Parlamentaria cuya ideología es conservadora, debido a que preside un partido de derecha como es el partido popular (PP) encabezado por Mariano Rajoy Brey, actual presidente del gobierno.

Si hacemos referencia a los niveles de educación, los tres países se organizan de una manera similar, por lo que los sistemas educativos de España también se pueden clasificar en obligatorios o no obligatorios.

En Portugal, el niño se integra en el sistema educativo con 3 años en la fase conocida como educación preescolar, la cual no es obligatoria y finaliza a los 5 años. En Italia, esta etapa se divide en dos, de 0 a 3 años encontramos la escuela de párvulos, que no es obligatoria ni gratuita; y de 3 a 6 la *scuola dell'infanzia*, es decir, educación infantil, que tampoco es obligatoria pero si gratuita. En España, se produce una combinación entre estos países debido a que la educación infantil se divide en dos etapas, de 0 a 3, que es no obligatoria ni gratuita; y de 3 a 6, que tampoco es obligatoria pero si tiene carácter gratuito.

En Italia, la educación obligatoria consta de siete años, desde los 6 hasta los 14, la cual comprende 5 años de la *scuola elementare* o escuela elemental y 3 de la *scuola media* o escuela secundaria inferior. En cambio, en Portugal, la obligatoriedad en las escuelas es de nueve años, dividida en tres ciclos consecutivos, el primero es desde los seis a los diez y corresponde a la enseñanza básica, mientras que el segundo y el tercero, de los diez a los doce y de los doce a los quince consecutivamente, corresponden con la educación secundaria. Vemos que en Portugal se comienza un año antes y se finaliza

uno más tarde, por lo tanto, existen dos años más de educación secundaria que en Italia. La educación primaria en España abarca a los niños de 6 a 12 años y se divide en tres ciclos de dos años cada uno, al igual que Italia y Portugal, es una etapa obligatoria y gratuita.

Centrándonos en la educación secundaria básica, observamos como en ambos países se imparten tres años de este tipo de enseñanza, en Italia desde los 11 hasta los 14 y en Portugal desde los 12 hasta los 15, es una enseñanza gratuita y obligatoria, cuyos objetivos son similares en un lugar y en el otro, proporcionar a los alumnos los aprendizajes básicos, promover el interés de los jóvenes para contribuir a resolver los problemas nacionales y tomar conciencia de los problemas que afectan a la sociedad, es decir, que adopten instrumentos básicos de la ciudadanía, fomentar la orientación profesional y crear hábitos individuales y de grupos de trabajo. En España, existen cuatro cursos de educación secundaria de los 12 a los 16, por lo que es un año más que en Portugal y dos más que en Italia, también es una etapa obligatoria y gratuita.

Por último, encontramos la educación secundaria superior, que en Italia se destina a jóvenes con edades comprendida entre los catorce y los diecinueve años, mientras que en Portugal no se pone edad de finalización sino solo que deben ser mayores de catorce años. Esta educación ya no es obligatoria pero si es gratuita. En España, este tipo de educación secundaria superior es conocido como bachillerato o ciclo formativo superior, consta de dos años, desde los 16 a los 18 y tampoco es obligatoria ni gratuita.

Basándonos en datos cuantitativos, vemos que la tasa de finalización por cursos es mayor en España que en Italia y Portugal, con 100%, mientras que existe el 99.5% en Italia, y un 66.4% en Portugal, donde la tasa bruta de escolarización es de 117% y 86%, en el primer y segundo ciclo, mayor que el 102% y el 99% en Italia. En España la tasa bruta de escolarización es menor que en Portugal pero mayor que en Italia con un 106%. La tasa de deserción portuguesa también es mayor que la italiana siendo 11.6% y 0.5% respectivamente. En España, según los datos encontrados no existe deserción debido a que el 100% de los alumnos finalizan por curso. Por último, la tasa neta de matriculación es de 91% en Italia y de 82% en Portugal, datos que demuestran que en Portugal hay menos niños matriculados que en Italia. Para concluir esta fase analítica de estructura, es importante destacar que tanto Portugal como Italia tienen el mismo número de alumnos por maestro que es de 11, por lo tanto, no todos en todos los

datos cuantitativos difieren ambos países. En España, el número de alumnos por maestro es mayor que en Italia y Portugal, ya que asciende a 13,9.

## **ORGANIZACIÓN.**

La economía en Italia hasta los años 50 era fundamentalmente agrícola y a pesar de que este sector se ha ido innovando tecnológicamente, la economía se modernizó centrándose en la industria y en los servicios, lo que ha hecho que crezca también la industria del textil, el sector financiero, el comercio, el turístico, el de transporte y el de comunicación. Por otra parte, la economía de Portugal está formada por un mercado diversificado y basada en los servicios. El sector primario también fue muy importante pero al igual que sucedió en Italia, ha experimentado un importante retroceso debido al crecimiento del sector terciario, que ha incrementado la economía. En Portugal, esto comenzó en los años 70 durante la crisis mundial, con la que creció de una manera importante la industria del textil y del calzado, los aparatos eléctricos, aumentó el turismo, entre otros.

En España se considera el XIX como un siglo de estancamiento, no se toman decisiones y la economía permanece invariable. Pero se establecieron condiciones que permitieron el crecimiento en el siglo XX. Se produce una extensión de toda la estructura industrial. Comienza la segunda fase de la industrialización con la expansión paulatina de todos los sectores. El corte en este crecimiento se produce con la guerra civil española, con ello la tendencia al crecimiento se paraliza y justo después de la guerra nos introducimos en un período de autarquismo económico (1939). Es el momento en que en España se aplica una política económica de auto subsistencia y donde se cierran las fronteras a cualquier relación económica con el exterior.

Centrándonos en el ámbito educativo, tanto en Italia como en Portugal, la mayoría de alumnos asisten a escuelas públicas, las cuales siguen un plan de estudios estándar, mientras que la mayor parte de escuelas privadas están relacionadas con la religión católica y constan de infraestructuras más adecuadas que el resto. Esto también sucede en España.

En la educación preescolar hay un 31% de alumnos en escuelas privadas y un 69% en públicas en Italia, mientras que en Portugal hay un 35.6% y un 64.4%, sucesivamente. En España el 49% en escuelas públicas y el 51% en las privadas. En esta etapa y en la enseñanza básica son los niveles cuyos porcentajes son más parecidos entre estos países teniendo una diferencia de 4.6% de alumnos matriculados en escuelas privadas más en Portugal que en Italia, en donde la educación básica solo consta de un 7% de alumnos en la red pública, frente al 93% que hay en la red privada. España se aleja

mucho de estos porcentajes teniendo un 68.7% alumnos en la escuela pública y un 31.3% en la privada. En la enseñanza secundaria, los porcentajes de alumnos en escuela pública o privada de España están más igualados uno con el otro ya que hay un 58,2% y un 41,8% respectivamente, mientras al 95% y un 5% de Italia, dato que se aleja más de Portugal donde existe un 16.1% de alumnos matriculados en las escuelas privadas. Por último, en la enseñanza superior existe mucha más diferencia entre estos países debido a que en Portugal casi se igualan los alumnos matriculados en las escuelas públicas, 56.3%, y en las privadas, 43.1%, mientras que en Italia solo el 6% de los alumnos de este nivel reciben la enseñanza superior en escuelas privadas.

## **GESTIÓN.**

La información de gestión relacionada con el desarrollo económico y con el nivel de desarrollo económico de ambos países es la misma que la primera categoría de organización.

La economía en Italia hasta los años 50 era fundamentalmente agrícola y a pesar de que este sector se ha ido innovando tecnológicamente, la economía se modernizó centrándose en la industria y en los servicios, lo que ha hecho que crezca también la industria del textil, el sector financiero, el comercio, el turístico, el de transporte y el de comunicación. Por otra parte, la economía de Portugal está formada por un mercado diversificado y basada en los servicios. El sector primario también fue muy importante pero al igual que sucedió en Italia, ha experimentado un importante retroceso debido al crecimiento del sector terciario, que ha incrementado la economía. En Portugal, esto comenzó en los años 70 durante la crisis mundial, con la que creció de una manera importante la industria del textil y del calzado, los aparatos eléctricos, aumentó el turismo, entre otros.

En España se considera el XIX como un siglo de estancamiento, no se toman decisiones y la economía permanece invariable. Pero se establecieron condiciones que permitieron el crecimiento en el siglo XX. Se produce una extensión de toda la estructura industrial. Comienza la segunda fase de la industrialización con la expansión paulatina de todos los sectores. El corte en este crecimiento se produce con la guerra civil española, con ello la tendencia al crecimiento se paraliza y justo después de la guerra nos introducimos en un período de autarquismo económico (1939). Es el momento en que en España se aplica una política económica de auto subsistencia y donde se cierran las fronteras a cualquier relación económica con el exterior.

Teniendo en cuenta la financiación de la educación, destacamos que en Italia, el Estado es el encargado de la financiación de las escuelas tanto para los propósitos

educativos y administrativos. El Estado financia directamente a las escuelas públicas a través de fondos incluidos en el presupuesto del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (Miur). Por otro lado, en Portugal, las escuelas de enseñanza obligatoria y la Educación Secundaria se financian con las asignaciones realizadas en la asignación de Presupuestos Generales del Estado para el Ministerio de Educación, por la financiación comunitaria y los ingresos de los propios centros. En España la gestión es descentralizada entre las comunidades autónomas y los ayuntamientos. Se regula las normas básicas del artículo 27 de nuestra Constitución para expedir artículos y títulos, se piden requisitos mínimos que deben tener todos los docentes, también existen normas básicas para establecer los conciertos educativos, se consultan los informes PISA, se pide cooperación internacional; y fomentan y coordinar la investigación.

Centrándonos en los datos cuantitativos, encontramos el porcentaje de PIB que cada país invierte en educación, o mejor, que cada país invierte más concretamente a cada nivel o etapa educativa.

En Italia el PIB destinado a educación es de 4.43% similar al 5.4 que se invierte en Portugal. De esas cifras, el 23.8% en Italia, el 21.8% en Portugal y el 33.5% va destinado a la educación infantil o preescolar; en educación primaria se invierte un 24.5% en Italia y un 19.9% en Portugal. El 26.7% va destinado a la educación secundaria de Italia, mientras que el 31.6% va a la de Portugal; y por último, en educación terciaria o superior se invierte un 26.7% en Portugal, un 25% en Italia y un 28.8% en España. Como vemos las cifras son muy similares en ambos países siendo la educación secundaria la que más se diferencia respecto al PIB que invierte cada país. El PIB de España es 3.1%, del cual el 26.6% va destinado a educación infantil, el 20.3% va a educación primaria; el 25.8% va a educación secundaria, y por último, el va 27.3% destinado a la educación terciaria.

### **PROPUESTAS PROSPECTIVAS.**

Si comparamos los sistemas educativos de otros países como EEUU, Japón, Costa Rica, México, Inglaterra o Finlandia con los países que hemos estudiado a lo largo del trabajo, Italia y Portugal, podemos observar que hay muchas semejanzas, pero también algunas diferencias que dan clarividencia a los aspectos más positivos de nuestros países.

Centrándonos en la regulación de cada país, nos parece positivo el número de artículos destinados a la educación que encontramos en las Constituciones de Italia y Portugal,

frente al resto de países ya que, en Italia se dedican tres y en Portugal seis mientras que en países como en México y Costa Rica solo se le dedican dos, y en Finlandia y Japón dedica un único artículo. Es importante destacar que en Inglaterra no hay Constitución, pero si existen decretos y leyes destinadas a la educación y en EEUU no aparece un artículo definido que hable de este tema sino que se dedica la décima enmienda de la Constitución.

En cuanto a la estructura, observamos muchas diferencias con respecto a la edad en la que los alumnos cursan los ciclos académicos. En Italia, el acceso a la educación comienza a los cero años, aunque es imprescindible a los tres, y finaliza a los 14 en la educación secundaria inferior o a los 19 con la superior, y en Portugal se comienza a los 3 y se finaliza a los 18, mientras que en el resto de países comienza más tarde, a los 6 años en Costa Rica, EEUU y en Japón y a los 4 años en México, menos en Inglaterra y Finlandia que también se comienza a los 3 años con la educación infantil.

Por otro lado, respecto a la organización de cada país podemos decir que, como ya hemos indicado anteriormente, tanto en Italia como en Portugal existen más alumnos matriculados en escuelas públicas que en las privadas. Este dato no lo podemos comparar con el resto de países debido a que no tenemos el mismo tipo de información pues nuestros datos sobre este aspecto están enfocados centrándonos en cada nivel educativo mientras que la información que conseguimos del resto de países es más globalizado.

Por último, basándonos en el bloque de gestión, destacamos que en Italia se destina un 4.43% del PIB a la educación mientras que en Portugal un 5.4%. Comparando estos datos con la información recogida del resto de países vemos que en EEUU se destina el mismo porcentaje que en Portugal (5.4%), pero en Japón se destina mucho menos (3.8%); en cambio, en México y Costa Rica se destina mucho más, siendo un 16.2% y un 14.3% consecutivamente, pero no estamos seguros de que estos datos sean correctos debido al alto porcentaje que aparece. De Finlandia e Inglaterra no tenemos datos sobre este ámbito, por lo tanto, no podemos comentar al respecto.

Como vemos, los sistemas educativos de Italia y Portugal están bastante completos en todos los ámbitos, teniendo en cuenta el resto de países, por lo que consideramos que comparándolo con EEUU, Japón, Costa Rica, México, Finlandia e Inglaterra hay pocos aspectos a mejorar, pero sí podrían llegar a aumentar el porcentaje de PIB que se destina a educación y de esta manera poder perfeccionar todo lo relacionado con este tema.

## BIBLIOGRAFÍA.

**www.aede.org.**

*Educación, investigación, desarrollo económico y social: análisis regional europeo, con especial referencia a España y Portugal.* Aede.org. <http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/02.pdf>

*La financiación de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea,* pagina-aede.org. <http://www.pagina-aede.org/Murcia/FE5.pdf>

**www.campusvirtual.ull.es.**

Campusvirtual.ull.es. <http://campusvirtual.ull.es/1112/file.php/2334/IndicadoresEPT2011.pdf>

**www.Cei-rd.gov.do.pdf.**

*Perfil económico de Portugal.* Cei-rd.gov.do.pdf. [http://www.cei-rd.gov.do/estudios\\_economicos/perfiles/europa/portugal.pdf](http://www.cei-rd.gov.do/estudios_economicos/perfiles/europa/portugal.pdf)

**www.ces.es; www.doces.es.**

*Constitución de la República italiana,* ces.es. <http://www.ces.es/TRESMED/docum/ita-cttn-esp.pdf>

*Legislación del sistema educativo italiano,* doces.es. <http://doces.es/uploads/articulos/legislacion-del-sistema-educativo-italiano.pdf>

**www.datos.bancomundial.org.**

*Gasto público en educación.* datos.bancomundial.org. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GB.ZS/countries>



**www.dgb.sep.gob.mx.**

*Estructura del sistema educativo en Italia,* dgb.sep.gob.mx.  
[http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-ITALIA.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-ITALIA.pdf)

*Estructura del sistema educativo de Portugal,* dgb.sep.gob.mx.  
[http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc\\_sist\\_edu/Estud-PORTUGAL.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-PORTUGAL.pdf)

**www.educación.gob.es.**

*Gasto total en educación con relación al PIB,* Educación.gob.es.  
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2009/2009rc1.pdf?documentId=0901e72b8011b59f>

**www.es.euronews.com.**

*Italia: la reforma educativa paso a paso,* es.euronews.com.  
<http://es.euronews.com/2010/12/22/italia-la-reforma-educativa-paso-a-paso/>

**www.eurydice.org.**

*Cargos dentro de la educación pública de Italia,* webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early\\_Childhood\\_and\\_School\\_Education\\_Funding](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early_Childhood_and_School_Education_Funding)

*Educación estructura simple (educación integrada primaria y secundaria de Portugal),* webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Single\\_Structure\\_Education\\_\(Integrated\\_Primary\\_and\\_Lower\\_Secondary\\_Education\)](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education))

*Educación infantil y atención de Italia,* Webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early_Childhood_Education_and_Care)

*Educación infantil y atención de Portugal,* webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early_Childhood_Education_and_Care)

Educación primaria de Italia, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Primary Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Primary_Education)

Educación secundaria de Italia, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education)

Estadísticas sobre la organización y el gobierno de Portugal, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal pt:Estat%C3%ADsticas sobre a organiza%C3%A7%C3%A3o e a governan%C3%A7a](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal_pt:Estat%C3%ADsticas_sobre_a_organiza%C3%A7%C3%A3o_e_a_governan%C3%A7a)

Financiación de la educación en Italia, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Funding in Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Funding_in_Education)

Primera infancia y financiamiento de la educación escolar de Portugal, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early Childhood and School Education Funding](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Early_Childhood_and_School_Education_Funding)

Principales órganos ejecutivos y legislativos de Italia, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Main Executive and Legislative Bodies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Main_Executive_and_Legislative_Bodies)

Principales órganos ejecutivos y legislativos de Portugal, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Main Executive and Legislative Bodies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Main_Executive_and_Legislative_Bodies)

Organización de la Enseñanza Privada de Italia, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation of Private Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Private_Education)

Secundaria superior y postsecundaria no terciaria de Portugal, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal:Upper_Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education)

Sistema de financiación de Italia, webgate.ec.europa.eu.  
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early Childhood and School Education Funding](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early_Childhood_and_School_Education_Funding)

**www.global.net; www.guiadelmundo.org.**

Educación. Global.net. <http://www.gloobal.net/guiadelmundo/>

Guiadelmundo.org. <http://www.guiadelmundo.org.uy/cd/>

**www.ocde.org.**

Economic survey of Portugal, 2006. OECD.org.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/62/28/36497355.pdf>

**www.uis.unesco.org.**

Compendio mundial de la educación 2006, uis.unesco.org.  
[http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06\\_es.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06_es.pdf)

**www.Wikipedia.org.**

Democracia y tipo de gobierno de Portugal, Wikipedia.org.  
<http://es.wikipedia.org/wiki/Portugal>

Educación de Portugal, wikipedia.org.  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n\\_en\\_Portugal](http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_en_Portugal)

Estado Nuevo, Wikipedia.org. [es.wikipedia.org/wiki/Estado\\_Nuevo](http://es.wikipedia.org/wiki/Estado_Nuevo)

**www. wipo.int.**

Constitución de la República Portuguesa, wipo.int.  
<http://www.wipo.int/wipolex/es/details.jsp?id=5452>

La Constitución de la República italiana, wipo.int.  
<http://www.wipo.int/wipolex/es/details.jsp?id=2509>

**Otras páginas utilizadas:**

Asamblea da República, educacionartistica.org.  
[http://educacionartistica.org/media/PDFs/po\\_Lei\\_bases49\\_2005.pdf](http://educacionartistica.org/media/PDFs/po_Lei_bases49_2005.pdf)

Atlas: Portugal: partidos políticos, E-lecciones.net <http://e-lecciones.net/portugal/?sec=partidos>

Canalsocial.net. [http://www.canalsocial.net/GER/enciclopedia.asp?texto=italia&catselec=biografiasueta\\$antropologia\\$arte\\$biologia\\$ciencia\\$cultura\\$derecho\\$economia\\$educacion\\$etica\\$filosofia\\$fisica\\$geografia\\$geologia\\$historia\\$historiaiglesia\\$literatura\\$matematicas\\$medicina\\$medioinformacion\\$musica\\$politica\\$quimica\\$religioncristiana\\$religionnocrisiana\\$sociologia\\$tecnologia\\$teologia\\$varios\\$&donde=TITULO&omitido=NO&paginacion=20&numpag=1](http://www.canalsocial.net/GER/enciclopedia.asp?texto=italia&catselec=biografiasueta$antropologia$arte$biologia$ciencia$cultura$derecho$economia$educacion$etica$filosofia$fisica$geografia$geologia$historia$historiaiglesia$literatura$matematicas$medicina$medioinformacion$musica$politica$quimica$religioncristiana$religionnocrisiana$sociologia$tecnologia$teologia$varios$&donde=TITULO&omitido=NO&paginacion=20&numpag=1)

Constitución de Portugal parte 1, [viajeuniversal.com. http://www.viajeuniversal.com/portugal/constitucion1.htm](http://www.viajeuniversal.com/portugal/constitucion1.htm)

Descripción de los Sistemas Educativos de Chipre, Italia, Malta y Eslovenia, [Acite.org. http://www.acite.org/educator/descriccion\\_sistemas.pdf](http://www.acite.org/educator/descriccion_sistemas.pdf)

Doc Mimo: Clase impartida por Manuel Ferraz en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna.

El Estado y la vida política, [Embajadadeportugal.com. http://www.embajadadeportugal.com.uy/estado.htm](http://www.embajadadeportugal.com.uy/estado.htm)

Enciclopedia virtual Encarta. Recuperado el 11 de marzo de 2012.

Italia: aspectos económicos y perspectivas financieras. [Elmundo.com. http://www.elmundo.com.ve/firmas/moises-bittan/italia--aspectos-economicos-y-perspectivas-financi.aspx](http://www.elmundo.com.ve/firmas/moises-bittan/italia--aspectos-economicos-y-perspectivas-financi.aspx)

Italia y la reforma de la Constitución, [almendron.com http://www.almendron.com/tribuna/10410/italia-y-la-reforma-de-la-constitucion/](http://www.almendron.com/tribuna/10410/italia-y-la-reforma-de-la-constitucion/)

La división de poderes: finalidad y dificultades, [Elnuevodiario.com. http://archivo.elnuevodiario.com.ni/2000/abril/01-abril-2000/opinion/opinion6.html](http://archivo.elnuevodiario.com.ni/2000/abril/01-abril-2000/opinion/opinion6.html)

La situación económica italiana. [Lacrisisactual.info. http://www.lacrisisactual.info/la-situacion-de-la-economia-italiana/](http://www.lacrisisactual.info/la-situacion-de-la-economia-italiana/)

Monti forma un gobierno sin políticos en Italia, [euroxpress.es. http://www.euroxpress.es/index.php/noticias/2011/11/17/monti-forma-un-gobierno-sin-politicos-en-italia/](http://www.euroxpress.es/index.php/noticias/2011/11/17/monti-forma-un-gobierno-sin-politicos-en-italia/)

Natureduca.com. [http://www.natureduca.com/geog\\_paises\\_portugal3.php](http://www.natureduca.com/geog_paises_portugal3.php)

takingupresidence.com. <http://www.takingupresidence.com/italy/education/public-and-private-school-system.3.html>

Uv.es. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)

Viajaraitalia.com. <http://www.viajaraitalia.com/gobierno/>

### **Documentos que pueden clarificar el trabajo:**

Libro de García Garrido.

Revista internacional de Educación Comparada.

Sociedad española de Educación Comparada.  
[http://www.sc.ehu.es/sfwseec/index\\_cas.html](http://www.sc.ehu.es/sfwseec/index_cas.html)

*Los principios rectores de la política educativa italiana contemporánea*, uned.es.  
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/06-11.pdf>

**ANEXO 22: Trabajo de Educación para la Cooperación y el Desarrollo, evidencia para la competencia CE5.**

## **Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA**

### EDUCACIÓN PARA LA COOPERCIÓN Y EL DESARROLLO

CUARTO CURSO

GRUPO 8

COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, KATIA

CASAÑAS CABRERA, ZULEIMA

MARTÍN HERNÁNDEZ, SARA

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, ESTEFANÍA

SOSA FUENTES, VIRGINIA

## INTRODUCCIÓN.

La cooperación y el desarrollo son dos conceptos que en los años 50 se unieron para dar vida a la posibilidad de ayudar a tener unas mejores condiciones de vida a los países en vías de desarrollo. La cooperación internacional para el desarrollo aparece para la búsqueda y puesta en marcha de políticas igualitarias y participativas, muy distantes de las ofertadas desde el neoliberalismo<sup>266</sup>.

La cooperación al desarrollo o cooperación para el desarrollo o asistencia al desarrollo comprende el conjunto de actuaciones, realizadas por actores públicos y privados, con el propósito de promover el progreso económico y social global, que sea sostenible y equitativo.

De manera general cabe distinguir entre instituciones públicas y privadas. Entre las primeras están las instituciones multilaterales, los gobiernos de los países donantes y receptores, las administraciones públicas regionales y locales, las universidades, etc.

Dentro de las entidades privadas se pueden distinguir las que tiene fines lucrativos - como las empresas- y las que carecen de fines lucrativos como las organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) y otros colectivos sociales como sindicatos, organizaciones de base, comités de solidaridad, etc.

El término cooperación para el desarrollo no es sinónimo de ayuda oficial al desarrollo (AOD), aunque en muchos casos se utilicen indistintamente. Según el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la AOD la constituyen los flujos que las agencias oficiales, incluidos los gobiernos estatales y locales, o sus agencias ejecutivas, destinan a los países en desarrollo y a las instituciones multilaterales y que en cada operación satisfacen las siguientes condiciones: a) tienen como principal objetivo la promoción del desarrollo económico y el bienestar de los países en desarrollo y b) son de carácter concesional y contienen un elemento de donación de al menos el 25%. Además, en la categoría de cooperación al desarrollo también se ubican otras modalidades de cooperación, como la Cooperación Sur-Sur, la Cooperación Triangular, la Cooperación Descentralizada y la Cooperación del Sector Privado.

Aproximadamente a partir de la segunda mitad del siglo veinte, aparece la cooperación educativa internacional, la cual pretende transformar la realidad avanzando hacia una

---

<sup>266</sup> GONZÁLEZ PÉREZ, M. Inmaculada. (2013) "Desarrollo, Cooperación y Educación". En I. González, M. García y C. Rodrigues, Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo. (p.43-65). Biblioteca Nueva.

sociedad más justa a través de la comprensión internacional y la solidaridad. Esta cooperación debe hacerse de forma que emancipe al desarrollo en el Sur y que exista un compromiso entre Norte-Sur, de justicia, equidad y solidaridad. Para ello es muy importante tener en cuenta los rasgos voluntaristas, asistenciales y etnocéntricos de las concepciones de cooperación educativas internacional<sup>267</sup>.

Promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para lograr el Desarrollo Humano Sostenible. La cooperación educativa internacional pretende transformar la realidad avanzando hacia una sociedad más justa a través de la comprensión internacional y la solidaridad. Esta cooperación debe hacerse de forma que emancipe al desarrollo en el Sur y que exista un compromiso entre Norte-Sur, de justicia, equidad y solidaridad. Para ello es muy importante tener en cuenta los rasgos voluntaristas, asistenciales y etnocéntricos de las concepciones de cooperación educativas internacional. Dentro de la cooperación educativa internacional, encontramos la cooperación universitaria al desarrollo que no es más que un conjunto de actividades, proyectos, y programas de cooperación orientados a la transformación social de los países más desfavorecidos en pro del desarrollo humano, la equidad, la paz y como enriquecimiento mutuo entre países.

De forma indisoluble en la evolución se encuentran diferentes perspectivas de las políticas de desarrollo que han marcado las diferentes concepciones educativas arraigadas al concepto de Educación para el Desarrollo. La educación para el desarrollo facilita el entendimiento de que se es parte integrante del diseño de ciudadanía universal y eleva el trabajo hacia la observación propia que contiene en sí misma la toma de conciencia y la acción al desarrollo humano. La educación para el desarrollo está comprometida con la mejora de la calidad educativa y en consecuencia con la mejora de la calidad de vida<sup>268</sup>.

También podemos entender la educación para el desarrollo desde el entendimiento, observación y acción. Se trata de comprender la conceptualización de la educación

---

<sup>267</sup> GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, Mercedes. (2013). "Cooperación Educativa Internacional". En I. González, M. García y C. Rodrigues (Eds.), Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo. (p. 67-83) Biblioteca Nueva.

<sup>268</sup> BARRIOS SÁNCHEZ, Ana Esther. (2013) "Educación para el desarrollo desde el entendimiento, observación y acción". En I. González, M. García y C. Rodrigues (Eds.), Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo. (p. 85-97) Biblioteca Nueva.



para todos (EpD). LA educación para todos tiene como fundamento de aprendizaje entender el contexto de desigualdades e interdependencias existentes en la relación internacional Norte/Sur, y ver en este tejido mundial el consecuente desorden endógeno tanto en países del Sur como del Norte. En el diseño de un proceso educativo participativo-activo se aborda estos desequilibrios desde una perspectiva multidimensional, en favor de una concepción integral del desarrollo- Derechos humanos, Género, Sostenibilidad, Participación ciudadana, Diversidad Cultural e Interculturalidad y se atiende a la observación propia que contiene en sí misma la toma de conciencia y la acción inherente que eleva a la persona al centro del desarrollo humano.

Como podemos observar en cada una de las distintas visiones de la cooperación para el desarrollo, es imprescindible tener en cuenta el Desarrollo Humano principal fin a tener en cuenta en la cooperación.

El desarrollo humano es mucho más que el crecimiento o caída de los ingresos de una nación. Busca garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses.

Esta forma de ver el desarrollo se centra en ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran, es decir, en aumentar el conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer en sus vidas. Así el desarrollo es mucho más que el crecimiento económico, este es solo un medio – uno de los más importantes – para expandir las opciones de la gente.

Para ampliar estas opciones es fundamental construir capacidades humanas. Las capacidades más básicas para el desarrollo humano son: llevar una vida larga y saludable, tener acceso a los recursos que permitan a las personas vivir dignamente y tener la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su comunidad. Sin estas capacidades muchas de las opciones simplemente no existen y muchas oportunidades son inaccesibles.

Por esta razón, la gente es el centro del desarrollo, pues son las mismas personas las que pueden construir las condiciones para que el desarrollo humano de todos y todas sea posible: “El desarrollo de la gente, por la gente y para la gente”

El desarrollo humano comparte una visión común con los derechos humanos. La meta es la libertad humana. Las personas deben ser libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando a afianzar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás.

Es fundamentalmente un instrumento para transformar las sociedades a favor del desarrollo humano.

Un informe de desarrollo humano se construye a través de un proceso mediante el cual los habitantes de un territorio, con el acompañamiento técnico y político del PNUD, identifican y analizan el principal obstáculo que impide a las personas llevar la vida que valoran, y con base en esto proponen soluciones posibles para superarlo.

De esta manera, un informe de desarrollo humano contiene recomendaciones de políticas públicas y acciones colectivas necesarias para ampliar las opciones de las personas en un territorio determinado<sup>269</sup>.

## **IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO.**

### **DATOS BÁSICOS.**

#### **Título del proyecto.**

El nombre determinado para este proyecto es “PRODIME”, siglas provenientes del Proyecto para la Discapacidad en México.

#### **Ámbito – Sector.**

Este proyecto orientado a personas con discapacidad sigue las siguientes líneas orientativas de la cooperación española.

Por un lado, reducir las desigualdades y la vulnerabilidad a la pobreza extrema y a las crisis. Para ello tenemos que actuar en función a las posibilidades del contexto social y a las necesidades más próximas de las personas protagonistas de este proyecto, ya que

---

<sup>269</sup> PNUD. (2014). “¿Qué es el Desarrollo Humano?”. Recuperado el 22 de diciembre en: <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=i1-----&s=a&m=a&e=A&c=02008#.VJcael4PwA>

actualmente estamos pasando una situación de precariedad tanto económica como social. Esto supone un problema añadido para las familias con hijos dependientes ya que, probablemente no contarán con los recursos económicos para poder ayudarles.

Y, por otro lado, también ayudaría positivamente el construir una ciudadanía global comprometida con el desarrollo, aspecto a perseguir por la cooperación internacional en cualquier proyecto que se haga a este nivel, con el fin de mantener una conciencia sobre el desarrollo sostenible y al fomento de la comunidad en base a la solidaridad para dar paso a generaciones futuras que también así lo conciban.

### **DESCRIPCIÓN RESUMIDA.**

El trabajo que presentamos a continuación es un proyecto de cooperación y educación para el desarrollo orientado principalmente a niños y niñas con discapacidad en México, más concretamente en Iztapalapa, uno de los municipios de la capital de este país. Como el ámbito de la discapacidad y las variantes de la misma son infinitas, nos centraremos en las que tienen que ver con la visión, la audición y el movimiento.

El proyecto tendrá una duración de tres meses, que abarcarán el periodo de verano, es decir, se realizará en los meses de junio, julio y agosto del 2015. Para poder llevar a cabo el proyecto adecuadamente trabajaremos junto con una asociación residente en México, denominada Libre Acceso que se centra en luchar contra las barreras que impiden a las personas con discapacidad la plena integración. Nosotros, como equipo pedagógico encargado de llevar a cabo el proyecto les propondremos diversas actividades que fomenten el desarrollo de este colectivo de manera individual y a su vez, que intente también reducir las desigualdades y discriminaciones que pueda existir en su entorno.

### **UBICACIÓN DETALLADA.**

#### **Lugar de realización.**

México supone un país muy grande en población y extensión por lo que hemos localizado un municipio de México D.F., capital del país, en el que llevar a cabo el mismo, Iztapalapa.

### **Contraparte local.**

Con el fin de dar continuidad a este proyecto, el mismo será avalado por la asociación civil Libre Acceso<sup>270</sup>, que cuenta con una de sus sedes en Iztapalapa. Una institución que trabaja para eliminar las barreras, físicas, sociales y culturales, formada por personas con discapacidad y con aquellas que no la tienen. El objetivo de Libre Acceso es la eliminación de estas barreras que impiden a las personas con discapacidad la plena integración a la vida activa en igualdad de condiciones que el resto de la población. Tiene como fin construir un entorno de igualdad, tanto en oportunidades de acceso y participaciones activas. Libre Acceso participa activamente en la promoción y defensa de leyes que apoya la participación social de las personas con discapacidad, en la sensibilización a la comunidad y en el apoyo a las mismas, así como brinda asesoría y colaboración a otras organización con fines similares.

Frente a la asociación, como presidente, se encuentra el ganador del Premio Nacional de Derechos Humanos 2011, Federico Fleischmann Loredo, rodeado de un equipo directivo de una vicepresidenta, Laura Bermejo Molina, una secretaria, Patricia De Anda Hermoso, una tesorera, M<sup>a</sup> Esther Serafín Fleischmann, así como un pequeño grupo consejeros.

La institución se organiza de dos maneras. Por un lado, una organización interna basada en un documento escrito con las normas y el procedimiento de trabajo que es actualizado constantemente. Las tareas de planeación, evaluación y retroalimentación se llevan a cabo mensualmente a través de reuniones formales con los miembros de la organización y de juntas quincenales con el equipo directivo. Son miembros que participan de manera continua en actividades de capacitación y actualización y comparten la filosofía de la asociación.

Por otro lado, en las relaciones externas, la asociación participa conjuntamente con organizaciones gubernamentales como con no gubernamentales, a través de proyectos comunes. Sus numerosos proyectos implican investigación, intercambio y convenios de colaboración con diversas Universidades e Institutos de Educación Superior. Libre Acceso mantiene vinculación con la Comisión Nacional de Derechos Humanos, tanto

---

<sup>270</sup> Libre Acceso (2014). “*Libre Acceso A.C.*”. Recuperado el 25 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/>

en el Distrito Federal como en los estados, para efectos de levantar denuncias y dar seguimiento oportuno a las mismas.

La institución se vincula con todas las Secretarías Federales, con el Seguro Social, el DIF Nacional y del D.F., la Asamblea Legislativa, las Cámaras de Senadores y Diputados. A pesar de ello, no recibe financiamiento alguno<sup>271</sup>.

## **POBLACIÓN BENEFICIARIA.**

### **Beneficiarios directos.**

Los beneficiarios directos del proyecto, será fundamentalmente el colectivo de personas con discapacidad elegido con anterioridad, sin distinción de género. Entre estos tipos de discapacidad recoge la discapacidad visual, auditiva y motriz o músculo esquelética. En la asociación Libre Acceso en la que se pondrá en marcha el proyecto encontramos que hay un 50% de niños y un 50% de niñas. Son alrededor de 25 niños y niñas atendidos por la propia asociación.

### **Beneficiarios indirectos.**

En cuanto a los beneficiarios indirectos, se verán favorecidos tanto familiares de manera implícita, como profesionales que interactúan con el colectivo, en general, el entorno diario del grupo seleccionado, es decir, el mismo municipio donde está situada la organización ya que a la larga el proyecto podrá servirles de ayuda. Se estima que en cuanto a familiares, se impliquen cada una de las familias de los 25 niños y niñas que cuenta Libre Acceso. Mientras que de parte de los responsables, trabajen conjuntamente los profesionales de la institución, que tendrán en sus manos la continuidad del proyecto para su aprovechamiento en el futuro.

## **PLAZO DE EJECUCIÓN Y DURACIÓN.**

- Prevista fecha de inicio: aproximadamente en torno a junio de 2015
- Prevista fecha de finalización: acabará a finales de agosto de 2015

---

<sup>271</sup> Libre Acceso (2014). "Quiénes somos". Recuperado el 25 de octubre en: [http://libreacceso.org/home-quienes\\_somos-asociacion.html](http://libreacceso.org/home-quienes_somos-asociacion.html)

La duración del proyecto será aproximadamente de tres meses, entre junio y agosto de 2015, que estarán programados con diferentes actividades que se explican más adelante con su correspondiente cronograma. Esta es la duración de aplicación del proyecto, con posibilidad de una extensión del mismo por parte de la organización.

## **ANTECEDENTES, CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN.**

### **ANTECEDENTES.**

Libre Acceso fue fundado en 1989 por un grupo de adultos con discapacidad y defensores de los derechos humanos, con el fin de eliminar barreras que dificultaran a las personas con discapacidad participar activamente en todos los aspectos de la vida social. Para ello, lleva a cabo diversos programas a raíz de las necesidades expresadas del colectivo, con los cuales ha conseguido la accesibilidad al Estadio Azteca, a diversos Centros Comerciales, El Auditorio Nacional, El Centro Cultural Tecnológico, etc. Dentro de estas, también se encuentra el Metro con varias estaciones accesibles y el Aeropuerto Internacional "Benito Juárez".

Libre Acceso participa activamente en la defensa de leyes que apoyan la participación social de personas con discapacidad, en la sensibilización a la comunidad y en el apoyo a grupos de personas con discapacidad en la defensa de sus derechos, brinda asesoría, apoyo y colaboración a otras organizaciones con fines similares. También lleva a cabo investigación tecnológica respecto a la discapacidad y capacitación a profesionales en el campo de la inclusión.

En México se están creando cambios favorables en las leyes, orientados a disminuir la marginación de la que han sido objeto las personas con discapacidad, en todos los ámbitos de la vida social.

Para el diseño y desarrollo de los proyectos de trabajo intervienen profesionales de diversas disciplinas como abogados, arquitectos, maestros especialistas, maestros regulares, etc.).

La institución Libre Acceso ha sido colaborador hasta el momento de programas y proyectos como:

- Manual Técnico de la Discapacidad<sup>272</sup> que recoge las maneras en que deben diseñarse y construirse los espacios con el fin de eliminar todos los obstáculos existentes para crear un ambiente accesible.
- Guía de diseño de espacios laborales ergonómicos para trabajadores con discapacidad física<sup>273</sup>. Se trata de una guía realizada por el Gobierno Federal con recomendaciones para los trabajadores con discapacidad física, recomendaciones para hacer el entorno laboral accesible y una guía de cómo crear objetos para su mejor funcionalidad.
- Herramientas de Capacitación para el Acceso al Transporte Público<sup>274</sup>, que indica los métodos prácticos para motivar a los conductores y personal a proveer un mejor servicio, modelos de guía de bolsillo para conductores y personal de transporte, modelos de carteles para brindar un servicio seguro y accesible, modelos de anuncios de servicio al público, la preparación de un evento de sensibilización sobre discapacidad para conductores y personal de tránsito y una lista de recursos para una capacitación más integral.
- Programa de inclusión de las personas con discapacidad para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos<sup>275</sup>, que tiene por objetivo generar condiciones adecuadas para la plena inclusión de las Personas con Discapacidad a la vida activa del Distrito Federal y garantizar el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad mediante dos líneas de acciones: por un lado, la promoción del ejercicio pleno de los derechos y, por otro lado, la adaptación de la ciudad para garantizar su accesibilidad.
- Mecanismos nacionales de monitoreo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad<sup>276</sup>, una publicación que recoge diferentes documentos

<sup>272</sup> Gobierno del Distrito Federal. (2012). “Manual técnico de accesibilidad”. Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/downloads/MTA.pdf>

<sup>273</sup> Gobierno Federal. (2008). “Guía de diseño de espacios laborales ergonómicos para trabajadores con discapacidad”. Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/guia\\_disenio.pdf](http://www.libreacceso.org/downloads/guia_disenio.pdf)

<sup>274</sup> Banco Mundial (2009). “Herramientas de Capacitación para el Acceso al Transporte Público”. Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/downloads/CONJUNTO.ESP.elec.rev.pdf>

<sup>275</sup> Gobierno del Distrito Federal (2008). “Programa de inclusión de las personas con discapacidad para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos”. Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/Programa\\_inclusion.pdf](http://www.libreacceso.org/downloads/Programa_inclusion.pdf)

<sup>276</sup> Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2008). “Mecanismos nacionales de monitoreo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”. Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/0805\\_libro\\_discapacidad.pdf](http://www.libreacceso.org/downloads/0805_libro_discapacidad.pdf)

defensores de los derechos humanos con la intervención del presidente de la institución Libre Acceso.

- Recomendaciones para Sanitarios Accesibles<sup>277</sup>, una breve explicación de cómo debe estar capacitado un aseo para personas con discapacidad de cualquier tipo.
- Diagnóstico sobre discapacidad en México<sup>278</sup>. Se trata de una evaluación realizada por diferentes instituciones de México, entre las que trabaja Libre Acceso, indicando las políticas que defienden los proyectos favorables a la discapacidad, los órganos que deben hacer frente, las situación en sectores como la educación, el trabajo, la salud, etc., las necesidades en vivienda y transporte, etc.
- Guía práctica de evaluación de bienes inmuebles<sup>279</sup> supone un diagnóstico de las instalaciones que con frecuencia acceden las personas con discapacidad en su accesibilidad y uso, así como una recomendación de aquellas que presenten limitaciones. Es una guía de cómo medir el correcto funcionamiento de las infraestructuras para este colectivo.
- Curso de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad<sup>280</sup>. Libre Acceso crea documentos para los cursos que ofrece para la sensibilización sobre el colectivo, siendo este una muestra de ello.
- Manual de Evaluación, Dictámen y Certificación de Edificios para su Uso por Personas con Discapacidad<sup>281</sup>. Se trata de un documento elaborado por la propia asociación para elaborar un diagnóstico de las infraestructuras, un proceso completo desde los momentos previos a la evaluación hasta la certificación de la misma.
- Recomendaciones de Accesibilidad<sup>282</sup>. Es un trabajo elaborado por la Oficina de representación para la promoción e integración social para personas con discapacidad

---

<sup>277</sup> Libre Acceso (s/f). “Recomendaciones para sanitarios accesibles”. Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/RecSanitAcc.html>

<sup>278</sup> ANTÚNEZ, M<sup>a</sup>. E. y, BALCÁZAR, A. (s/f). “Diagnóstico sobre Discapacidad en México”. Recuperado el 26 de octubre en: <http://scm.oas.org/pdfs/2007/DIL00140s.pdf>

<sup>279</sup> Libre Acceso. (s/f). “Guía práctica de Evaluación de Bienes Inmuebles”. Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/guia\\_evaluacion.doc](http://www.libreacceso.org/downloads/guia_evaluacion.doc)

<sup>280</sup> Libre Acceso. (s/f). “Curso de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad”. Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/downloads/Curso%20de%20Sensibilizacion.pdf>

<sup>281</sup> Libre Acceso. (1997). “Manual de Evaluación, Dictámen y Certificación de Edificios para su Uso por Personas con Discapacidad”. Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/manual\\_de\\_evaluacion.pdf](http://www.libreacceso.org/downloads/manual_de_evaluacion.pdf)



en la que ha colaborado Libre Acceso, con el fin de crear un guía de cómo deben plantearse el entorno urbano y arquitectónico, los espacios descubiertos y cubiertos y la señalización.

Estos son los manuales y documentos elaborados por la institución o en los que ha colaborado hasta el momento. Además, de estos, existe más guías que han sido utilizadas como referencia para la creación de los mismos que pueden ser consultadas en la página web de la asociación.

## CONTEXTO.

México es un país poblado por 118.395.054 habitantes, de los cuales casi el 20% se concentra en su capital, Ciudad de México, convirtiéndola en una megaciudad, además de contar con otras zonas metropolitanas como Guadalajara o Monterrey, que albergan entre ambas el 10% de la población. Cuenta en sus alrededores más cercanos por multitud de municipios que suman en total junto a las anteriores ciudades el 78% de la población. Como datos curiosos, cabe decir que el 88% de la población es católica. Además, a pesar de que toda la población hable español, asciende a un 6% de la población que habla lenguas indígenas.

Se trata de un país situado en la parte sur de América del norte, lindado al Norte con Estados Unidos, al Este el Golfo de México, al Oeste el Océano Pacífico y al Sur con Belice y Guatemala. El territorio se encuadra entre dos largas sierras que lo recorren de manera paralela de norte a sur, la sierra Madre del Pacífico y la sierra Tarahumara. Es un clima muy seco que empobrece el caudal de todos los ríos.

Políticamente, según la Constitución de 1917 se reconoce el país como una “República representativa, democrática, laica, federal, compuesta de estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, pero unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental”. Se divide en 31 Estados y un Distrito Federal, cuyo presidente es Enrique Peña Nieto desde 2012, con un equipo de gobierno de 17 ministerios. A raíz de su gubernatura, se impulsó el Pacto por México junto a los tres grandes partidos políticos, que acordaba una sociedad de derechos, el

---

<sup>282</sup> Gobierno de México. (s/f). “*Recomendaciones de Accesibilidad*”. Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/downloads/manual.pdf>

crecimiento económico, el empleo y la competitividad, la seguridad y la justicia, la transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción, y la gobernabilidad democrática. Así, se sucedieron desde entonces multitud de reformas para la educación, para las telecomunicaciones o para la competencia económica, y leyes como la ley general de víctimas, lanzamiento de la cruzada contra el hambre y la pobreza extrema, etc.

México cuenta con dos acuerdos fundamentales en cuanto a sus relaciones con la Unión Europea. Por un lado, el acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación en 1997, que se encuentra en renegociación por su antigüedad, y por otro lado, la Asociación Estratégica en 2008. Estos dos instrumentos han convertido a México en uno de los diez socios estratégicos que tiene la UE y el único que cuenta con un acuerdo global, que ha permitido profundizar la excelente relación bilateral.

Concretamente con España, en 2007 se firmó la Declaración para la Profundización de la Asociación Estratégica entre España y México, lo cual supuso un gran impulso para las relaciones bilaterales con el fin de cooperar en temas como la seguridad, la migración, el cambio climático, la educación y la investigación.

Los planes de cooperación con México están en un proceso de rediseño, que se basará en un modelo horizontal de cooperación, para contribuir a bienes públicos globales y regionales a través de la cooperación triangular.

México cuenta también con el Centro Cultural de España al que acuden jóvenes para la formación y conocimientos medios, demandantes de propuestas culturales alternativas. Este es considerado el mayor Centro Cultural de toda la Cooperación Española.

Los sectores prioritarios de intervención en la cooperación España-México 2011-2015 son los siguientes:

· Gobernabilidad democrática: fortalecimiento de las administraciones públicas, de la seguridad pública, el acceso a la justicia y la promoción de los Derechos Humanos.

· Crecimiento económico para la reducción de la pobreza: impulso de políticas públicas activas destinadas a reducir las disparidades sociales y regionales, así como la creación de empleo y capacidades emprendedoras, fomento de espacios de diálogo, coordinación y acción conjunta entre sector privado, público y organizaciones de la sociedad civil.

· Cultura y desarrollo: fortalecimiento del desarrollo del sector cultural y su economía, impulso de los derechos individuales y colectivos de acceso, creación y difusión de expresiones culturales en el marco del fomento de la diversidad cultural.

Además de ello, se establecieron cuatro prioridades horizontales: Promoción de Derechos Humanos y Gobernabilidad Democrática, Género en desarrollo, Sostenibilidad ambiental y Respeto a la Diversidad Cultural<sup>283</sup>.

En cuanto al Informe de Derechos Humanos de 2013, México se sitúa en el puesto 71, mientras que España está en el 27. Según este informe, México se sitúa entre los países de Desarrollo Humano alto, con un valor de 0'756 en 2013 frente a un 0'755 que tuvo en 2012. Tiene una esperanza de vida al nacer de 77'5 años. Cuenta con un Ingreso Nacional Bruto per cápita de 15854.

El Índice de Pobreza Multidimensional pone de manifiesto con datos de 2012, 7.272.000 personas en situación de pobreza multidimensional, y un 10'1% de la población cerca de sufrir esta pobreza. Un 1'1% de la población se encuentra en situación de pobreza extrema.

Datos importantes en cuanto a la educación destacan la media de años de escolaridad que está en 8'5 años, y los años de escolarización previstos que está en 12'8.

Según el Índice de Desigualdad de Género, México debería situarse en el puesto 73, ya que recoge la tasa de mortalidad materna con 50 muertes por cada 100000 vivos; la

<sup>283</sup> Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2014). "Ficha País". Recuperado el 29 de octubre en: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Paginas/FichasPais.aspx>

población con al menos algún tipo de educación secundaria mantiene un 55'7% de mujeres de 25 años y mayores, frente al 60'6% de hombres; así como un 45% de mujeres de 15 años y mayores que participan en la población activa, frente a un 80% de hombres.

Según el Desarrollo de Género, México debería situarse en el puesto 85 de este informe. A pesar de ello la esperanza de vida al nacer es 4 puntos mayor para las mujeres que muestran 79'8 años, frente a 75'1% para los hombres. La media de años para escolaridad presenta cifras similares para hombres, 8'8 años, como para mujeres, 8'1 años. Sin embargo, se esperan 12'9 años de escolarización en las mujeres, y 12'6 años de escolarización en los hombres. El rango en el que se sitúa México para el Índice de Desarrollo de Género se evidencia en el Ingreso Nacional Bruto estimado per cápita que muestra cifras descompensadas para mujeres, 10060, frente al casi doble que presenta para los hombres, 22020<sup>284</sup>.

Con respecto a la educación, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2013/14 elaborado por la UNESCO, analiza los objetivos realizados en el 2000 como son la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza primaria universal, las competencias de jóvenes y adultos, la alfabetización de los adultos, la paridad e igualdad de género y la calidad de la educación propuestos para alcanzar en 2015, fecha que se ve suspendida por la desatención de muchos país. A pesar de ello, se continúa un proceso de reelaboración de prioridades en torno a la educación para cumplir con los mismos<sup>285</sup>.

México es un país con una alta tasa de alfabetización del 93'5% en adultos mayores de 15 y del 98'5% de jóvenes entre 15 y 24 años, llegando a tener un 58% de la población con algún tipo de educación secundaria. Estos datos se mantienen en la actualidad, teniendo un 99% de niños matriculados en preescolar, 104% de la población en edad de asistir a la primaria y un 94% en edad de asistir a la secundaria. Sin embargo, las estadísticas decaen en la población en edad de asistir a la escuela terciaria que se

---

<sup>284</sup> PNUD. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014: Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Recuperado el 29 de octubre en: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-es.pdf>

<sup>285</sup> UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Recuperado el 29 de octubre en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

encuentra en un 28%. Estos datos se reflejan en una tasa de abandono de la educación primaria del 5%. Son estadísticas que evidencian el 5'3% del PIB que se marca el gasto en educación, porcentaje similar al que también invierten países de desarrollo humano muy alto como Australia, Suiza, Estados Unidos, Alemania, Canadá, etc<sup>286</sup>.

Para analizar más concretamente el lugar de puesta en marcha del proyecto, estudiaremos a continuación el municipio en el que se encuentra la asociación.

El proyecto será puesto en marcha en el municipio de Iztapalapa, delegación que se encuentra al oriente del Distrito Federal, con una extensión de 116'67km<sup>2</sup>. En este espacio se cuenta con realidades contrastantes, barrios y colonias que gozan de servicios públicos, con rezagos sociales y una marginación profunda en la capital. Con datos de 2010, llegó a tener un población de 1.815.786 habitantes, siendo la primera delegación más poblada frente a las otras 15 que forman México D.F.. La población femenina que tiene de 15 a 29 años son 26%, mientras que los hombres representan un 27'4% para la misma edad (Véase tabla 1). La mayoría de la población de Iztapalapa es católica en un 95%, y en una pequeña minoría la religión protestante y algunas otras.

En cuanto a la educación de este municipio, la tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años es un 99'4%, para las mujeres un 99'5% y para los hombres un 99'4% (Véase tabla 2). En Iztapalapa, un 23'94% de población de 5 o más años cuentan con la Educación Primaria, sin embargo solo el 6'54% de población de 18 o más años tienen posgrado. Para la Educación Especial, el municipio cuenta con un 16'3 % del personal preparado en la materia con respecto a los que hay en el Distrito Federal (Véase tabla 3).

Con datos del censo de 2005, se llegó a la conclusión de que existe poca movilidad geográfica de la población iztapalapense ya sea a otro estado del país, a los Estados Unidos o a cualquier otro país. Aun así, las cifras que se manejan son un 97'3% de los iztapalapeses residían en el municipio, casi un 2% se había trasladado a otro lugar del país, y casi un 1% había emigrado fuera de México, lo cual concluye con cifras insignificantes de emigración<sup>287</sup>.

---

<sup>286</sup> IBIDEM cita 7

<sup>287</sup> Delegación de Iztapalapa. (2014). Recuperado el 29 de octubre en: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx/>

## JUSTIFICACIÓN.

### **Derechos Humanos Fundamentales: Derecho a la Educación.**

#### **Introducción sobre el Derecho a la Educación.**

La universalización de la educación se produce en la segunda mitad del s. XX por la necesidad de reconstruir el mundo occidental después de la II Guerra Mundial, lo cual desembocó en el desarrollo de políticas sociales, sobretudo en sanidad y educación. Este proceso de reestablecer el Estado de Bienestar contribuyó a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual hacía especial hincapié en el derecho a la educación como un derecho humano.

El modelo de educación pública más extendido tuvo sus orígenes en la Revolución Francesa. El informe que encarga al estado la organización de la institución pública es el conocido como el Informe Condorcet. En él, el Estado velaría por la implantación y el desarrollo de la educación garantizando que los ciudadanos tengan acceso a ella de forma gratuita y universal. Hasta finales del s. XVIII la educación fue privilegio de las clases de élite y la acción política pública era inexistente.

El desarrollo del estado de bienestar en los países capitalistas sufrió importantes cambios con la crisis económica de 1973.

Como señaló M. Camoy hace más de una década que la globalización ha tenido un impacto sobre la educación y ha afectado a tres ámbitos de ésta: la reducción del gasto destinado a la educación pública, la vinculación del sistema educativo a la formación de una mano de obra cualificada favoreciendo la enseñanza secundaria superior y la formación universitaria y la transformación del currículum haciendo mayor hincapié en el conocimiento de las ciencias experimentales.

Las consecuencias de esta nueva fase del capitalismo en el ámbito educativo no se han hecho esperar: el libre movimiento de capitales ha propiciado una nueva generación de jóvenes en paro, y por otro lado, la disminución de coste de personal a base de bajadas de salarios ha contribuido a la creación de una doble red de mercado laboral con un sector minoritario cualificado y remunerado frente a una gran masa de

trabajadores de baja cualificación y escasas retribuciones. Esto ha favorecido el crecimiento del sector servicios en detrimento del sector primario y secundario.

Los economistas Adam Smith y John Stuart Mill defendieron decididamente la educación pública como medio para mejorar las destrezas productivas de los trabajadores pero también como vía para evitar la degeneración moral del pueblo.

La educación como un derecho social que obliga al estado a intervenir en materia educativa tiene su pionera manifestación en la Revolución Mexicana y, concretamente en la constitución de Querétaro de 1917 que en el artículo tercero establece: “La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares...”

La reducción del gasto público en educación hay que verla como una tendencia cada vez más frecuente por el efecto neoliberal de la globalización, decidida a introducir formas de privatización en la educación pública.

La extensión del derecho a la educación en el mundo desarrollado ha sido casi generalizado pero no así en los países empobrecidos. El derecho a la educación en estos países ha afectado fundamentalmente a sectores minoritarios, lo cual ha provocado declaraciones como “Educación Para Todos” o los “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, con el fin de que este derecho a la educación pueda ser alcanzado por toda la población mundial<sup>288</sup>.

### **Normativa internacional vigente.**

El proyecto que estamos proponiendo se basa en una serie de documentos que contienen varios artículos que lo fundamentan. Entre ellos destacamos los siguientes:

#### Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

---

<sup>288</sup> LEDESMA, M. (2013). “Globalización, Neoliberalismo y el Derecho a la Educación”. En I. González, M. García y C. Rodríguez (Eds.), Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo. (p. 21-42) Biblioteca Nueva.

La Declaración Universal de Derechos Humanos tiene como fin promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y asegurar, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universal y efectivo.

En cuanto a la educación se reconoce en el Art. 26 el derecho de toda persona a recibirla, además de manera gratuita y obligatoria en la formación elemental. En la formación profesional será generalizada y de acceso igual para todos. Explica el “pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. Así como se reconoce el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos.

Todos los artículos de esta Declaración se basan fundamentalmente en la no discriminación como en el reconocimiento de los mismos para cualquier persona<sup>289</sup>.

#### Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo social (1969)<sup>290</sup> :

La declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social llega para reafirmar la fe en los derechos humanos, las libertades fundamentales y el valor de las personas en cuanto a lo relacionado con la justicia social.

A lo largo de la declaración podemos observar algunos artículos que hacen mención a nuestro colectivo de forma generalizada, entre los que destacamos el Art. 2, en el que se defiende la no discriminación de las personas, así como la eliminación de todo tipo de desigualdad. Nuestro proyecto va enfocado a niños y niñas con discapacidad, por lo que para nosotros es de suma importancia que se elimine la discriminación hacia este

---

<sup>289</sup> Naciones Unidas. (2014). “*Declaración universal de los Derechos Humanos*”. Recuperado el 7 de noviembre en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

<sup>290</sup> URJC. (1969). “*Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social*”. Recuperado el 7 de noviembre en: [http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion\\_Progreso\\_1969.pdf](http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion_Progreso_1969.pdf)



colectivo. Y también encontramos el Art. 4, el cual hace referencia principalmente a la familia considerada la fuente de protección y educación de los niños y niñas. Aunque no esté enfocado directamente a la discapacidad o a la educación, la familia es un pilar fundamental para la formación del niño/a y en especial, de nuestro colectivo.

### Convención sobre los derechos del niño (1989)<sup>291</sup>

En la Convención de los Derechos del niño de 1989 queda recogido que los derechos que se presentan en el comunicado, son válidos para todos los niños y niñas, independiente de su color, sexo o impedimentos físicos, entre otros aspectos. Desde el artículo 2 queda constancia de que este hecho, presentándolo de la siguiente manera:

“Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales”.

En este documento no aparecen más artículos sobre educación o discapacidad en los que podemos basar el proyecto, pero si hacemos referencia al anterior, pues deja claro su posición en contra de la discriminación.

### Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).<sup>292</sup>

Este documento presenta una serie de artículos relacionados directamente con la educación y que presentan su contraposición ante la discriminación. En el Art. 4 se fomenta la educación de las personas que o hayan recibido instrucción primaria y así, facilitarles y permitirles que continúen sus estudios en función de sus aptitudes. En el Art. 5 presentan la educación como una herramienta útil para conseguir la paz,

---

<sup>291</sup> UNICEF. (2006). “*Convención sobre los derechos del niño*”. Recuperado el 7 de noviembre en: [http://www.unicef.org/honduras/CDN\\_06.pdf](http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf)

<sup>292</sup> UNESCO. (1960). “*Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*”. Recuperado el 7 de noviembre en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

mediante la que se aprende a respetar la libertad de las personas y se reconoce a las minorías Y por último, encontramos el Art. 6 como el que presenta de manera más directa su interés e importancia para luchar contra las discriminaciones en la enseñanza y conseguir la igualdad.

#### Declaración del Derecho al Desarrollo (1986).<sup>293</sup>

Este documento consideramos que es de gran relevancia porque a pesar de que no presenta ningún artículo orientado ni a la educación ni a la discapacidad, se basa directamente en el derecho al desarrollo individual y colectivo, como se ve reflejado en el artículo 1 y el 2, “el derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político” y “la persona humana es el sujeto central del desarrollo y debe ser el participante activo y el beneficiario del derecho al desarrollo” consecutivamente, y creemos que el desarrollo tanto individual como colectivo es importante para cualquier persona, concretamente si tienen algún tipo de discapacidad.

#### Declaración mundial sobre la educación para todos: satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico (1990).<sup>294</sup>

Este documento es una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica.

En ella, no se nombra directamente la discapacidad ni los derechos de los mismo, pero si dice que cada persona debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (art. 1), también universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad (art. 3) con lo que se reduciría la desigualdad, ofreciéndoles a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

---

<sup>293</sup> URJC. (1986). “*Declaración sobre el Derecho al Desarrollo*”. Recuperado el 8 de noviembre en: [http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion\\_Desarrollo\\_1986.pdf](http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion_Desarrollo_1986.pdf)

<sup>294</sup> UNESCO. (1990). “*Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*”. Pp.8-10. Recuperado el 8 de noviembre en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000861/086117s.pdf>

### Declaración y Objetivos del Milenio (2000).<sup>295</sup>

La Declaración y Objetivos del Milenio es otro documento que nos sirve de base para fundamentar nuestro trabajo porque presenta vario artículos que consideramos de suma relevancia, como el artículo 1, en el que se presentan los valores y los principios, y se reconoce la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial. Aquí también aparecen reflejados los valores que son fundamentales en las relaciones internacionales entre los que destacan la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto de la naturaleza y la responsabilidad común.

Por otra parte aparece reflejado la protección de las personas vulnerables según el cual atiende a las personas que sufren consecuencias de desastres naturales, el genocidio, los conflictos armados y otras situaciones de emergencia humanitaria, pero no hace referencia directamente a personas con discapacidad, aunque podemos incluirlas dentro.

### Integración educativa de personas discapacitadas: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007)<sup>296</sup> .

Este es el documento más completo que hemos encontrado pues se centra directamente en las personas con discapacidad y sus derechos, por tanto es nuestro pilar más importante, el que con más datos fundamenta nuestro proyecto.

Este documento atiende a las necesidades de las personas con discapacidad, como el derecho a que puedan ejercer plenamente y sin discriminación, reconocen el término “discapacidad” como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás y también, contemplan la importancia de incorporar cuestiones de discapacidad a las estrategias de desarrollo sostenible.

---

<sup>295</sup> Naciones Unidas. (2000). “*Declaración del Milenio*”. Recuperado el 8 de noviembre en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

<sup>296</sup> Naciones Unidas. (2007). “*Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*”. Recuperado el 8 de noviembre en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

El objetivo de este documento es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente

### Declaración de París (2005)<sup>297</sup>.

En la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al Desarrollo, se exponen, en primer lugar los objetivos de la misma, tales como, aumentar la eficacia de la ayuda al desarrollo, adaptar y aplicar a las distintas situaciones de los países la ayuda, especificar indicadores, calendarios y metas, y por último, supervisar y evaluar la implementación.

Se habla también de los compromisos que implica la participación en la cooperación, como la apropiación (los países socios ejercen una autoridad efectiva sobre sus políticas de desarrollo y estrategias y coordinan acciones de desarrollo), la alineación (los donantes basan todo su apoyo en las estrategias, instituciones y procedimientos nacionales de desarrollo de los países socios), la armonización (las acciones de los donantes son más armonizadas, transparentes y colectivamente eficaces), la gestión orientada a resultados (administrar los recursos y mejorar las tomas de decisiones orientadas a resultados) y la mutua responsabilidad (donantes y socios son responsables de los resultados del desarrollo)

Finalmente, la declaración establece unas pautas claves de cara al futuro, de las cuales destacamos una, y citamos textualmente: “hoy más que nunca, decidimos trabajar en forma conjunta para que los países de todo el mundo construyan el futuro exitoso que todos queremos: un futuro basado en un compromiso compartido con la erradicación de la pobreza, un futuro en el que ningún país dependa de la ayuda.”

---

<sup>297</sup> OCDE. (2005). “Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo”. Recuperado el 30 de diciembre en: <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/34580968.pdf>

## Normativa nacional vigente.

Hay tres documentos que considerar para estudiar el marco institucional en el que se pondrá en marcha el proyecto. Por un lado, la Constitución Mexicana 2014, por otro lado, la ley que aboga por la discapacidad en México, y por último, un proyecto llevado a cabo sobre la temática:

### Constitución Mexicana reformada en 2014.<sup>298</sup>:

Dentro de la constitución Mexicana reformada en marzo del 2014, podemos encontrar como se hace referencia a nuestro colectivo desde dos vertientes, por un lado la infancia, y por el otro la discapacidad.

En la reforma de los artículos 40 y 123, se deja ver la idea de tener en cuenta la infancia ya que se pretende consolidar la tutela del desarrollo integral y armónico de la infancia en México, al tiempo que se estandariza la legislación mexicana con la internacional.

Desde el comienzo de la ley, en el preámbulo de esta, ya se pone de manifiesto la discapacidad, ya que queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

En el capítulo primero de la ley, nuevamente se hace mención a la discapacidad y esta vez para hablar de concepto como tal: “Se sustituye el término *capacidades diferentes* por el de *discapacidades*”.

### Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad<sup>299</sup>:

---

<sup>298</sup> Secretaría de Gobernación. (2014). “*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*”. Recuperado el 14 de noviembre en: [http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)

Esta ley fue creada en México con la pretensión de reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio.

Cabe destacar que toda la ley, como su mismo nombre indica va orientada a la discapacidad, a tener en cuenta cada una de sus particularidades así como atender en los Estados Unidos Mexicanos la discapacidad en todos sus ámbitos y amplitudes.

Informe para la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos: “Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe”.<sup>300</sup>

En este informe en su totalidad se habla de cómo atender a las personas con discapacidad, sin embargo cabe destacar aspectos que se han tenido en cuenta en México por ser el territorio en el que se desarrollará nuestro proyecto.

Entre los datos más destacables del proyecto, destacar que en México, el promedio nacional de escolaridad de las personas con discapacidad es de solamente 3,8 años. Entre la población con discapacidad de 15 años o más, un 35,5% vive en condición de analfabetismo y un 27,8% no completó la enseñanza primaria. El 2% tiene la secundaria incompleta mientras otros 7,2% completó este nivel. Entre los que están matriculados, el 70% asisten a escuelas especiales.

---

<sup>299</sup> Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). “*Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*”. Recuperado el 14 de noviembre en: [http://www.normateca.gob.mx/Archivos/66\\_D\\_3337\\_05-12-2012.pdf](http://www.normateca.gob.mx/Archivos/66_D_3337_05-12-2012.pdf)

<sup>300</sup> CLADE, CEJIL y NNUU. (2009). “*Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos: Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*”. Recuperado el 14 de noviembre en: [http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade\\_Discapacidad.pdf](http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf)

En México la integración (la ley utiliza este término, y no 'inclusión'), de personas "menores de edad" a los planteles de educación básica regular debe ocurrir utilizando métodos y materiales específicos, con orientación a padres y responsables, así como a los profesores de escuelas con alumnos y alumnas con discapacidad. Ya la Ley General de las Personas con Discapacidad del 2005 entra en más detalle y determina que las autoridades competentes deben elaborar y fortalecer los programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad; garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa; admitir y atender a niños y niñas con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas; formar, actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la incorporación educativa de personas con discapacidad; propiciar el respeto e integración de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional; establecer un programa nacional de becas educativas para personas con discapacidad.

Política Internacional en materia de desarrollo:

Objetivos del Milenio y Objetivos EPT.

Una vez analizados los Objetivos del Milenio, existen una serie de objetivos que se relacionan de forma directa con nuestro proyecto, este trata de las personas con discapacidad en edades de la infancia en el territorio mexicano.

El primer objetivo del milenio con el que mantiene relación es el número 2 "Lograr la enseñanza primaria universal". Este objetivo plantea que los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de la enseñanza en primaria. Lo creemos realmente relevante ya que nuestro campo de actuación son los niños con discapacidad en la infancia y queremos promover que estos niños acorde con sus capacidades accedan a la educación y puedan acabar a un ciclo educativo completo, ya que esto será beneficioso para desarrollarse y poder alcanzar un nivel educativo que les permita la posibilidad de desenvolverse en su vida.

El segundo objetivo del milenio con el que mantenemos relación es el número 3 “Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer”<sup>301</sup>, este objetivo lo consideramos relevante debido a la importancia que ha adquirido las cuestiones de género en Europa y creemos importante promoverlo en latinoamérica como un objetivo que facilitará la relaciones entre los niños y las niñas así como un cambio de visión en el que la mujer/niña adquiere valor e importancia de forma igualitaria a los niños/hombres. En especial este objetivo toma importancia ya que lo vamos a aplicar a edades tempranas para que vean las igualdades desde la infancia como algo natural y normal en sus vidas.

Con respecto a los objetivos del Informe de seguimiento de la Educación para Todos de la UNESCO, hemos observado que la mayoría de estos mantienen relación directa con la temática principal de nuestro proyecto.

El objetivo 1 “Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja”. Este objetivo es muy importante para nuestro proyecto y que acoge a los niños y niñas más vulnerables y en desventaja, justo esta es la situación en la que se encuentra nuestro colectivo ya que estos tienen discapacidad.

El objetivo 2 “Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente en circunstancias difíciles, accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad”. Este objetivo es muy similar al número dos de los objetivos del milenio ya que tienen como meta garantizar la educación a todos y es muy importante comprender que ese “todos” se incluye nuestro colectivo con discapacidad.

El objetivo 5 “Eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos e igualitarios”. Este objetivo es una consecución de los anteriores en el cual, nuevamente se plantea garantizar la educación, pero esta vez teniendo en cuenta la equidad de género para educar en igualdad.

---

<sup>301</sup> NNUU. (2014). “Objetivos, metas e indicadores del milenio (2001)”. Recuperado el 14 de noviembre en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>



El objetivo 6 “Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida”. Este objetivo es muy importante ya que repercute en todas las anteriores ya que acoge todo los contenidos importantes dentro de aprendizaje de nuestro colectivo para así poderles garantizar una educación mínima<sup>302</sup>.

Política de Cooperación Internacional Española.

España lleva a cabo relaciones de cooperación principalmente con países iberoamericanos (de entre los cuales nos interesa México), países árabes del norte de África y de Oriente Medio, y con países de bajo desarrollo con los que España tiene alguna relación de carácter histórico o cultural.

En la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo<sup>303</sup>, se establecen prioridades sectoriales incluidas en el artículo siete, que presenta la política española de cooperación internacional para el desarrollo, destacamos y citamos textualmente “Protección y respeto de los derechos humanos, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, participación e integración social de la mujer y defensa de los grupos de población más vulnerables (menores, con especial atención a la erradicación de la explotación laboral infantil, refugiados, desplazados, retornados, indígenas, minorías)”, lo cual incluye en sus prioridades a las personas con discapacidad.

Por otra parte, en el artículo nueve se cita, una serie de instrumentos para poner en marcha esta política de cooperación, como la cooperación técnica o la ayuda humanitaria entre otros. Este artículo deja claro que todos los instrumentos deben ser accesibles e incluidos para las personas con discapacidad.

Según el Plan Director de la Cooperación Española<sup>304</sup>, la protección social es una de las políticas que mejor funciona en la disminución del hambre, la pobreza extrema y las

---

<sup>302</sup> UNESCO (2014). “*Seis objetivos de la EPT*”. Recuperado el 14 de noviembre en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

<sup>303</sup> Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia. (2014). “*Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo*”. Recuperado el 14 de noviembre en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1998-16303>

desigualdades. En la Cooperación Española se tiene en cuenta buenas prácticas existentes como las Oportunidades en México, el cual es un programa antipobreza centrado en ayudar a las familias pobres de las comunidades rurales y urbanas invierten en capital humano, la mejora de la educación, la salud y la nutrición de sus hijos, principal del gobierno mexicano.

Por otra parte, es importante destacar que la Cooperación Española interviene cerrando o rediseñando diferentes programas, con 29 países, ocho de ellos en América Latina, entre los que destacamos a México. El apoyo que le da España a estos países se canaliza mediante el respaldo a sus programas y a su fortalecimiento institucional, y mediante la realización de operaciones conjuntas de cooperaciones triangular en terceros países de menor desarrollo.

Con respecto a la discapacidad, en las líneas de actuación del Plan Director de la Cooperación Española hallamos la de fortalecer la estructura y los sistemas de gestión del sector público, y aquí se encargarán de que las políticas públicas promuevan la igualdad de género, garanticen los derechos de la infancia y faciliten la inclusión de los colectivos en situación de discapacidad. Según las iniciativas Globales, en los Organismos Multilaterales y en los grupos de expertos de la Unión Europea también se tiende a la protección de la infancia, de las personas mayores, y personas con discapacidad o en situación de dependencia.

## **POBLACIÓN BENEFICIARIA.**

### **Beneficiarios.**

Los beneficiarios del proyecto son las personas que presentan algún tipo de las siguientes discapacidades, así mismo analizamos sus características para la óptima realización del proyecto.

---

<sup>304</sup> Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2014). “*Plan Director de la Cooperación Española 2013/2016*”. Recuperado el 14 de noviembre en: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documentos/Cooperacion/Planificacion/Planes%20directores/PD%202013-2016.pdf>

### **Discapacidad visual**<sup>305</sup>:

Dificultades para recibir la información del entorno. Incluso cuando el alumno tiene resto visual, puede estar recibiendo una información confusa y distorsionada, por partes, o basada en otros sistemas perceptivos, por lo que luego necesita integrar la información, lo cual requiere más tiempo.

Dificultad para aprender por imitación. Todo esto conlleva una lentitud en el aprendizaje y adquisición de conceptos y habilidades.

En cuanto al lenguaje, pueden presentar verbalismos, ecolalias y alguna dificultad para utilizar correctamente los pronombres.

En psicomotricidad, pueden aparecer estereotipias o blindismos y retraso en el desarrollo locomotor.

En cuanto al desarrollo cognitivo, puede ser algo más lento, producto de que el tacto o el oído son sentidos que requieren un procesamiento de la información más complejo y lento.

El estilo de aprendizaje es diferente, ya que tienen dificultades para aprender por imitación, adquieren más lentamente la información y pueden presentar dificultades específicas en algunos contenidos.

En cuanto a la atención, los alumnos con discapacidad visual tienen que estar más alertas para no distraerse o aburrirse. Esto ocurre porque se reciben menos estímulos del exterior, el alumno se centra en sí mismo y desconecta.

---

<sup>305</sup> ITE. (2014). "Educación Inclusiva. Personas con Discapacidad Visual". Recuperado el 21 de noviembre en: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad\\_4/m4\\_alumno\\_discap\\_visual.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_4/m4_alumno_discap_visual.htm)

Por último, en cuanto a las competencias sociales, a veces, presentan unas habilidades sociales no verbales deficitarias (falta de expresión facial, gestos, etc.)

### **Discapacidad auditiva**<sup>306</sup> :

La discapacidad auditiva se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de pérdida auditiva, los sonidos del lenguaje oral, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona.

Como se aprecia en esta definición, el déficit auditivo, no depende únicamente de las características físicas o biológicas del niño o niña, sino que se trata más bien de una condición que emerge producto de la interacción de este déficit personal con un contexto ambiental desfavorable.

La presencia de dificultades auditivas no implica dificultades intelectuales. Presentar dificultades auditivas equivale a tener un problema específico para la percepción de los estímulos auditivos, situación que nada tiene que ver con el procesamiento cognitivo o intelectual de la información. El niño o niña sordo no recibe a través de la audición toda la información acerca de lo que ocurre en su ambiente más inmediato (puerta que se abre, objeto que cae, timbre...), por lo que necesita estar constantemente monitoreando su entorno por medio de la visión. Esto, muchas veces se confunde con problemas de atención, ya que suelen interrumpir su actividad para controlar de manera visual lo que sucede en el aula. No obstante ello, los/as estudiantes con dificultades auditivas presentan problemas de atención con una frecuencia similar a la de cualquier niño o niña.

### **Discapacidad motriz:**

La discapacidad motora se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para para manipular

---

<sup>306</sup> Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2014). “Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad auditiva”. Recuperado el 21 de noviembre en: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaAuditiva.pdf>

objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras\* presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona.

Las barreras, son de distinto tipo, por ejemplo, si la dificultad de un niño o niña se refiere a la movilidad de sus extremidades inferiores, no podrá acceder autónomamente, a las dependencias de edificios o viviendas que no tengan rampas o ascensores adecuados, no podrá usar los servicios higiénicos que no estén habilitados, no podrá acceder a los medios de transporte público, difícilmente podrá practicar deportes si no están adaptados, o simplemente, trasladarse cómodamente por las calles de la ciudad las que están llenas de obstáculos. Así, más allá de sus limitaciones o dificultades físicas efectivas, las barreras de un entorno hecho por y para personas sin discapacidad, condicionarán en el niño o niña, una percepción alterada de sus posibilidades reales, y una dependencia absoluta de los otros u otras<sup>307</sup>.

Si tienen un grado leve de discapacidad, muestran habilidades motrices en sus actividades cotidianas e incluso logran mejorarlas con un tratamiento adecuado. Presentan alteraciones en el sistema nervioso central que derivan en convulsiones. Debido a la falta de control cefálico, tienen dificultad para manejar correctamente los sentidos. Manifiestan problemas para articular palabras, en ciertos casos necesitan de sistemas especiales para lograr comunicarse.

Otra característica es la incapacidad parcial o total para caminar y dificultad para mover objetos o flexionar los dedos (problemas articulatorios).

Un niño con discapacidad motora no solo es afectado físicamente. Muchos sufren el rechazo de otros pequeños o de sus propios familiares, a veces son sobreprotegidos por sus padres, lo cual tampoco es positivo para que aprenda a valerse por sí mismo, aún en medio de sus limitaciones<sup>308</sup>.

---

<sup>307</sup> Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2014). “*Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad motora*”. Recuperado el 21 de noviembre en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaMotora.pdf>

<sup>308</sup> Cuidado Infantil. (2014). “*Características de la discapacidad motora*”. Recuperado el 21 de noviembre en: [http://cuidadoinfantil.net/caracteristicas-de-la-discapacidad - motora.html](http://cuidadoinfantil.net/caracteristicas-de-la-discapacidad-motora.html)

## **Estimación del número de beneficiarios.**

**Directos:** Este proyecto va destinado a una población directa que, en este caso, serían los niños con discapacidad.

**Indirectos:** La población beneficiaria indirectamente son las familias de los niños con discapacidad, así como los profesionales de Libre Acceso, y el barrio donde se sitúa.

## **OBJETIVOS.**

### **Generales.**

- Garantizar la educación a los niños con discapacidad en Iztapalapa.

Al garantizar la educación a los niños con discapacidad en Iztapalapa, estamos contribuyendo al cumplimiento del artículo 26 de la declaración de los Derechos Humanos (1948) en el que se reconoce el derecho que tiene toda persona a recibir una educación, de manera gratuita y obligatoria en la formación elemental. Del mismo modo, colaboramos con el art. 5 de la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), pues presenta la educación como una herramienta para conseguir la paz, y también con la declaración mundial sobre la educación para todos: satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico (1990), que presenta en su primer artículo la idea de universalizar el acceso a la educación.

- Promover la protección de los niños con discapacidad contra la discriminación y la exclusión.

Con este segundo objetivo a alcanzar con este proyecto, estamos facilitando el desempeño de la declaración sobre el Proceso y el Desarrollo en lo social (1969), cumpliendo artículos como el art.2 el cual defiende la no discriminación de las personas, así como la eliminación de todo tipo de desigualdad. También fomentamos la consecución de la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), participando con este objetivo en la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza e intentando conseguir la igualdad (art. 6).

**Específicos.**

OBJETIVOS	ESPECÍFICOS
Garantizar la educación a los niños con discapacidad en Iztapalapa	Fomentar la atención a las necesidades del colectivo
	Fomentar la participación de las familias en la educación de sus hijos
Promover la protección de los niños con discapacidad contra la discriminación y la exclusión	Promover la interacción entre niños con discapacidad y niños sin discapacidad
	Minimizar las diferencias entre niños con discapacidad y niños sin discapacidad

**ACTIVIDADES.**

En función a los objetivos ya establecidos para este proyecto, desarrollaremos las siguientes actividades:

**ESCUELA DE PADRES**

Para fomentar tanto la atención a las necesidades del colectivo y la participación de las familias en la educación de sus hijos, llevaremos a cabo una “escuela de padres”. La función principal de esta escuela consistirá en que los padres conozcan de cerca el trabajo que realizan sus hijos a diario. Los padres acudirán al centro una vez en semana con el fin de que estos adquieran técnicas y habilidades para hacer que el aprendizaje que sus hijos ha obtenido a lo largo de la semana en la escuela tenga continuidad en sus casas. También realizarán actividades junto a sus hijos diferentes cada semana, trabajando un contenido diferente, promoviendo valores, capacidades y habilidades en ambas partes. Esto ayudará también a que la relación entre padres e hijos se fortalezca y así, les facilite la atención a las necesidades específicas de sus hijos.

Esta escuela se realizará en la asociación “Libre Acceso”, para ello los profesionales de la asociación se encargarán de llevar un seguimiento de lo que se ha realizado a lo largo de la semana en los diferentes colegios de la zona.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: ESCUELA DE PADRES**

### **Objetivos:**

Fomentar la atención a las necesidades del colectivo

Fomentar la participación de las familias en la educación de los hijos

### **Participantes:**

Padres e hijos pertenecientes a la asociación "Libre Acceso".

### **Duración:**

Se realizará durante 3 meses, distribuidos en una vez a la semana.

### **Desarrollo:**

Se trata de dos actividades fundamentales. Por un lado, enseñar a los padres técnicas y habilidades para hacer continuo en sus casas en trabajo realizado en la escuela. Y, por otro lado, actividades trabajando valores, capacidades y habilidades entre padres e hijos juntos.

### **Localización:**

En la asociación "Libre Acceso".

### **Material:**

Lo que la actividad requiere disponible en la asociación.

### **Evaluación:**

Evaluación CIPP a lo largo del proyecto

## **DEPORTIVÍSATE**

En la segunda actividad, queremos fomentar interacción entre niños con y sin discapacidad. Para ello, nuestra asociación "Libre Acceso", establecerá un convenio con colegios de Iztapalapa con los cuales realizarán una actividad deportiva dos tardes a la semana. Formarán grupos en función del deporte a realizar, y las normas de estos deportes serán determinadas por los mismos niños en función de sus capacidades individuales



## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: DEPORTIVISATE**

### **Objetivos:**

Promover la interacción entre niños con discapacidad y niños sin discapacidad

Minimizar las diferencias entre niños con discapacidad y niños sin discapacidad

### **Participantes:**

Niños con discapacidad de “Libre Acceso” y niños sin discapacidad, así como profesionales de la asociación,

### **Duración:**

Se realizará durante 3 meses, distribuidos en dos veces a la semana.

### **Desarrollo:**

Se realizará una actividad deportiva entre todos los niños en función de las capacidades de cada uno, creando ellos mismos las normas de los juegos.

### **Localización:**

En la asociación “Libre Acceso”.

### **Material:**

Una cancha donde realizar deporte, así como material deportivo, pelotas, cuerdas, etc.

### **Evaluación:**

Evaluación CIPP a lo largo del proyecto

## **ERES EL PROTAGONISTA**

También proponemos una actividad en la que los protagonistas sean los propios niños sin diferenciar los que tienen discapacidad y los que no, es decir, que sean ellos los que tiene el papel de proponer la actividad y llevarla a cabo. Consistirá en que una vez en semana, los niños se reúnan y que entre dos o tres de ellos propongan las dinámicas a realizar en función de sus gustos individuales. Una vez que se haya hecho estos, se realizará una actividad común indicando la experiencia de cada actividad, y de lo aprendido en ellas.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: ERES EL PROTAGONISTA**

### **Objetivos:**

Promover la interacción entre niños con discapacidad y niños sin discapacidad

Minimizar las diferencias entre niños con discapacidad y niños sin discapacidad

### **Participantes:**

Niños con discapacidad de “Libre Acceso” y niños sin discapacidad, así como profesionales de la asociación.

### **Duración:**

Se realizará durante 3 meses, distribuidos en una vez la semana.

### **Desarrollo:**

La actividad consiste en que determinados niños deben proponer ciertas dinámicas o juegos según sus gustos personales, y tras eso, una actividad común en la que compartan su experiencia.

### **Localización:**

En la asociación “Libre Acceso”.

### **Material:**

Lo que la actividad requiere disponible en la asociación.

### **Evaluación:**

Evaluación CIPP a lo largo del proyecto.

## 6. CRONOGRAMA

Las actividades serán realizadas en los meses de Junio, Julio y Agosto de 2015, con posibilidades que se alarguen en el tiempo, dirigidas y coordinadas por la asociación que nos avala el proyecto.

JUNIO						
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

JULIO						
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

AGOSTO						
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						



ESCUELA DE PADRES



DEPORTIVÍSITE



ERES EL PROTAGONISTA

## 7. RESULTADOS.

Teniendo en cuenta el objetivo de *“garantizar la educación a los niños con discapacidad en Iztapalapa”* para el que se realizará la actividad de “Escuela de Padres” pretendemos que al menos el 50% de las familias se involucren en la educación de sus hijos, a través de esta actividad, y que a la vez sirva de incentivo para que tenga continuidad en el tiempo en otros aspectos o ámbitos. De este modo, fomentaremos la atención a las necesidades del colectivo así como la participación de las familias en la educación de sus hijos en un 90% de esas familias que se involucren en el proyecto, dando un margen de error para aquellos que por cualquier circunstancia se desvinculen de la institución.

Con el objetivo de *“promover la protección de los niños con discapacidad contra la discriminación y la exclusión”* para la que proponemos las actividades de “Deportivízate” y “Eres el Protagonista” esperamos que la mayoría de los niños de la asociación participen en las actividades así como 20 niños del pueblo accedan para realizar las actividades en común con los niños de la asociación con discapacidad, intentando que disminuya la discriminación en Iztapalapa, fomentando la igualdad y la solidaridad entre niños.

## 8. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROYECTO.

Este proceso de evaluación tiene como principal finalidad la mejora del proyecto en sí, a través del proceso y los resultados educativos. Se busca evaluar en qué medida se han conseguido los objetivos del proyecto. En definitiva, la finalidad general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso y tras finalizar la intervención .

La evaluación de un proyecto no es un mero acto puntual, sino puesto que sirve para una mejora continuada del programa, la hemos de entender como un proceso. Este proceso de evaluación ha de estar íntimamente relacionado con la programación de las actividades del proyecto, pudiendo de este modo efectuar una constante retroalimentación. El proyecto contará con dos tipos de evaluación, una externa realizada por evaluadores externos y una interna, integrada por personas representado por el personal de la asociación “Libre Acceso”, que son quienes mejor conocen la realidad del mismo así como de la población local, y con eso, sus problemas y necesidades.

En este sentido, se llevara a cabo el modelo de evaluación CIPP de Stefflebeam, siglas que responden a los cuatro momentos más importantes: el contexto, la entrada, el proceso y el producto. El primer momento para llevar a cabo se refiere al contexto en el que se toma un primer contacto con el entorno de la asociación, se conocen sus necesidades y problemas y se establecen los objetivos a alcanzar. El segundo momento, la entrada (input), se establecen las estrategias y el plan a seguir durante el proyecto evaluativo. La evaluación del proceso supone llevar a la práctica todo el plan establecido con anterioridad y, a lo largo de este, la toma de decisiones. Y, por último, la evaluación del producto, es decir, los resultados obtenidos, los objetivos alcanzados, etc<sup>309</sup>.

## **DIMENSIONES.**

Las dimensiones que serán evaluadas en este proyecto son las siguientes:

### **PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS:**

#### CRITERIOS PREVIOS PARA EVALUAR “LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS”

Las familias participan en todos los ámbitos del centro, no sólo los relacionados con el aprendizaje de sus hijos e hijas. No tienen simplemente un papel de ayuda. Tienen poder de decisión en la elaboración de los documentos programáticos del centro, en su revisión, participación en el aula y en el curriculum de los alumnos y alumnas, en la formación, la gestión y la dirección del centro, en la resolución de los conflictos, etc. La participación de las familias en los órganos de gestión no es formal ni burocrática. Se ha alcanzado un sistema de organización que hace que la participación sea real, basada en el poder de tomar decisiones. Las familias fomentan la participación de los demás sectores. Se revisan regularmente los canales de participación y se mejoran para evitar caer en el formalismo y en la burocracia.

#### INDICADORES SOBRE “LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA”

¿Cuántas veces se reúnen las familias y el profesorado?

---

<sup>309</sup>DOC MIMO: Daniel Álvarez Durán. (2012-2013). “*Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación*”. Facultad de Educación, Universidad de La Laguna

¿Cuántas personas asisten a las reuniones entre ambos agentes?

¿Cuándo se les convocan asisten a estas?

¿A qué cree que es debido?

¿Se preocupan por sus hijos?

¿Las familias ayudan con las tareas a sus hijos?

¿Se preocupan de preguntar sobre la marcha de sus hijos?

¿Las familias ayudan en el centro en los distintos ámbitos?

¿Qué tareas hacen?

¿Apoyan al profesorado?

¿Son más las madres que asisten a esas reuniones que los padres?

¿Por qué cree que es?

¿Hay una Asociación de Padres y Madres en el colegio?

¿Qué tal funciona?

¿Se paga una cuota por pertenecer a esta asociación?

¿Esta asociación crea actividades?

¿De qué tipo?

¿Colabora con el centro?

¿Apoyan al centro?

## **ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD**

### CRITERIOS PREVIOS PARA EVALUAR “ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD”.

#### **Criterios de calidad estimular referidos al ambiente físico.**

- Controlar las condiciones ambientales como luz, temperatura, seguridad, etc., con el objeto de favorecer el juego y todas las conductas del niño típicas de cada edad.
- Evitar riesgos, control de posibles peligros como enchufes, objetos pequeños, ventanas, esquinas, materiales tóxicos, etc.
- Disponer de un rincón en el suelo o mobiliario adecuado al tamaño del niño, escogiendo objetos que pueda manipular libremente acordes a su nivel de desarrollo.
- Disponer de objetos que permitan percibir al niño los efectos de sus propias conductas.

- Disponer de objetos suficientes y variados que favorezcan el desarrollo del niño en todas las áreas.
- Disponer materiales y objetos que desarrollen todas las vías perceptivas: visuales, auditivas, táctiles, etc.
- El ambiente estará controlado en cuanto a la cantidad de estímulos, de forma que el niño pueda centrar su atención y favorecer su capacidad de experimentación.

**Criterios de calidad estimular referidos a la interacción con el niño.**

- Respetar el tiempo de atención que el niño puede prestar a los objetos, juegos y tareas propuestas, evitando distractores y facilitando materiales con los que el niño pueda percibir el final de la tarea.
- Permitir al niño que explore las posibilidades de su cuerpo.
- Ofrecerle diferentes posibilidades de relación que permitan el desarrollo de distintos estados emocionales.
- Dar alternativas cuando se realice una prohibición.
- Permitir al niño asumir las consecuencias de sus decisiones.
- Clima emocional adecuado.
- Apreciar las emociones del niño y las del adulto.



- Permitir la expresión del estado emocional del niño.
- Utilizar recursos y técnicas de facilitación comunicativa directas e indirectas.
- Escuchar al niño y respetar su estado emocional.
- Ser firmes con los refuerzos aportados, tanto positivos como negativos.
- Respetar en el niño el desarrollo de vínculos con adultos de referencia, evitando los cambios de los profesionales especializados existentes en los centros fomentando de esta forma la estabilidad laboral de las plantillas.

#### **Criterios de calidad estimular referidos al desarrollo de rutinas y hábitos.**

- Fomentar la autonomía permitiendo que el niño/a realice las actividades por sí mismo, aunque tarde más tiempo en su logro.
- Prestar ayuda cuando el niño no pueda solucionar por sí mismo las tareas planteadas, procurando que termine él mismo la tarea (encadenamiento hacia atrás).
- Ser constante en las pautas educativas.
- Proporcionar claves contextuales para que el niño/a pueda anticipar las acciones.
- Evitar el desarrollo de rituales en aquellos niños en los que dichos rituales favorezcan la desconexión con el contexto.

## INDICADORES SOBRE “ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD”.

¿El lugar en el que se realizan las actividades es el sitio más adecuado?

¿Se utiliza el material correcto para la realización de cada actividad?

¿El ambiente de las actividades está controlado por un profesional?

¿El niño a la hora de realizar el deporte conoce sus limitaciones y capacidades?

¿Se tiene en cuenta las emociones del niño y sus consecuencias en la interacción?

¿Se proporciona momentos de comunicación entre niños con discapacidad y sin discapacidad?

¿Se escuchan los niños entre ellos y se respetan sus turnos a la hora de expresarse?

¿Se fomenta la autonomía en sus trabajos y actividades?

¿El profesional ofrece apoyo y ayuda a los niños en la realización de las actividades?

¿Se proporcionan claves contextuales para que el niño/a pueda anticipar las acciones?

¿Se evitan las discriminaciones u ofensa, entre los niños con discapacidad y los no discapacitados?

## TÉCNICAS:

Con el fin de ver en qué grado se cumple lo planteado en los indicadores, se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:

Las entrevistas. Es una de las técnicas de recogida de información que caracteriza a la conversación y la capacidad del ser humano en su elaboración. Sus características son que tiene un carácter intencional, al tener unos objetivos concretos planteados; es una técnica que da lugar a roles claramente diferenciados: el entrevistador y el entrevistado, entre los cuales se produce una comunicación bidireccional. Esta nos proporciona una información imprescindible para ver el grado en que se cumple lo planteado en los indicadores.

La observación. Es un acercamiento a las experiencias de esa realidad y al conocimiento de los acontecimientos de la vida diaria. Por lo tanto, la observación realiza un acercamiento a una realidad educativa en un escenario donde estudiamos el conocimiento y análisis que nos proporcionan unos participantes. Con esta técnica, la información registrada es de diferente tipología, ya que interpretamos hechos que nos vienen determinados por conductas verbales, no verbales, movimientos, expresiones corporales, tono de la voz, etc.

El cuestionario. Es una técnica de recogida de información ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.

Para concluir, también se han realizado revisiones documentales las cuales igualmente nos ayudarán a la recogida de información imprescindible para observar y registrar en qué grado se cumple lo planteado y poder saber así cual es la realidad que se da en dicho centro<sup>310</sup>.

## SEGUIMIENTO:

La evaluación es continua, presente en todos los momentos del proyecto; es individualizada, atendiendo al nivel y características de los diferentes participantes en

---

<sup>310</sup>DOC MIMO, Daniel Álvarez Durán. "Modelos y métodos para la evaluación de planes de formación". Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Curso 2012-2013

el proyecto; es integral, aplicada a los diferentes elementos que intervienen en el proceso, en sus vertientes organizativas y sociales. El seguimiento de la evaluación se realizará con el ya explicado proceso de evaluación CIPP de Stufflebeam.

## BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ, M<sup>a</sup>. E. y, BALCÁZAR, A. (s/f). “*Diagnóstico sobre Discapacidad en México*”. Recuperado el 26 de octubre en: <http://scm.oas.org/pdfs/2007/DIL00140s.pdf>

Banco Mundial (2009). “*Herramientas de Capacitación para el Acceso al Transporte Público*”. Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/downloads/CONJUNTO.ESP.elec.rev.pdf>

BARRIOS SÁNCHEZ, Ana Esther. (2013) “*Educación para el desarrollo desde el entendimiento, observación y acción*”. En I. González, M. García y C. Rodrigues (Eds.), *Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*. (p. 85-97) Biblioteca Nueva.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). “*Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*”. Recuperado el 14 de noviembre en: [http://www.normateca.gob.mx/Archivos/66\\_D\\_3337\\_05-12-2012.pdf](http://www.normateca.gob.mx/Archivos/66_D_3337_05-12-2012.pdf)

CLADE, CEJIL y NNUU. (2009). “*Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos: Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*”. Recuperado el 14 de noviembre en: [http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade\\_Discapacidad.pdf](http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf)

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2008). “*Mecanismos nacionales de monitoreo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*” Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/0805\\_libro\\_discapacidad.pdf](http://www.libreacceso.org/downloads/0805_libro_discapacidad.pdf)

Cuidado Infantil. (2014). “*Características de la discapacidad motora*”. Recuperado el 21 de noviembre en: [http://cuidadoinfantil.net/caracteristicas-de-la-discapacidad - motora.html](http://cuidadoinfantil.net/caracteristicas-de-la-discapacidad-motora.html)

Delegación de Iztapalapa. (2014). Recuperado el 29 de octubre en: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx/>

DOC MIMO, Daniel Álvarez Durán. "Modelos y métodos para la evaluación de planes de formación". Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Curso 2012-2013

DOC MIMO: Daniel Álvarez Durán. (2012-2013). "*Modelos y Métodos para la Evaluación de Planes de Formación*". Facultad de Educación, Universidad de La Laguna

GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, Mercedes. (2013). "Cooperación Educativa Internacional". En I. González, M. García y C. Rodrigues (Eds.), Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo. (p. 67-83) Biblioteca Nueva.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2014). "*Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad auditiva*". Recuperado el 21 de noviembre en: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaAuditiva.pdf>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2014). "*Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad motora*". Recuperado el 21 de noviembre en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaMotora.pdf>

Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2014). "*Ficha País*". Recuperado el 29 de octubre en: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Paginas/FichasPais.aspx>

Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2014). "*Plan Director de la Cooperación Española 2013/2016*". Recuperado el 14 de noviembre en: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/Cooperacion/Planificacion/Planes%20directores/PD%202013-2016.pdf>

Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia. (2014). "*Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo*". Recuperado el 14 de noviembre en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1998-16303>

Gobierno de México. (s/f). "*Recomendaciones de Accesibilidad*". Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/downloads/manual.pdf>

Gobierno del Distrito Federal (2008). "*Programa de inclusión de las personas con discapacidad para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos*". Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/Programa\\_inclusion.pdf](http://www.libreacceso.org/downloads/Programa_inclusion.pdf)

Gobierno del Distrito Federal. (2012). "*Manual técnico de accesibilidad*". Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/downloads/MTA.pdf>

Gobierno Federal. (2008). "*Guía de diseño de espacios laborales ergonómicos para trabajadores con discapacidad*". Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/guia\\_disenio.pdf](http://www.libreacceso.org/downloads/guia_disenio.pdf)

GONZÁLEZ PÉREZ, M. Inmaculada. (2013) "*Desarrollo, Cooperación y Educación*". En I. González, M. García y C. Rodrigues, *Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*. (p.43-65). Biblioteca Nueva.

ITE. (2014). "*Educación Inclusiva. Personas con Discapacidad Visual*". Recuperado el 21 de noviembre en: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad\\_4/m4\\_alumno\\_dis\\_cap\\_visual.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_4/m4_alumno_dis_cap_visual.htm)

LEDESMA, M. (2013). "*Globalización, Neoliberalismo y el Derecho a la Educación*". En I. González, M. García y C. Rodrigues (Eds.), *Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*. (p. 21-42) Biblioteca Nueva.

Libre Acceso (2014). "*Libre Acceso A.C.*". Recuperado el 25 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/>

Libre Acceso (2014). "*Quiénes somos*". Recuperado el 25 de octubre en: [http://libreacceso.org/home-quienes\\_somos-asociacion.html](http://libreacceso.org/home-quienes_somos-asociacion.html)

Libre Acceso (s/f). "*Recomendaciones para sanitarios accesibles*". Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/RecSanitAcc.html>

Libre Acceso. (1997). "*Manual de Evaluación, Dictámen y Certificación de Edificios para su Uso por Personas con Discapacidad*". Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/manual de evaluacion.pdf](http://www.libreacceso.org/downloads/manual_de_evaluacion.pdf)

Libre Acceso. (s/f). "*Curso de Sensibilización sobre las Personas con Discapacidad*". Recuperado el 26 de octubre en: <http://www.libreacceso.org/downloads/Curso%20de%20Sensibilizacion.pdf>

Libre Acceso. (s/f). "*Guía práctica de Evaluación de Bienes Inmuebles*". Recuperado el 26 de octubre en: [http://www.libreacceso.org/downloads/guia\\_evaluacion.doc](http://www.libreacceso.org/downloads/guia_evaluacion.doc)

Naciones Unidas. (2000). "*Declaración del Milenio*". Recuperado el 8 de noviembre en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

Naciones Unidas. (2007). "*Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*". Recuperado el 8 de noviembre en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas. (2014). "*Declaración universal de los Derechos Humanos*". Recuperado el 7 de noviembre en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>



NNUU. (2014). "Objetivos, metas e indicadores del milenio (2001)". Recuperado el 14 de noviembre en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

OCDE. (2005). "*Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo*". Recuperado el 30 de diciembre en: <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/34580968.pdf>

PNUD. (2014). "¿Qué es el Desarrollo Humano?". Recuperado el 22 de diciembre en: <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=i1-----&s=a&m=a&e=A&c=02008#.VJcael4PwA>

PNUD. (2014). "*Informe sobre Desarrollo Humano 2014: Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*". Recuperado el 29 de octubre en: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-es.pdf>

Secretaría de Gobernación. (2014). "*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*". Recuperado el 14 de noviembre en: [http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)

UNESCO (2014). "*Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*". Recuperado el 29 de octubre en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

UNESCO (2014). "*Seis objetivos de la EPT*". Recuperado el 14 de noviembre en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

UNESCO. (1960). "*Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*". Recuperado el 7 de noviembre en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO. (1990). "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje". Pp.8-10. Recuperado el 8 de noviembre en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000861/086117s.pdf>

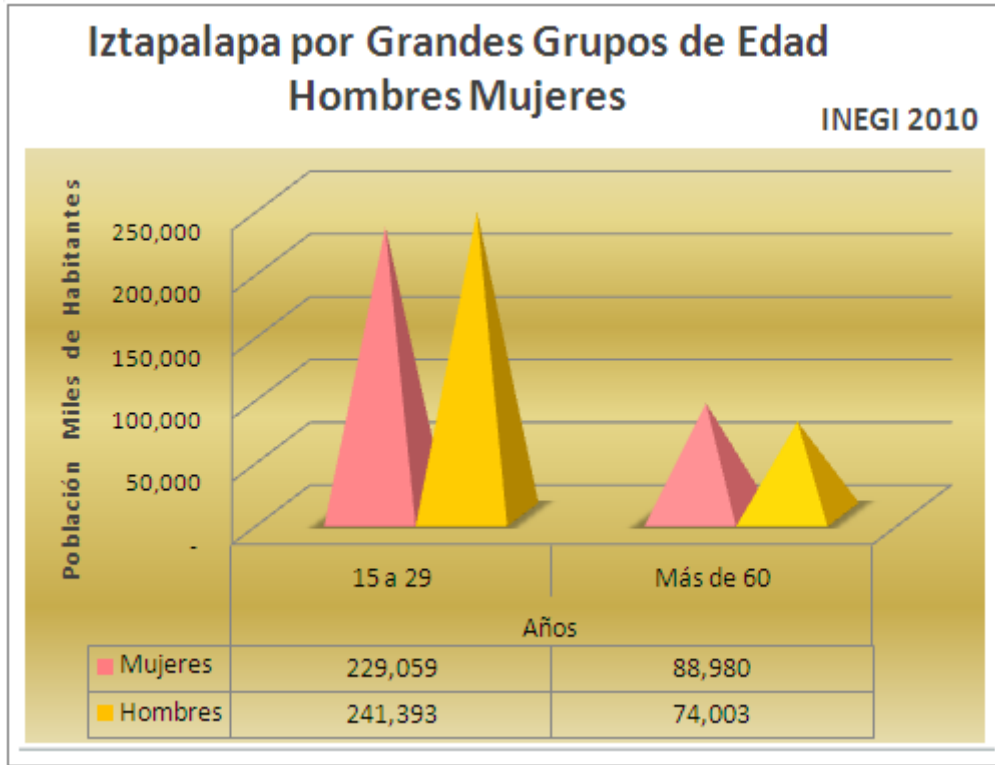
UNICEF. (2006). "Convención sobre los derechos del niño". Recuperado el 7 de noviembre en: [http://www.unicef.org/honduras/CDN\\_06.pdf](http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf)

URJC. (1969). "Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social". Recuperado el 7 de noviembre en: [http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion\\_Progreso\\_1969.pdf](http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion_Progreso_1969.pdf)

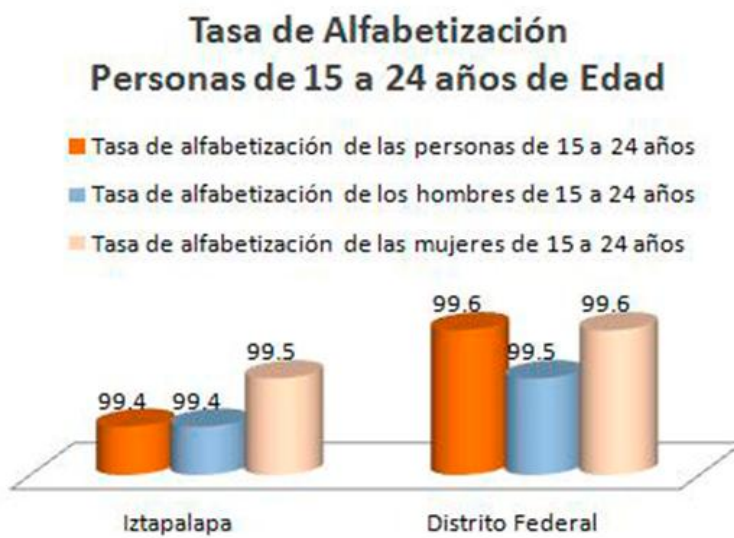
URJC. (1986). "Declaración sobre el Derecho al Desarrollo". Recuperado el 8 de noviembre en: [http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion\\_Desarrollo\\_1986.pdf](http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion_Desarrollo_1986.pdf)

**ANEXOS**

**Tabla 1. Iztapalapa por Grandre Grups de Edad. INEGI 2010.**

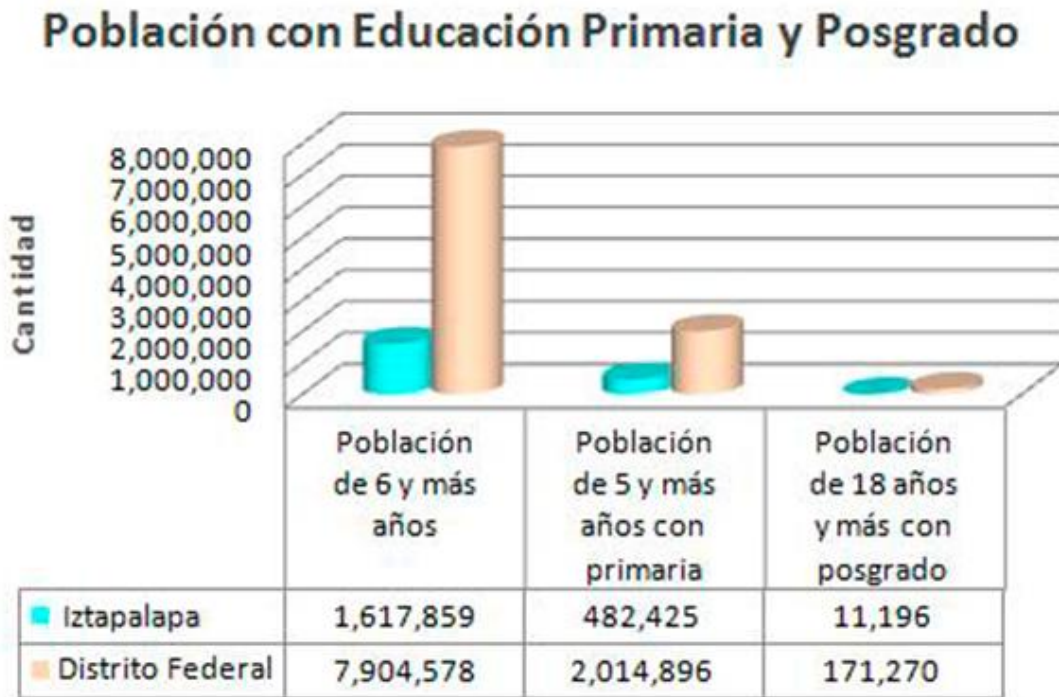


**Tabla2. Tasa de Alfabetización en Personas de 15 a 24 años de edad. Fuente: Censo de Población y vivienda 2010. INEGI México**



FUENTE: Censo de Población y Vivienda 2010. INEGI México.

Tabla 3. Población con Educación Primaria y Posgrado. Fuente: Censo de Población y



FUENTE: Censo de Población y Vivienda 2010. INEGI México.

Vivienda 2010. INEGI México.

**ANEXO 23: Trabajo de Política y Legislación Educativa, evidencia para la CE5.**

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA

PRIMER CURSO

ANÁLISIS DE LA LOE

### COMPONENTES DEL GRUPO:

- KATIA AMADOR BRAVO
- ZULEIMA CASAÑAS CABRERA
- SARA MARTÍN HERNÁNDEZ

## **INTRODUCCIÓN.**

### **Justificación de la elección.**

Nos hemos decantado por esta ley porque nos parecía la más adecuada para interpretarla ya que podemos comprender su contexto con mayor exactitud porque hemos vivido y experimentado de primera mano sus características y consecuencias.

A pesar de que la Ley Orgánica de Educación fue impuesta durante el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, presidente del partido izquierdista PSOE, el actual jefe de gobierno es Mariano Rajoy Brey, representante del Partido Popular, quien hasta el momento, no ha implantado ninguna nueva ley educativa que derogue la actual (LOE), aunque si ha aprobado decretos que la modifican, como por ejemplo aumentar el ratio de alumnos por aulas, incrementar las jornadas lectivas del personal docente y encarecer las tasas de las matrículas universitarias. A pesar de que estas son algunas de las primeras medidas llevadas a cabo por el gobierno actual, existen otros proyectos propuestos como es la supresión del cuarto curso de la educación secundaria para añadir un año escolar más en la etapa de bachillerato.

Por eso, al nosotros describir, analizar e interpretar esta ley podremos construir una opinión crítica y objetiva sobre las reformas que el partido vigente presenta al Senado y sobre la posible nueva ley educativa que lleve a cabo tal y como constataron en su programa electoral.

### **Dificultad con el tema.**

En este trabajo se nos han presentado dificultades tales como la búsqueda de información para el contexto histórico, ya que al ser un tema reciente fue complicado encontrar libros que hablasen específicamente de la política, la economía y la sociedad actual; y la manera de analizar los diferentes artículos, porque al ser la primera vez que nos enfrentamos a un trabajo de estas características no sabíamos con exactitud como debíamos hacerlo, pero finalmente conseguimos el objetivo previsto.

### **Enfoque utilizado.**

El enfoque utilizado en este trabajo nos ha ayudado a conseguir los objetivos que nos hemos planteado, muchos de los cuales quedan recogidos en la justificación. Hemos

intentado darle un enfoque objetivo, analizando la ley y utilizando nuestros conocimientos sobre ella.

### **Método utilizado.**

Los métodos utilizados en este trabajo son el descriptivo, porque nos centramos en relatar que es lo que la ley expone y el analítico, porque indagamos y razonamos los artículos que más nos llaman la atención para intentar comprenderla con más facilidad.

### **CONTEXTO HISTÓRICO.**

En la primer década del s. XXI, la sociedad española se encuentra situada ante una nueva serie de transformaciones, comunes con las de otros países de su entorno y conectadas con los problemas de ajuste a los nuevos tipos de sociedad que se están perfilando en un siglo general de cambios de hondo calado, que se relacionan con el tránsito hacia el nuevo paradigma de sociedad propio de la nueva revolución tecnológica.<sup>311</sup>

Económicamente, el Fondo Monetario Internacional ha estimado que la economía mundial ha crecido casi un 5% en 2004. Las previsiones para 2005, que se habían situado en 4.3% han sido revisadas a la baja, teniendo en cuenta los altos precios del petróleo, que han venido incidiendo sobre la economía mundial en la segunda parte de 2004 y que no parece que vayan a remitir en demasía en los próximos tiempos.

En esta economía mundial en crecimiento, los temas industriales vuelven a preocupar como durante unos años no lo habían hecho. El comercio internacional de bienes ha crecido en 2004 en un 8% que muestran que hay poderosos procesos de creación de comercio derivados de la transformación de la economía mundial con surgimiento de nuevas zonas fabriles en países en desarrollo de salarios bajos por implantación de multinacionales de maquila.<sup>312</sup>

---

<sup>311</sup> Informe sobre la democracia en España (2007), *la estrategia de la crispación*, pp. 160-180.

<sup>312</sup> GRANELL, Francés. (2004): *La economía mundial 2004-2005*, El País Anuario 2004, pp.38-40.

Los gobiernos democráticos españoles concentran sus reformas económicas en los primeros dieciocho meses de la legislatura correspondiente, con el propósito de que los resultados esperados lleguen antes de que se celebren las siguientes elecciones; esta tendencia depende a su vez de la situación de la economía en cada momento.<sup>313</sup>

En España, la economía no ha acusado un problema la falta de dinamismo como el que en los últimos años parece aquejar a la zona euro. España ha progresado y creado empleo por encima de la media europea. La última Encuesta de Población Activa muestra un máximo histórico en la serie relativa a la tasa de empleo, mientras que el PIB *per cápita* español, expresado como proporción del de la zona euro, alcanzara también este año un nuevo hito, de acuerdo con los datos de la Comisión Europea.<sup>314</sup>

El antiguo Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero mantuvo el perfil continuista del último Gobierno del PP y desarrolló una moderada actividad legislativa en el terreno económico durante la primera etapa de la legislatura. El gobierno del Partido Socialista Obrero Español aprobó 16 leyes y 3 decretos de contenido económico durante sus primeros 18 meses en el poder entre 2004 y 2006, mientras que el PP aprobó en el mismo período de su segunda legislatura 11 leyes y 9 decretos, muy por debajo de las 29 leyes y 5 decretos del inicio de su primer mandato.

En cuanto al ámbito político, las tres áreas en las que la acción del Gobierno modificó directamente el entorno en que operan las empresas entre finales de 2004 y 2005 fueron el Plan de Dinamización de la Economía, el Plan Nacional de Asignaciones y el Código de Buen Gobierno.

El Plan de Dinamización se presentó en febrero de 2005 y se centra en la mejora de la competencia en los mercados de bienes y servicios y el impulso de la productividad para reducir la regulación y aumentar la competencia.

---

<sup>313</sup> Informe sobre la democracia en España (2007), *la estrategia de la crispación*, pp. 160-180.

<sup>314</sup> SOLBES, Pedro. (2004): *Las prioridades de la política económica española*, El País Anuario 2004, p. 327.



En cuanto al Plan Nacional de Asignaciones de los Derechos de Emisión atendió urgentemente los requerimientos que se derivaban del compromiso de cumplimiento del protocolo de Kioto. Hizo especial hincapié en la reducción de emisiones en el sector siderúrgico, el refino, el cemento, la cal, la industria cerámica y el sector de pasta, papel y cartón, lo cual obligó a estas empresas a asumir como costes fijos propios las emisiones contaminantes forzando la inversión en tecnologías de producción más limpias.

Y, por último, Código unificado del Buen Gobierno Corporativo que en su aprobación definitiva incluyó las siguientes modificaciones: se suavizó el lenguaje del texto, se eliminó la recomendación de que las filiales de las empresas cotizadas estuvieran también en Bolsa, así como la recomendación de que los consejeros designados por la matriz no fueran mayoría en la filial.

El elemento más desestabilizador para un gobierno y, por tanto, lo que le hace más influenciado, es la conflictividad en el mercado laboral. Para evitar o minimizar la conflictividad potencial en el mercado de trabajo, los gobiernos articulan mecanismos de diálogo y concertación entre los empresarios, los sindicatos y el propio Ejecutivo.

En la toma de decisiones del poder político se producen compensaciones económicas al partido político o al político a cambio de una determinada decisión. Cuando esto se produce estamos ante casos evidentes de corrupción política. La proliferación de casos de corrupción urbanística en los últimos años, que han aflorado con fuerza a lo largo de 2006 por la cercanía de las elecciones municipales de 2007 ha sido alimentada por la burbuja inmobiliaria y por la escasa financiación de los entes locales.

El problema de corrupción urbanística es de tal magnitud que diversas ONG y organismos internacionales han alertado de la gravedad de la situación para la calidad de la democracia en nuestro país. Si bien es cierto que las actuaciones policiales y judiciales están siendo contundentes en algunos de los casos más llamativos, estas actuaciones deben multiplicarse.

El Programa Ingenio 2010 fue presentado por el presidente del Gobierno con el objetivo de aumentar la inversión en I+D en nuestro país hasta el 2% del PIB en 2010.

Ingenio 2010 estableció como objetivo primordial que las empresas cambiaran la tendencia descendiente en términos de su participación en el I+D nacional. Cuando el Programa cumplió un año, el presidente del Gobierno hizo un balance del mismo explicando que lo más importante fue la presencia y el reconocimiento explícito de la importante labor que estaba desarrollando el sector empresarial para hacer realidad una parte importante de todo el Programa.<sup>315</sup>

Sociológicamente, los principales cambios que se vislumbran son: en primer lugar, una modificación en los perfiles de la población con expectativas de un fuerte incremento de la duración media de vida (por encima de los 90 años), el mantenimiento de la baja natalidad y como consecuencia de ambos procesos, el envejecimiento creciente de la población que algunos pronostican que será uno de los mayores de Europa.

En segundo lugar, un cambio en los modelos familiares, desde el viejo modelo de familia patriarcales extensas hacia un tipo de familias nucleares reducidas e igualitarias (con sólo uno o dos hijos). Ahora cada vez se casan menos personas o lo hacen más tarde, cada vez se tienen menos hijos o ninguno y existen nuevas modalidades de matrimonio entre personas del mismo sexo o las nuevas posibilidades de procreación como inseminaciones artificiales, madres de alquiler, etc.

En tercer lugar, España ha dejado de ser un país que enviaba emigrantes y ha pasado a ser receptor neto de inmigrantes tanto que en el año 2007 consignaba un 10% de extranjeros. Esto ha hecho de España el segundo país mundial de recepción de inmigrantes en 2006 y el primero en relación con la propia relación, lo cual creó problemas de recepción e integración acompañado de actitudes xenófobas y de rechazo sobre todo entre los jóvenes, las clases bajas y una parte de las clases medias.

En cuarto lugar, se produjo un fenómeno de crisis del trabajo y de precarización laboral que afectó a los más jóvenes, a las mujeres y a los sectores de población menos cualificados, así como a los inmigrantes. El resultado está siendo una estructura laboral crecientemente dualizada en la que los inmigrantes llevan a cabo los trabajos que los nativos no quieren realizar en peores condiciones y a menudo en la economía

---

<sup>315</sup> Informe sobre la democracia en España (2007), *la estrategia de la crispación*, pp. 160-180.

sumergida. Esta circunstancia de crisis hizo que los jóvenes y las mujeres padecieran en mayor grado las nuevas condiciones de precarización.

En quinto lugar, se están produciendo transformaciones muy significativas en los sistemas de estratificación social, en los que decrece el peso de las clases trabajadoras manuales propias de las sociedades industriales, y se difuminan las clases medias, que se han constituido en una referencia identificada por dos tercios de la población. De hecho, algunas familias de clase media están viendo como sus hijos se ven afectados por los riesgos del paro y la precarización laboral. De ahí que uno de los rasgos de la actual estructura social sea el aumento de los sectores sociales vulnerables que se ven agudizados por el descenso de los presupuestos de gastos sociales.

En sexto lugar, la conformación de un tipo de sociedades en las que se hacen presentes factores de inseguridad y se constatan signos de tensión y desagregación social, al tiempo que aumentan los índices de criminalidad y de violencia. En concreto, desde 1980 hasta 2005 la población reclusa creció en un 251,7%, habiendo aumentado el número de delitos y faltas cometidas desde 1980 a 2005 en un 270,3%.

Finalmente, hay que mencionar las modificaciones que se están produciendo en las mentalidades y en las culturas, especialmente en los sectores más jóvenes de la sociedad. En este sentido, se constata por una parte, una pérdida de arraigo y de influencia de las concepciones religiosas y, por otra, una crisis en los viejos valores y mentalidades propias de las clases medias, sobre todo del valor del trabajo, del esfuerzo a largo plazo, de la capacidad para posponer gratificaciones para ahorrar, estudiar, etc., así como el sentido de la autodisciplina y la austeridad.

Otro aspecto importante de los cambios culturales es la alteración de los modelos de referencia y de auto-identificación básica. En la sociedad española de principios del siglo XXI se puede constatar una pérdida de vigencia de las identificaciones sociales con los grandes grupos y las referencias religiosas, políticas, etc., pero, como decíamos al principio de este epígrafe, muchas de estas tendencias, y otras conectadas con ellas, no son privativas de la sociedad española sino que forman parte de planteamientos y circunstancias presentes en la mayor parte de los países desarrollados en las primeras fases de desenvolvimiento de la revolución tecnológica, bajo el predominio de unos

enfoques ideológicos concretos y de una arquitectura política y social que es heredera directa de los modelos industriales previos.

Por lo que se refiere a la dinámica de la sociedad española, es que la concurrencia de un conjunto tan amplio de cambios económicos, culturales, sociales y políticos en un periodo tan corto de tiempo, se ha producido con un grado de equilibrio y de integración social bastante razonable. Las transformaciones sociales no han generado tensiones graves de ajuste y, al mismo tiempo, el crecimiento económico no se ha visto perturbado por inestabilidades peligrosas; todo lo cual ha permitido que en el año 2006 se alcanzara una tasa de convergencia con los países de la Unión Europea del 97,6% y que varias regiones españolas se situaran ya bastante por encima de la media europea.

En su conjunto, la sociedad española de la primera década del siglo XXI apenas se parece a la España de los años 30 del siglo pasado, en las que el 46,1% de la población activa era agrícola, el 44% de los españoles eran analfabetos, el jornal agrícola de un campesino del sur era de apenas 2 pesetas y la renta per cápita calculada en pesetas de 1996 era de 350 pesetas, un 40% de la que tenían los alemanes de la época y un 35% de la de un norteamericano medio.

En 2007, España es un país próspero y pujante, con una renta per cápita que, en paridad de poder adquisitivo, se aproxima a países antaño tan envidiados como Alemania y Francia, a los que tuvieron que acudir en un pasado cercano cientos de miles de españoles en busca de trabajo. En 2006 España fue, incluso, el país de la OCDE con una mayor tasa de crecimiento económico (el 4%).

En resumen, tan pronto como la sociedad española ha podido disfrutar de un periodo dilatado de estabilidad política, de una razonable integración social y de apertura exterior, se ha podido demostrar que la supuesta “excepcionalidad” de España no era sino un mito y, en cierto grado, un subterfugio utilizado por los sectores arcaizantes como disculpa y coartada para mantener una situación de atraso y aislamiento insostenible y para intentar perpetuar unos privilegios incompatibles con el mundo moderno.

Por ello, en su proceso de modernización definitiva, España se ha abierto al mundo circundante y se ha dotado de un sistema político democrático integrador y consensuado, cobrando la sociedad notable dinamismo en el desarrollo de sus potencialidades y acortando en poco tiempo las distancias que la separaban de los países avanzados de su entorno. En la primera década del siglo XXI España ya no es una excepción en Europa, ni en el mundo democrático, sino que podrá seguir avanzando y cubriendo metas y objetivos, como la mejora del sistema educativo, la investigación, la equiparación en gastos sociales a la media de países europeos, la mayor cohesión territorial en indicadores sociales y de calidad de vida y otros.<sup>316</sup>

Respecto a la educación, según la Ministra de Educación y Ciencia M<sup>a</sup> Jesús San Segundo, el paso de una educación superior reservada a la formación de élites a una universidad de masas es uno de los aspectos destacados de la evolución ocurrida en las últimas décadas que por primera vez incluye a las mujeres.

La Unión Europea ha lanzado los llamados objetivos de Educación y Formación 2010, con indicadores de referencia para la extensión de la formación continua, la reducción del abandono escolar temprano y la mejora de las competencias de comprensión lectora, entre otros. España no puede, al inicio del siglo XXI, quedar fuera de este proyecto; los ambiciosos objetivos fijados por la UE deben convertirse en metas irrenunciables para el sistema español de educación y formación. España ha apostado en las tres últimas décadas por una clara expansión educativa, impulsada por las grandes leyes educativas de la democracia y por el apoyo que los parlamentos han dado a los presupuestos educativos.

El reconocimiento de los logros alcanzados no impide la identificación de los problemas por resolver, como ha puesto de manifiesto el reciente informe PISA. Diversas medidas de refuerzo y apoyo de las enseñanzas básicas van a ser necesarias, incluyendo un compromiso social con los docentes, con su formación, su carrera profesional y el reconocimiento de la importancia de su tarea. Ninguna reforma educativa puede tener éxito sin implicar y apoyar a los maestros. Pero una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos implica un esfuerzo compartido. La responsabilidad del aprendizaje y la formación no debe recaer sólo en el alumno o

---

<sup>316</sup> FELIX TEZANOS, José y DEL CAMPO, Salustiano, España siglo XXI, pp. 18-25

en el profesor, sino que debe ser asumida por las familias, por las administraciones educativas, por los centros y por el conjunto de la sociedad.<sup>317</sup>

### **Ley Orgánica de Educación (LOE).**

La educación es el medio para transmitir y renovar la cultura, los conocimientos y los valores de lo mismo, así como la construcción de la personalidad y la propia identidad, el desarrollo de las capacidades y la configuración de la realidad. Con ello, se garantiza una ciudadanía democrática, responsables, libre y crítica, lo cual es la riqueza y el recurso principal de un país. Esta persecución de objetivos nace con mayor interés en la mitad del siglo XX, cuando se pretendía alcanzar el derecho a la educación para todos los ciudadanos de ambos sexos. Décadas más tarde, el fin de la educación se convierte en ofrecer una formación de calidad para todos lo cual se pone en manos de la OCDE en 1990 y de la UNESCO en 2004.

La educación básica obligatoria en España, a diferencia de otros países, no se inicia hasta la aparición de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. En 1985, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), declaraban la educación como servicio público. Cinco años más tarde, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) establece 10 años como periodo obligatorio de escolarización y dio un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional. En 1995, se pretende desarrollar y modificar algunos de los aspectos de esta última ley a través de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPE). Esta mejora pretende ir más allá y en 2002 surge la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

En cuanto a esta ley, Ley Orgánica de Educación (LOE), se rige por tres principios fundamentales. El primero, proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos en cualquier nivel del sistema educativo, es decir, conseguir que se alcance el máximo desarrollo posible de todas las capacidades, y la garantía de una igualdad de oportunidades con el apoyo necesario tanto al alumnado como a los centros escolares. El segundo, la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar. Se trata de un esfuerzo compartido, fruto de una actitud responsable y comprometida con la formación por parte de las familias, del profesorado, del centro docente, de las Administraciones y de la sociedad en general. Y, por último el tercero, marca los

---

<sup>317</sup> SAN SEGUNDO, M<sup>a</sup> Jesús (2004): *educación de calidad para todos*, El País Anuario 2004, p. 146

objetivos propuestos por la Unión Europea y la UNESCO consistentes en la mejora y eficacia de los sistemas de educación y de formación, facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, y reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general.

Para poder alcanzar estos principios, hay que actuar en varias direcciones complementarias. En primer lugar, se debe concebir la formación como un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se tiene que proporcionar a los jóvenes los conocimientos y competencias básicas necesarias para desarrollar los valores para la vida en común y el deseo de seguir aprendiendo. En segundo lugar, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo, lo cual supone tener en cuenta la diversidad de interés, características y situaciones personales. Es de suma importancia en este aspecto la autonomía pedagoga para establecer mecanismos de evaluación, valoración y mejora de los procesos educativos. Esto se dificulta sin un profesorado comprometido en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes y en los objetivos generales del centro, lo cual exige también por parte de las Administraciones la formación continua y el reconocimiento social de los mismos. Y en último lugar, conviene simplificar la normativa vigente con el fin de hacerlo claro, comprensible y sencilla para así acabar con la proliferación de las leyes educativas que se han ido anulando unas a otras.

Esta ley comienza con los principios y fines de la educación los cuales se exponen en los artículos 1 y 2. En relación a los principios se dice que la educación debe tener una calidad similar para todo el alumnado independientemente de su nivel social y económico, es decir, que debe garantizar igualdad de oportunidades, fomentando también la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Se deben transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. También debe existir flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes e intereses.

La educación es un aprendizaje permanente, por lo que debe existir orientación educativa y profesional para los estudiantes, esfuerzo tanto individual por parte del alumno como compartido con la familia, los profesores y los centros. Es un proceso que desarrolla la autonomía y la participación de la comunidad educativa para el buen funcionamiento de los centros, además de la colaboración con las Administraciones Educativas y entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

En cuanto a los fines, el sistema educativo español intenta conseguir el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, la obtención de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo y la formación en el respeto tanto de los derechos y libertades como en la igualdad de hombres y mujeres y la no discriminación y la formación para la paz. Se valora la responsabilidad individual y el esfuerzo personal y también se intenta que el alumno se encuentre capacitado para realizar actividades profesionales, que pueda hablar una o más lenguas extranjeras.

### **Educación infantil.**

La educación infantil queda recogida desde el artículo 12 al 15.

#### ***Artículo 12. "Principios generales"***

Este artículo es importante ya que nos explica cuales son los principios básicos de la educación infantil, a la que asisten los niños entre cero y seis años. Esta etapa se ordena en dos ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo hasta los seis. El carácter educativo de estos, se recogerá en una propuesta pedagógica de cada centro; en ambos ciclos se atenderá de forma progresiva al desarrollo afectivo y a los hábitos de control corporal, entre otras cosas.

Los contenidos se abordarán por medio de actividades que tengan interés y significado para los niños y se fomentará una primera aproximación a la lengua extranjera. En ambos ciclos, las diferentes actividades se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza para potenciar la integración del niño. Esto queda recogido en los artículos 12, 13 y 14.

En esta etapa es necesario la cooperación con los padres, madres o tutores de los alumnos porque es el primer contacto que tiene el niño con sus compañeros, profesores y con la escuela en sí.

También expresa el carácter voluntario que tienen los padres para inscribir a sus hijos en este periodo de enseñanza, tanto en un colegio público, como privado o privado-concertado. De la misma manera, al ser una ley creada por el partido socialista,



aconseja la inscripción en los centros públicos defendiendo así el principio de equidad y fomentando la igualdad en educación.

A pesar de ello, quienes se muestran en contra de la ley, es decir, la oposición conservadora, critica ese principio ya que se promueven con tal intensidad los colegios públicos que le quitan relevancia a los colegios privados disminuyendo la libertad de elección de centro para los padres.

**Artículo 15.** *“Oferta de plazas y gratuidad”*

Con respecto a la oferta de plaza y gratuidad de la educación infantil, las Administraciones públicas promoverán la oferta de las plazas públicas y concertarán con centros privados en el primer ciclo. El segundo ciclo es gratuito en centros públicos gracias a la ayuda que ofrece las Administraciones educativas, y establece convenios con centros privados. A pesar de ello, los centros no se ven obligados a ofrecer ninguno de los dos ciclos.

Ambos ciclos de la enseñanza infantil deberían ser tanto gratis para los padres como de oferta obligatoria para los centros, puesto que es el periodo de adaptación y el primer contacto con la escuela, con sus compañeros y sus profesores. En esta edad, los niños solo están acostumbrados a obedecer órdenes de sus padres por lo que al llegar al centro deben aceptar y asimilar órdenes de los que hasta ese momento son desconocidos.

**Educación primaria.**

La educación primaria comprende desde el artículo 16 hasta el 21.

**Artículo 18.** *“Organización.*

**1.** *La etapa de educación primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.”*

Este artículo, junto con el artículo 16 y el 17, tratan los principios, los objetivos y la organización de la enseñanza primaria, que comprende desde los seis hasta los doce años dividida en tres ciclos de dos años cada uno, en los cuales se pretende que el alumno adquiera habilidades culturales y sociales así como hábitos de trabajo y estudio. Sus principales objetivos son conocer, comprender y respetar las diferencias culturales y personales, así como los valores y normas de convivencia y habilidades

para la prevención y solución pacífica de conflictos; desarrollar hábitos de trabajo individual y colectivo; el aprendizaje de la lengua castellana y lengua cooficial, además de una lengua extranjera; el desarrollo de competencias matemáticas básicas para aplicarlas a las diferentes situaciones de la vida cotidiana; y, el aprendizaje de las tecnologías de la información y comunicación desarrollando un espíritu crítico.

A diferencia de la LOCE, cuyo objetivo es desarrollar un espíritu emprendedor con actitud de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal que se centra exclusivamente en el desarrollo del individuo, la LOE, por el contrario, pretende adquirir actitudes para mejorar la relación con los grupos sociales y familiares; el respeto a las diferencias culturales y personales, a la igualdad de hombres y mujeres y a la no discriminación de discapacitados, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y a los estereotipos sexistas. Así mismo, se fomenta la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.<sup>318</sup>

### **Artículo 18. "Organización"**

2. Este artículo nos comenta las asignaturas que deben ser impartidas en la enseñanza primaria, que son conocimiento del medio natural, social y cultural; educación artística; educación física; lengua castellana y literatura y, si la hubiera, lengua cooficial y literatura; lengua extranjera y matemáticas. Nos pueden parecer muchas y algunas de poca importancia como educación artística o educación física, pero al igual que el resto son de gran relevancia ya que, son necesarios unos conocimientos básicos de todas las materias para que el alumno pueda elegir un futuro profesional con total libertad y sus posibilidades no se vean reducidas a unos determinados campos profesionales como pueden ser las matemáticas, el lenguaje, las ciencias o los idiomas.

Autores como Dewey (1859-1952) están en contra de este tipo de enseñanza ya que rechaza el aprendizaje rutinario y mecánico, así como el material simbólico que sustituye el contacto de los niños con la realidad. Por ello, le dan gran valor al experimentalismo debido a que así aprende a partir de la experiencia, explorando e indagando.

---

<sup>318</sup> *Ley orgánica de calidad educativa* (2002), educación primaria, p.8.  
<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

**3.** *“En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.”*

Este artículo expone que en esta etapa se comienza a impartir la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” que consiste en formar a los ciudadanos en comportamientos cívicos y éticos, para que tengan su criterio propio y valores de convivencia. Es una asignatura propuesta por la Unión Europea para que el país se convierta en una sociedad con los principios básicos de libertad, tolerancia y justicia.

El fin último de la asignatura es que existan unos principios generales y comunes para toda la población con el objetivo de que exista una cohesión social. Al implantar en los alumnos esa moral común de comportamiento, se promueve de manera indirecta, el debate de la laicización de Estado, por lo que los partidos conservadores se muestran en contra de esta ética común de la asignatura ya que entienden que la educación ética debe ser transmitida en un entorno familiar y privado. Defienden un carácter individualista y autónomo de cada individuo y que, tal y como pretende hacer “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos”, no se fomente una ideología determinada para el conjunto de la población.

Otro de los desacuerdos que existen con respecto a la asignatura es la inconformidad de la iglesia sobre el carácter obligatorio y evaluable de esta materia mientras que religión es opcional y en muchos casos no evaluable. De esta manera, se vuelve a incumplir el derecho de los padres para elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos.

#### **Artículo 20. “Evaluación”**

Este apartado presenta el tipo de evaluación que tendrán los alumnos que cursen la enseñanza primaria. Será un proceso continuo y global. El alumno podrá acceder al curso siguiente siempre y cuando haya adquirido las competencias básicas. Si esto no sucede así, se podrá pasar a la siguiente etapa si los conocimientos no adquiridos no le causan ningún problema para aprovechar el nuevo curso. Si por el contrario, no tiene las competencias básicas, el alumno podrá permanecer un año más en la misma etapa, solo si está en el último año de cada ciclo de la educación primaria.

Tanto si el alumno repite como si pasa de curso con dificultades deberá seguir un programa de refuerzo o de apoyo para equiparar sus conocimientos a los del resto de sus compañeros. Estos programas deben atender las necesidades específicas de cada alumno.

En muchas ocasiones, los estudiantes tienen dificultades de aprendizaje debido a que los docentes se centran más en impartir las clases que en el hecho de que sus alumnos comprendan los contenidos de la materia. Como consecuencia de ello, los escolares pierden la motivación por los estudios, lo que hace que aumente el fracaso escolar. Esto no es lo único que determina el fracaso escolar, también hay otros factores como el nivel sociocultural o económico de las familias, lo cual se denomina reproducción cultural, que consiste en tener la misma posición cultural de los padres, y reproducción social, que se fundamenta en heredar la misma posición económica o clase social de los padres.<sup>319</sup>

#### **Artículo 21.** “Evaluación de diagnóstico”

Como bien dice este artículo, los centros harán una evaluación sobre las competencias básicas al terminar el segundo ciclo, con el fin de orientar a los mismos centros y de informar a las familias. Estas competencias de las que habla el artículo son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo, tratamiento de la información y competencia general, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.<sup>320</sup>

Es conveniente que se hagan diagnósticos orientando a los centros porque con ellos se puede averiguar cuál es el nivel educativo de los alumnos y cuáles son los principales problemas escolares, para así poder planificar métodos y programas que los solucionen. Pero, a la vista de los recortes en educación que se están produciendo en la actualidad, muchos centros se quedarán con una escasez de profesores y pedagogos, por lo que, no habrán evaluaciones correctas ni métodos para solventar los problemas que hay en la educación.

---

<sup>319</sup> Doc mimo. Clase impartida por José Luis Castilla Vallejo en el 1º cuatrimestre.

<sup>320</sup> Información recuperada de un boletín de calificaciones, convocatoria ordinaria.

Es muy importante informar a las familias ya que existe la necesidad de establecer y mantener estrechas relaciones entre ambas instituciones. En muchos casos, se considera a los padres causantes del fracaso escolar de sus hijos, por un lado, debido a la escasa o nula participación y cooperación en su formación, y por otro lado, a causa de la ya mencionada reproducción cultural, la cual explica porque los hijos de padres sin estudios tienden a un mayor fracaso escolar que aquellos cuyos padres si tienen algún tipo de formación.

### **Educación secundaria obligatoria.**

La educación secundaria obligatoria queda recogida desde el artículo 22 hasta el 31 la cual comprende cuatro cursos desde los 12 hasta 16 años. El fin último consiste en que los alumnos adquieran los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura, desarrollen hábitos de estudio y trabajo y prepararles para su inserción laboral y para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos. Los objetivos de esta etapa son contribuir al desarrollo de las capacidades de los alumnos, que les permiten asumir una mayor responsabilidad en sus deberes y derechos, fomentar la solidaridad entre grupos, prepararse para ejercer como ciudadano democrático, respetar la diferencia de sexos e igualdad entre los mismos, fortalecer su relación con los demás, adquirir conocimientos básicos de la tecnología, desarrollar la confianza en sí mismo y su espíritu emprendedor, poder expresarse tanto de forma oral como escrita en la lengua castellana, lengua extranjera y si la hubiera en la lengua cooficial, conocer y respetar la cultura y el patrimonio artístico y cultural, conocer y aceptar el funcionamiento del cuerpo, así como la sexualidad en toda su diversidad y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal. Esto se ve expresado en los artículos 22 y 23.

#### **Artículo 24.** *“Organización de los cursos primero, segundo y tercero”.*

Este artículo trata de la organización de los tres primeros cursos de la enseñanza secundaria obligatoria. Se exponen las asignaturas acordes a estos cursos: ciencias de la naturaleza; educación física; ciencias sociales, geografía e historia; lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura; lengua extranjera; matemáticas; educación plástica y visual; música; tecnologías. De ellas podemos decir que son más específicas y más importantes que en la educación primaria, ya que se inicia la formación que hará que estos alumnos elijan su futuro profesional.

**3.** *“En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.”*

Este artículo, también trata la “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” pero esta vez para la enseñanza secundaria, en la que será una asignatura obligatoria en uno de los tres primeros cursos fomentando principalmente la igualdad de género.

A diferencia de la enseñanza primaria en la que se fomentan los principios más básicos en la sociedad como son el respeto, la justicia, la solidaridad, la libertad y otros valores éticos y cívicos para que el niño crezca formado en valores importantes para el buen funcionamiento de la ciudadanía, en la secundaria se trata más con los alumnos cuestiones de relevancia actual para evitar problemas sociales como la violencia de género, el bullying en las aulas, el racismo, entre otros.

**Artículo 25.** *“Organización del cuarto curso.*

**1.** *Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes:*

*Educación física.*

*Educación ético-cívica.*

*Ciencias sociales, geografía e historia. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.*

*Matemáticas.*

*Primera lengua extranjera.*

**2.** *Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar tres materias de las siguientes:*

*Biología y geología.*

*Educación plástica y visual.*

*Física y química.*

*Informática.*

*Latín.*

*Música.*

*Segunda lengua extranjera.*

*Tecnología.*

*6. Este cuarto curso tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. A fin de orientar la elección de los alumnos, se podrán establecer agrupaciones de estas materias en diferentes opciones.*

*7. Los centros deberán ofrecer la totalidad de las materias y opciones citadas en los apartados anteriores. Sólo se podrá limitar la elección de materias y opciones de los alumnos cuando haya un número insuficiente de los mismos para alguna de ellas a partir de criterios objetivos establecidos previamente por las Administraciones educativas.”*

Estos apartados del artículo 25 presentan el tipo de organización que existe en el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria. Es una etapa orientativa para los alumnos que quieran incorporarse a la vida laboral tras obtener el graduado, pero sobretodo lo es para aquellos que quieran cursar estudios postobligatorios. A estos últimos, se les ayuda a elegir las materias adecuadas según el campo formativo al que se quieran dedicar. Si por ejemplo, un alumno se quiere dedicar a la medicina o al campo científico, deberá escoger asignaturas como biología y geología, física y química, informática o tecnología; si por el contrario, un alumno quiere realizar la carrera de derecho o a un campo de ciencias humanas, deberá escoger latín, segunda lengua extranjera o educación artística.

A pesar de tener que elegir tres de las materias citadas, no en todos los centros se ofrecen las mismas asignaturas, ya que esto depende de varios factores como es la

demanda de los alumnos, la cantidad de aulas que tienen los centros, y el nivel económico de los mismos para contratar profesores cualificados en esas materias.

**Artículo 28.** *“Evaluación y promoción”*

Este artículo trata de la evaluación y la promoción de los alumnos en la educación secundaria obligatoria. En él se habla de que cada materia tiene su evaluación propia, por ello, el conjunto de los profesores son los que deciden si un alumno pasa de curso o no, ya que cada asignatura tiene un profesor específico. Si el estudiante no supera los objetivos básicos de ese curso, puede repetir el mismo nivel o pasar con dos materias, tres en casos excepcionales. Solo se le permite repetir dos veces como máximo dentro de la misma etapa y si esta doble repetición se produce en 4º curso se aumentará un año el límite de edad con la que se finaliza la educación secundaria obligatoria.

Mientras que en la educación primaria, hay un único profesor por clase para las asignaturas más básicas, en la enseñanza secundaria, cada materia tiene un docente especializado en esos contenidos. Pero a la hora de evaluar, en el caso de que a un alumno no haya superado los contenidos de una asignatura, será el conjunto del profesionales de la educación los que decidan si el alumno está capacitado o no para pasar de curso.

A los alumnos solo se les permite repetir dos veces en la ESO, por ello, si la repetición fuera a suceder una tercera vez, estos estudiantes pasan a cursar un programa de diversificación curricular, el cual solo está disponible para alumnos de tercero y cuarto curso. Esta programación tiene unos objetivos y una metodología propia que se alcanzarán a través de unos contenidos, de unas materias y de unas actividades prácticas diferentes a los de carácter general, como establece el artículo 27 de esta ley. Esta medida nos parece correcta debido a que con ella los alumnos no se ven obligados a abandonar los centros escolares por haber repetido más veces de lo permitido, sino que se les da la oportunidad de seguir con sus estudios, adaptando el currículo a las necesidades de cada uno. A pesar de que el nivel de contenidos que se imparten en diversificación sea inferior a los del curso correspondiente, este método no cierra las puertas a los estudiantes que quieren cursar la educación post obligatoria o bachillerato.



**Artículo 31.** *“Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.”*

Al llegar al último curso de la educación obligatoria secundaria, si se han alcanzado los objetivos básicos se obtendrá el graduado en ESO, lo que permitirá acceder al bachillerato y a los diferentes ciclos formativos. Aunque no se supere este último nivel, se recibirá un certificado que verifique los años cursados.

El graduado en educación secundaria obligatoria ha sido hasta ahora la meta de muchos para dejar de estudiar e iniciarse en el mundo laboral, pero en la actualidad, debido al momento económico que estamos pasando, la población en general se exige más así misma porque las empresas están empezando a contratar empleados que tengan un mínimo de formación, sin el cual se les limita a acceder a muchos puestos de trabajo que lo solicitan.

Hubo una iniciativa en 2009 que pretendía exigir el graduado escolar a todo aquel que quisiese obtener el carné de conducir, así se vería beneficiada también la educación obligatoria del país ya que supone una motivación extra para los alumnos.

**Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.**

Como se expresa en el artículo 73 *“Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”*.

Durante toda la ley encontramos artículos que tratan sobre los principios pedagógicos necesarios para la atención a la diversidad, como el artículo 19 que se centra en la educación primaria, en la que se pone especial énfasis en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo; y el artículo 26 que basa en la atención a la diversidad de la educación secundaria obligatoria, favoreciendo la capacidad de aprendizaje de cada alumno por sí mismo y promoviendo el trabajo en equipo.

**Artículo 71.** *“Principios”*.

En este artículo se exponen los principios que se desarrollan con los alumnos con NEE, se debe disponer de los medios y recursos necesarios para alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional y los objetivos generales de la Ley. Para ello, se deben establecer los procedimientos para identificar tempranamente a estos alumnos, así como, garantizar su escolarización y la participación de sus padres.

En muchos casos, no se identifica a los alumnos con necesidades educativas específicas a tiempo para poder ser tratados en un programa acorde a sus carencias. El tiempo transcurrido hasta que se detectan las necesidades de estos alumnos es un tiempo que pierden los mismos sin poder recibir una atención especializada y adaptada a sus necesidades. Esto se debe a que, en la mayoría de los centros, existe una falta de equipo pedagógico y psicológico necesario, como se indica en el artículo 72, para analizar el comportamiento y las competencias de los alumnos, elaborar planes educativos ofreciéndoselos a aquellos que lo necesiten y así atenderlos adecuadamente. Por ello se debería realizar diagnóstico más frecuente y a más temprana edad. En el caso de que un estudiante deba participar en uno de estos programas, es necesario un asesoramiento para los padres o tutores en la formación de sus hijos.

**Artículo 74. “Escolarización”.**

1. *“La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”.*

Los alumnos serán escolarizados según el nivel de sus necesidades hasta que cumplan los veintiún años. Si en un colegio ordinario sus necesidades no pueden ser atendidas estos alumnos tendrán que asistir a otros centros más especializados. En muchas ocasiones esto sucede no solo porque los centros no cuentan con el personal cualificado para ello sino que tampoco poseen las instalaciones adecuadas. Por ejemplo, un niño que tenga cierta disminución física que le obligue a estar en silla de rueda, no puede asistir al centro más cercano a su casa, sino que debe ir a un colegio que tenga las infraestructuras adaptadas para su discapacidad; o uno que muestre dificultad al hablar necesitará ayuda de un profesional para que le aconseje y le proponga métodos de concentración y así evitar que se quede atrás respecto a sus compañeros, por ello, tendrá que acudir a un centro especializado.

**Artículo 75. “Integración social y laboral”.**

La finalidad de estos programas de necesidades específicas de apoyo educativo es facilitar la incorporación de alumnos al mercado laboral. Para ello, las Administraciones educativas fomentan ofertas formativas. Pero no son los únicos en ofrecerlas ya que existen organizaciones como la ONCE cuyo fin es fomentar puestos de trabajo específicos como es la venta del Cupón, o como la Obra Social de la Caixa que mediante un programa de intermediación laboral se intenta facilitar la incorporación de personas con discapacidad al mundo laboral.<sup>321</sup>

Existe una idea generalizada en la sociedad actual de lo que son alumnos con necesidades educativas específicas, ya que en muchas circunstancias, se les discrimina pensando que no van a llegar a nada en su futuro. Sin embargo, ya hemos comprobado que esto no sucede así, ya que algunos de los grandes intelectuales de nuestra historia han tenido dificultad en su transcurso educativo como Stephen Hawking que llegó a ser un gran científico a pesar de su enfermedad y parálisis o Louis Braille que tras quedar invidente inventó el sistema de lectura y escritura que utilizan hoy en día los ciegos.

**CONCLUSIÓN.**

Para finalizar, es importante destacar que como valoración general del grupo hemos conseguido los objetivos planteados al principio, ya que hemos analizado la ley de forma que hemos llegado a entenderla más de lo esperado.

Tras estudiar la ley orgánica de educación nos hemos percatado que no existen grandes modificaciones con respecto a la anterior ley educativa (LODE) pero si hay cambios representativos como es la introducción de la “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos” como asignatura, la cual ahora va a ser sustituida por “Educación Cívica y Constitucional” como medida del nuevo gobierno supuestamente para proporcionales a los más jóvenes una formación para convertirlos en ciudadanos

---

<sup>321</sup> *Obra social La Caixa*, obrasocial.lacaixa.es. Recuperado el 25 de abril de 2012 de: <http://obrasocial.lacaixa.es/>

“libres y responsables” con capacidad para ser “sujetos activos” dentro de la sociedad, como se expresó Mariano Rajoy en la campaña electoral.<sup>322</sup>

Entonces nos surge la duda de si Mariano Rajoy creó esta nueva asignatura porque cree que es importante para la ciudadanía o simplemente para anular la creada por José Luis Rodríguez Zapatero.

Para finalizar, opinamos que la LOE es una ley más de las que han existido en la historia educativa de España que se han ido sucediendo una tras otra desde 1990, cuyo fin era derogar la ley educativa vigente en ese momento (LODE) por el simple hecho de haberla establecido el PP.

---

<sup>322</sup> ROLDÁN, Daniel. (2012): *El Gobierno propone un Bachillerato de 3 años y quita Educación para la Ciudadanía*, Madrid, El Diario Vasco.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

Las páginas que hemos utilizado en el trabajo son:

Informe sobre la democracia en España (2007), *la estrategia de la crispación*.

GRANELL, Francés. (2004): La economía mundial 2004-2005, El País Anuario 2004.

SOLBES, Pedro. (2004): *Las prioridades de la política económica española*, El País Anuario 2004.

FELIX TEZANOS, José y DEL CAMPO, Salustiano, España siglo XXI.

SAN SEGUNDO, M<sup>a</sup> Jesús (2004): *educación de calidad para todos*, El País Anuario 2004.

*Ley orgánica de calidad educativa* (2002), educación primaria.  
<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Doc mimo. Clase impartida por José Luis Castilla Vallejo en el 1º cuatrimestre.

Información recuperada de un boletín de calificaciones, convocatoria ordinaria.

*Obra social La Caixa*, obrasocial.lacaixa.es. Recuperado el 25 de abril de 2012 de:  
<http://obrasocial.lacaixa.es/>

## **ANEXO.**

**ANEXO 24: Trabajo de Análisis de Necesidades, evidencia para la CE8.**

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

COMPONENTES DEL GRUPO:

KATIA AMADOR BRAVO

ÁNGEL ARBELO JORGE

ZULEIMA CASAÑAS CABRERA

SARA MARTÍN HERNÁNDEZ

VIRGINIA SOSA FUENTES

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 1. CUESTIONARIO INICIAL.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## **OBJETIVOS.**

Asumir y aprender a diferenciar los conceptos de necesidad, carencia y problema.

Tener un primer contacto con los principales conceptos de un análisis de necesidades.

Saber identificar cuando existe o no una necesidad.

## **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**

**Define qué significa para ti el término NECESIDAD aplicado al ámbito educativo.**

Las necesidades son la discrepancia entre lo que se desea y la situación actual. Puede comprenderse tanto como un problema como una carencia y está sometida a juicios de valor.

**Partiendo de la definición anterior, ¿consideras que las necesidades son siempre reales? ¿Podrían existir necesidades ficticias o no reales? Pon un ejemplo de cada una de ellas.**

Existen necesidades tanto reales como ficticias, ya que algunas personas pueden desear situaciones que en un juicio de valor no estén consideradas como necesidades, es decir, en las que no existen discrepancias.

Ejemplo de necesidad real puede ser el caso de un colegio que necesita un profesor sustituto debido a que su tutor está de baja. Esto es una necesidad real porque existe discrepancia entre la situación actual, en la que los alumnos carecen temporalmente de un docente, y la situación deseable en la que todos los alumnos obtienen adecuadamente sus clases.

Ejemplo de necesidad ficticia es el caso de una persona que desea tener un reloj de oro, pero al analizar este caso observamos que en un juicio de valor este hecho no está considerado como necesidad sino como deseo.

**Qué diferencias o similitudes encuentras entre los términos necesidad, carencia y problema. Razona tus argumentos.**

La necesidad es la discrepancia entre la situación real y la deseada. Puede ser una carencia y un problema.

La carencia y el problema no tienen por qué ser necesidades, pero para serlo deben ser manifestadas, mostrando así una discrepancia. Si no se determina cuál es la situación deseable solo es un problema.



**Qué entiendes por Análisis de Necesidades y cuál es la finalidad del mismo. Justifica tus respuestas.**

Se entiende por análisis de necesidades a aquel proceso sistemático y riguroso mediante el cual se realiza una recogida de información para conocer cuáles son la situación actual y la deseable, determinando así las discrepancias o necesidades que existan con la finalidad de mejorarlas.

**Escribe, por lo menos tres ejemplos prácticos, en los que consideres importante llevar a cabo un Análisis de Necesidades.**

El primero es que nos encontramos ante una situación en la que 60 alumnos deben de asistir a clase en un aula en la que solo caben la mitad de ellos, por lo que se produce un hacinamiento. La situación que deseamos es que todos los alumnos puedan recibir sus clases con la mayor comodidad posible. La necesidad que encontramos en esta situación es promover más el trabajo autónomo y mediante el dominio de las nuevas tecnologías, como las aulas virtuales, para que todos puedan recibir los contenidos teóricos sin necesidad de asistir a esa aula.

El segundo ejemplo, en una clase de religión, ciertos contenidos producen desigualdad entre los alumnos. La situación deseada es que ningún alumno se sienta desvalorado con la asignatura. La necesidad que muestra esta situación es que el profesor proporcione información sobre diferentes religiones, para no menospreciar ninguna y que aporte actitudes no discriminatorias.

Por último, en un barrio pequeño, durante las vacaciones de Navidad, los jóvenes pasan gran parte del día en la calle sin tener nada provechoso que hacer. Esta situación provoca que muchos de ellos tomen actitudes y conductas inadecuadas. La situación deseable es que ocupen el tiempo de ocio en otras actividades para evitar que estén en la calle. La necesidad que encontramos en esta situación es fomentar actividades lúdicas para que los jóvenes ocupen su tiempo.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 2. EL PROCESO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES: SITUACIÓN DE PARTIDA.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## OBJETIVOS.

Saber identificar la situación actual y la deseable de un caso, así como las necesidades existentes.

Aprender a diferenciar los diferentes criterios utilizados para identificar las necesidades.

Asumir los contenidos teóricos hasta ahora aprendidos y saber utilizarlos en un caso práctico.

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Se presenta una serie de supuestos prácticos en los que se debe localizar la situación actual, la deseable y las necesidades, así como los criterios utilizados para llegar ellas. Existen cuatro criterios principales considerados juicios de valores desde los que se formulan las necesidades de cada caso que nos vamos encontrando. Estos son el criterio normativo (responde a las necesidades definidas como aquellas que se encuentran por debajo de un criterio establecido por un/unos usuarios, la norma o la teoría y que definen el consenso general), el expresado (cuando son las personas del entorno las que requieren la necesidad), el comparativo (define necesidades en términos de diferencias entre prestaciones de servicios similares) y por último, el criterio percibido (cuando las necesidades son identificadas porque son las personas las que sienten o piensan que las necesitan).

**Supuesto 1.** Los estudiantes de 1º y 2º de la ESO carecen de las competencias lectoras que se establecen en la LOE.

Situación actual: Los alumnos de 1º y 2º de la ESO no comprenden los textos cuando se enfrentan a cualquier tipo de lectura.

Situación deseable: Todos los alumnos de 1º y 2º de la ESO lleguen a comprender los contenidos de lectura de todas las asignaturas.

Necesidades: Fomentar el hábito de estudio; aumentar la motivación y el interés por la lectura y crear estrategias lectoras para facilitar la lectura en los alumnos.

Criterios utilizados: El criterio normativo, ya que la situación deseada que queremos obtener se rige por una ley como es la LOE.

**Supuesto 2.** El alumnado de Bachillerato siente que la información y orientación que están recibiendo en su centro sobre las salidas educativas y profesionales que tienen al terminar estos estudios es insuficiente por parte del centro.

Situación actual: Insuficiencia de información y orientación sobre las salidas educativas y profesionales tras el Bachillerato.

Situación deseable: Todos los alumnos de bachiller obtengan la mayor información y orientación posible sobre las salidas educativas y profesionales por las que puedan optar al final esta etapa educativa.

Necesidades: Crear más canales alternativos para la transmisión de la información y orientación y buscar estrategias en la búsqueda de información.

Criterios utilizados: Criterio expresado ya que son los mismos alumnos quienes manifiestan su deseo y criterio percibido por que los profesores también se dan cuenta de esta necesidad.

**Supuesto 3.** Los estudiantes del 2º de grado de Educación Infantil consideran que la formación que están recibiendo en los actuales títulos es muy teórica, hecho que va repercutir cuando posteriormente tengan que desempeñar su puesto de trabajo.

Situación actual: Los alumnos están insatisfechos con la escasa formación práctica que reciben en el grado.

Situación deseable: Los alumnos obtengan un incremento de clases prácticas equilibrándose con el número de horas teóricas.

Necesidades: Aumentar y promover la autonomía de los alumnos en su estudio de horas prácticas.

Criterios utilizados: Criterio expresado pues son los alumnos los que manifiestan su posición y percibido por los estudiantes.

**Supuesto 4.** El orientador de un centro de educación infantil y primaria se reúne con el profesorado de la etapa de infantil y manifiesta al profesorado que teniendo en cuenta las características socio-económicas de la zona, es conveniente destinar todos los esfuerzos en diseñar un programa de intervención para trabajar las habilidades psicolingüísticas del alumnado de 4-5 años; ello contribuiría a disminuir el riesgo que tienen muchos alumnos de presentar, posteriormente, dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Sin embargo, el profesorado manifiesta que la principal dificultad

que tienen los alumnos se debe al poco apoyo que tienen por partes de las familias, por lo que consideran que los esfuerzos se deberían destinar a llevar a cabo un programa con la familia.

En este supuesto existen dos situaciones que derivan en dos necesidades diferentes. Una de ellas que el alumnado de educación infantil tiene dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura y que carecen de habilidades psicolingüísticas; y la otra situación es el poco apoyo que tienen los alumnos de esta etapa educativa por parte de las familias. En este caso es importante dar prioridad a una u otra situación.

Situación actual: El alumnado de la educación infantil tiene dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura y carecen de habilidades psicolingüísticas

Situación deseable: Los alumnos de la educación infantil adquieran las competencias psicolingüísticas adecuadas antes de llegar a la educación primaria.

Necesidades: Fomentar técnicas de aprendizaje de las habilidades psicolingüísticas y las estrategias para la mejora de la escritura y la lectura.

Criterios utilizados: Criterio expresado, porque es una necesidad formulada por el orientador del centro; criterio percibido, porque es una necesidad que se observa en los mismos alumnos y criterio normativo porque está estipulado por la ley que los alumnos deben de tener esas competencias para superar el nivel educativo.

**Supuesto 5.** Los Técnicos de los servicios sociales de un municipio consideran que, en este momento, y teniendo en cuenta que muchas de las familias del municipio se encuentran en paro, es prioritario destinar todos los recursos económicos a crear un servicio de desayuno escolar que garantice, por lo menos, que los niños/as asistan a los centros de la zona desayunados. Sin embargo, los padres han manifestado su desacuerdo y sienten que el principal problema que tiene el barrio es la delincuencia, por lo que el ayuntamiento tendría que reforzar las medidas de seguridad del mismo.

En este supuesto existen dos situaciones que derivan en dos necesidades diferentes. Una de ellas es la posibilidad de destinar los recursos económicos a crear un servicio para que los niños asistan al colegio desayunados; y la otra situación es la delincuencia existente en el barrio. En este caso, es importante dar prioridad a una u otra situación.

Situación actual: Existencia de delincuencia en el barrio.

Situación deseable: El nivel de delincuencia de este barrio se reduzca un 50%.

Necesidades: Aumentar la seguridad del barrio.

Criterios utilizados: Criterio expresado pues es una necesidad formulada por las familias.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 2.1. EL PROCESO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES: SITUACIÓN DE PARTIDA.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## OBJETIVOS.

Saber identificar la situación actual y la deseable de un caso, así como las necesidades existentes.

Aprender a diferenciar los diferentes criterios utilizados para identificar las necesidades.

Asumir los contenidos teóricos hasta ahora aprendidos y saber utilizarlos en un caso práctico.

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Se presenta una serie de supuestos prácticos en los que se debe localizar la situación actual, la deseable y las necesidades, así como los criterios utilizados para llegar ellas (normativo, comparativo, expresado y percibido).

**Supuesto 1.** En la memoria de un centro de educación primaria se recoge: el alumnado del primer curso no tiene las competencias básicas en el área de Lengua que deberían haber adquirido para el curso en el que están escolarizados.

Situación actual: Los alumnos del primer curso no tienen las competencias básicas de lengua.

Situación deseable: La gran mayoría del alumnado del primer curso adquiere las competencias básicas de lengua más importantes como leer y escribir.

Necesidades: Fomentar hábitos de lectura y las habilidades de escritura; motivar a los alumnos con lecturas de interés y con contenidos didácticos y amenos.

Criterios utilizados: El criterio normativo, ya que son competencias básicas exigidas por ley y porque están explícitas en la memoria del centro.

**Supuesto 2.** Los educadores sociales de un ayuntamiento, tienen entre sus funciones desarrollar programas de intervención que contribuyan a la mejora del uso de los servicios del ayuntamiento. Ellos consideran que uno de las principales carencias es el poco uso que se da a los servicios que se ofertan a través de internet, por eso consideran importante impulsar programas de para el manejo básico de la informática. No obstante, deciden reunirse con los usuarios y recoger sus percepciones sobre el



funcionamiento de los mismos. En esta recogida de información sacan como conclusión que estas personas están muy satisfechas con la oferta del ayuntamiento y que no consideran necesario ninguna propuesta de cambio.

Estamos ante una situación en la que no tendría ningún sentido hacer un análisis de necesidades porque no estaría justificado ya que los usuarios, que son los sujetos implicados no ven ninguna necesidad.

**Supuesto 3.** En los últimos años los vecinos de un barrio de La Laguna, han manifestado reiteradamente sus quejas en las asociaciones de vecinos. Ellos han argumentado que en otros barrios de La Laguna, en dos años, han instalado complejos deportivos y han mejorado muchas de las instalaciones a las que los jóvenes pueden asistir por las tardes. Sin embargo, los responsables del ayuntamiento consideran que a este barrio, en años anteriores, ya se han hecho muchas mejoras, además argumentan que nunca utilizan las instalaciones que tienen.

Situación actual: Los vecinos desean tener instalaciones deportivas.

Situación deseable: Todos los jóvenes del barrio puedan acceder a actividades deportivas.

Necesidades: Fomentar el transporte para que los jóvenes puedan desplazarse a otros complejos deportivos y potenciar el deporte autónomo.

Criterios utilizados: El criterio expresado debido a que los vecinos son los que manifiestan esta necesidad, y el criterio comparativo porque la necesidad surge de la comparación entre dos o más pueblos de La Laguna.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 3. PROPONER EJEMPLOS DE NECESIDAD ATENDIENDO A LOS DIFERENTES CRITERIOS EN SU FORMULACIÓN.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## OBJETIVOS.

Conocer todas las posibles circunstancias que impliquen un análisis de necesidades.

Conseguir realizar un análisis de necesidades, desconociendo la situación actual.

Ser capaces de crear una situación actual, desencadena en la realización de un análisis de necesidades

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

En esta práctica, lo que se nos pide es que propongamos tres supuestos prácticos y que a partir de ellos, identifiquemos la situación deseable, las necesidades y los criterios utilizados para llegar a ellos.

### Supuesto 1.

Situación actual: Los alumnos con discapacidad deben ser integrados en cualquier centro de enseñanza educativa. Sin embargo, el centro “La educación”, único centro educativo de la zona norte de la isla de la gomera, al no disponer de infraestructuras adaptadas rechaza a dichos alumnos, por lo que no pueden acceder a ninguna escuela debido a la lejanía del otro centro que hay en la isla.

Situación deseable: Que los menores discapacitados puedan acceder lo antes posible a un centro educativo.

Necesidades: Acceso a las instalaciones más próximas a las plantas inferiores.

Criterios utilizados: El criterio normativo, ya que la situación deseada que queremos obtener se rige por una ley como es la LOE.

### Supuesto 2.

Situación actual: Una asociación de Vecinos quiere realizar un mercadillo solidario en la calle principal del pueblo, con el fin de ayudar con lo recibido a las familias más

desfavorecidas del barrio. Sin embargo, el ayuntamiento no habilita la calle, debido a que suelen haber bandas callejeras en la misma.

Situación deseable: Conseguir que se habilite la calle para poder realizar el mercadillo solidario.

Necesidades: Manifestar el interés del pueblo, Promover la colaboración de las bandas callejeras en el mercadillo solidario, solicitar más permisos en el Ayuntamiento.

Criterios utilizados: Expresadas porque es la asociación de vecinos quien muestra la necesidad.

### **Supuesto 3.**

Situación actual: Hace tres meses que comenzaron las clases y en el colegio “Ven y aprende” el profesor de matemáticas solo ha asistido dos semanas. Los alumnos de segundo bachillerato exigen un sustituto porque sin él, no podrán superar la asignatura.

Situación deseable: Conseguir que la gran mayoría de los alumnos de segundo bachillerato consigan superar la asignatura.

Necesidades: Proponer la autonomía de los alumnos en cuanto a la asignatura de matemáticas y promover las actividades en equipo, en las que se ayuden grupalmente.

Criterios utilizados: Expresados porque son los alumnos los que manifiestan su desesperación ante la ausencia de un profesor de matemáticas.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 4. EL PROCESO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES. FASES.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## **OBJETIVOS.**

Saber identificar las fuentes y los instrumentos utilizados para obtener la Información necesaria.

Reconocer las diferentes fases que incluye un análisis de necesidades.

Buscar soluciones acordes a las diferentes necesidades presentadas en los diferentes casos.

## **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**

Los Servicios Sociales de un pequeño pueblo de la isla te han llamado para que les prestes ayuda en lo siguiente: El pueblo tiene dos colegios de Primaria. El que está en el casco del pueblo no presenta grandes problemas. Sin embargo, el centro ubicado a las afueras del pueblo en la zona alta siempre se ha caracterizado por un elevado índice de fracaso escolar. El profesorado del centro y los servicios sociales están de acuerdo en que hay que hacer algo para mejorar, por lo que han convocado a las familias que también se muestran dispuestas a colaborar junto a sus hijos.

Como primer paso has realizado reuniones con los Servicios Sociales, y luego has planteado grupos de discusión entre profesorado, familia y alumnado. También has pasado un cuestionario anónimo entre el alumnado y sus familias preguntándoles acerca de “cómo les gustaría que fuera su escuela”.

Todos parecen estar de acuerdo en cuestiones como:

el nivel socio-económico de las familias de la zona es medio –bajo, e incluso hay un buen número de familias en situación de precariedad al vivir fuera del casco se produce bastante aislamiento respecto a la vida social del pueblo existen pocos recursos socio culturales en la zona la participación de las familias en la vida del centro es media el profesorado no es de la zona y se organizan pocas actividades fuera del horario lectivo, ya que el profesorado se marcha los resultados académicos obtenidos son deficientes el profesorado no sabe qué hacer para cambiar la situación las familias y los niños querrían que su colegio fuera más “divertido”, ya que es un lugar en el que se aburren mucho

**Identifica las fuentes de información empleadas y las técnicas e instrumentos seleccionados y clasifícalas.**

Hay tres tipos de fuentes. Las fuentes primarias como el profesorado y el alumnado del centro ubicado a las afueras del pueblo y las familias de estos, las secundarias como lo son los servicios sociales o el pueblo y documentales como la memoria del centro.

La fuente por la que sabemos que *“el nivel socio-económico de las familias de la zona es medio –bajo, e incluso hay un buen número de familias en situación de precariedad”* es una fuente documental debido a que obtenemos la información de documentos custodiados por los servicios sociales. Este tipo de fuente también la utilizamos para obtener la información de que *“los resultados académicos obtenidos son deficientes”*, pero en este caso recurrimos a las actas y a la memoria del centro.

*“Al vivir fuera del casco se produce bastante aislamiento respecto a la vida social del pueblo”* o *“existen pocos recursos socioculturales en la zona”* son datos que obtenemos por medio de fuentes secundarias como son el pueblo y los servicios sociales, respectivamente.

Para el resto de información hemos utilizado fuentes primarias pero con instrumentos diferentes, es decir, para el dato de *“la participación de las familias en la vida del centro es media”* hemos realizado cuestionarios a los alumnos, a las familias y a los profesores, al igual que para saber que *“el profesorado no sabe qué hacer para cambiar la situación”*. En cambio, para *“el profesorado no es de la zona y se organizan pocas actividades fuera del horario lectivo, ya que el profesorado se marcha”* y para *“las familias y los niños querrían que su colegio fuera más “divertido”, ya que es un lugar en el que se aburren mucho”* hemos realizado grupos de discusión entre las familias, los profesores y los alumnos.

**Identifica las fases del análisis de necesidades que se han llevado a cabo hasta ahora, describiendo cada una de ellas.**

Basándonos en el modelo A.N.I.S.E. Pérez-Campanero, podemos determinar que la única fase del análisis de necesidades que se ha llevado a cabo hasta ahora en este caso es la fase de reconocimiento o preparatoria.

En ella, se ha identificado las situaciones desencadenantes por las que son necesarias el análisis de necesidades, como por ejemplo el elevado índice de fracaso escolar en el centro ubicado a las afueras del pueblo; se ha realizado una aproximación de las necesidades en la que se identifican los posibles problemas que desencadenan la situación actual; se le da gran relevancia al compromiso que debe existir entre las partes implicadas y así poder llevar a cabo las distintas fases del análisis; se han buscado las fuentes de información necesarias para la obtención de datos como son los profesores, los alumnos, las familias o los servicios sociales, entre otros utilizados y se han diseñado varias técnicas o instrumentos para la recogida de información como los cuestionarios o los grupos de discusión.

**Completa las fases que a tu juicio podrían suceder a continuación creando tu propia propuesta al respecto.**

Como hasta ahora sólo se ha realizado la fase de reconocimiento o preparatoria, nos quedan dos fases más por realizar: la de diagnóstico y la de toma de decisiones.

En la fase de diagnóstico nos encargamos de analizar la información y de identificar las necesidades, por eso es preciso analizar cada uno de los problemas encontrados en este caso.

**El nivel socio-económico de las familias de la zona es medio –bajo, e incluso hay un buen número de familias en situación de precariedad.**

Situación actual: Existe una situación de precariedad en las familias por el medio o bajo nivel socioeconómico que tienen.

Situación deseable: Incrementar en un 40% el nivel socioeconómico de las familias.

Necesidad: Fomentar la búsqueda de ayudas sociales.

**Al vivir fuera del casco se produce bastante aislamiento respecto a la vida social del pueblo.**



Situación actual: Existencia de aislamiento social a las afueras del pueblo en relación con la vida social que hay en él.

Situación deseable: Aproximación de la mayoría de los habitantes de las afueras a la vida social del pueblo.

Necesidad: Implicar a las familias en las actividades que se realizan en el pueblo.

**Existen pocos recursos socioculturales en la zona.**

Situación actual: Pocos recursos socioculturales en la zona.

Situación deseable: Aumento de los recursos socioculturales de la zona en un 40%.

Necesidad: Aumentar las actividades culturales y la disponibilidad de los recursos culturales ya existentes.

**La participación de las familias en la vida del centro es media.**

Situación actual: Escasa participación de las familias en las actividades del centro.

Situación deseable: Aumento de la participación de las familias en la vida del centro.

Necesidad: Fomentar el interés y la dedicación de las familias por la educación de sus hijos así como la interacción y la comunicación entre profesores y padres.

**El profesorado no es de la zona y se organizan pocas actividades fuera del horario lectivo, ya que el profesorado se marcha.**

Situación actual: Escasas actividades extraescolares.

Situación deseable: Aumentar las actividades extraescolares.

Necesidad: Fomentar la participación de los padres, o de otras personas ajenas al centro, en las actividades extraescolares.

**Los resultados académicos obtenidos son deficientes.**

Situación actual: Existe un bajo rendimiento escolar.

Situación deseable: La mayoría de los alumnos supere las competencias básicas de todas las asignaturas.

Necesidad: Fomentar los hábitos de estudio, crear nuevas estrategias metodológicas y aumentar la motivación de los estudiantes.

**El profesorado no sabe qué hacer para cambiar la situación.**

Situación actual: Desconocimiento de recursos por parte del profesorado para enfrentar la situación.

Situación deseable: Los profesores cuenten con recursos que les ayuden a enfrentarse a situaciones de este calibre.

Necesidad: Facilitar técnicas y recursos necesarios.

**Las familias y los niños querrían que su colegio fuera más “divertido”, ya que es un lugar en el que se aburren mucho.**

Situación actual: Aburrimiento de los alumnos en la escuela.

Situación deseable: Conseguir una escuela más dinámica y motivadora para sus alumnos.

Necesidad: Fomentar técnicas para realizar actividades más dinámicas, cambiar las estrategias metodológicas y fomentar las actividades extraescolares así como las relaciones entre profesores y alumnos.

Una vez identificadas todas las necesidades del caso, pasamos a la última fase del análisis de necesidades, la fase de toma de decisiones, en la que priorizamos los problemas y las necesidades encontradas y generamos las posibles soluciones que deben ser de bajo coste, alto impacto y alta viabilidad. Por ello, buscaremos una solución para cada una de las necesidades halladas en la fase anterior.

Para la necesidad de *“Fomentar la búsqueda de ayudas sociales”* encontramos la solución de conceder ayudas a las familias como los comedores, los servicios sociales, etc.

Para *“Implicar a las familias en las actividades que se realizan en el pueblo”* poner una línea de guagua que pase por las afueras del pueblo para recoger habitantes los días en los que se realicen actividades importantes.

Para *“Aumentar las actividades culturales y la disponibilidad de los recursos culturales ya existentes”* proponer un bibliobús que realice un circuito pasando por todos los barrios del pueblo facilitándoles a los ciudadanos una mayor accesibilidad a la cultura.

Para *“Fomentar el interés y la dedicación de las familias por la educación de sus hijos, así como la interacción y la comunicación entre profesores y padres”* facilitar a las familias actividades de apoyo educativo para implicarse en la educación de sus hijos. Teniendo en cuenta a la interacción entre profesores y las familias realizar cada cierto tiempo convivencias y actividades lúdicas.

Para *“Fomentar la participación de los padres, o de otras personas ajenas al centro, en las actividades extraescolares”* se propone la solución de difundir y comunicar las actividades extraescolares que se quieren realizar para que personas ajenas al centro puedan participar como voluntarios.

Para *“Fomentar los hábitos de estudio, crear nuevas estrategias metodológicas y aumentar la motivación de los estudiantes”* se propone la realización de charlas informativas sobre los hábitos de estudio, tutorías individualizadas y facilitarles métodos dinámicos y divertidos de estudio.

Para *“Facilitar técnicas y recursos necesarios a los profesores”* encontramos varias soluciones como facilitarles cursos formativos y pedagógicos que obtengan métodos que les ayuden a solucionar los conflictos.

Para *“Fomentar técnicas para realizar actividades más dinámicas, cambiar las estrategias metodológicas y fomentar las actividades extraescolares así como las relaciones entre profesores y alumnos”* se pueden realizar más excursiones y actividades extraescolares, realizar cada cierto tiempo unas mini olimpiadas que abarquen todas las asignaturas del curso y campeonatos deportivos entre profesores y alumnos.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

PRÁCTICA actividad: Lectura del artículo para extraer las ideas principales sobre el proceso de Análisis de Necesidades.

### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## **OBJETIVOS.**

Aprender en profundidad la manera en que se realiza un análisis de necesidades completo.

Saber identificar las distintas fases de un análisis de necesidades.

Obtener una comprensión adecuada del texto.

## **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**

### **¿En qué contexto se lleva a cabo el análisis de necesidades?**

El análisis de necesidades se lleva a cabo en un contexto de crisis económica y social que trae como consecuencia la crisis del carbón en las cuencas mineras asturianas, por ellos se plantea un análisis de necesidades centrado en el estudio de necesidades sociales y educativas de esa zona.

### **¿Con qué objetivo se realiza el Análisis de Necesidades? ¿Cuál es la finalidad?**

El objetivo general que se presenta con este Análisis de Necesidades es identificar las principales demandas y necesidades socio-educativas de las familias que residen en las cuencas mineras de Asturias.

Como objetivos específicos encontramos los siguientes: analizar los problemas socio-familiares existentes entre la población de las cuencas mineras; explorar las principales expectativas educativas y laborales de los jóvenes y sus familias; detectar las demandas educativas formuladas por instituciones y servicios vinculados a las cuencas mineras; y por último, efectuar propuestas sobre las necesidades socio-educativas a atender de forma prioritaria en las zonas mineras.

La finalidad del análisis de necesidades consiste en conocer, analizar y priorizar las necesidades socioeducativas más relevantes de las cuencas mineras, para establecer propuestas o líneas de actuación para afrontar los problemas y carencias detectados.

### **¿Qué tipo de Análisis de Necesidades se lleva a cabo? (experto, colaborativo...)**

En cuanto a la tipología de estudio, nos encontramos con una evaluación de necesidades socio-educativas de las cuencas mineras, en la que se generan dos informes a partir de los objetivos establecidos. El primero de ellos consiste en una extensa revisión documental y el segundo informe deriva de analizadores sociales. Para ello se ha combinado un enfoque cuantitativo, que permite describir las cuencas mineras con un enfoque cualitativo que permite analizar las entrevistas y valoraciones de los jóvenes y las familias.

### **¿Qué fuentes de información utilizan para conocer la situación actual?**

Las fuentes de información utilizadas han sido: recursos bibliográficos, libros, artículos, informes y documentos, prensa regional asturiana, más concretamente, noticias de un periodo de dos años y medio sobre las cuencas mineras, actualizadores sociales como los informantes clave que viven o trabajan en las cuencas mineras, o que por su responsabilidad política o institucional conocen muy bien su problemática, y por último, jóvenes de las tres cuencas mineras y sus familias.

### **¿Con qué instrumentos recogen información sobre las necesidades?**

Para recoger información sobre estas necesidades se utilizan la elaboración de un dossier de prensa, cuestionarios para realizar entrevistas personales y grupos de discusión.

### **¿Qué tipo de instrumentos se diseñan para recoger información? ¿cuál es la finalidad de cada uno de ellos?**

Los instrumentos que se utilizan para recoger información son los siguientes: un dossier de prensa, con el fin de identificar, localizar y analizar la información obtenida; la publicación de libros, revistas y documentos periódicos, con el mismo fin; un cuestionario semi-estructurado elaborado específicamente para realizar las entrevistas en profundidad a los analizadores sociales; y grupos de discusión para determinar cuáles son las situaciones actuales existentes y facilitar la determinación de necesidades.

### **¿Cómo se priorizan los problemas/necesidades? ¿Cuáles son?**

Para priorizar las necesidades, se clasifican los problemas en problemas educativos, los cuales tienen mayor prioridad y los problemas generales. Dentro de los problemas educativos se sigue el siguiente orden: Problemas demográficos y relacionados con el empleo, problemas de medio ambiente, de sanidad, de seguridad y protección pública, problemas de los jóvenes, de las mujeres, de las personas mayores y problemas de las personas con discapacidad. Como problemas generales encontramos la educación, el empleo y demografía, familia, ocio y tiempo libre, servicios de la zona, medio ambiente, situaciones de marginación y exclusión social.

### **¿En la recogida de Información utilizan fuentes primarias? ¿Con qué instrumentos recogen la información de las fuentes primarias? La información que se aporta a través de este instrumentos es cualitativa o cuantitativa?**

Sí se utilizan fuentes primarias para recoger información como los jóvenes o sus familias. Para ello, se utilizaron los grupos de discusión, los cuales aportan una información cualitativa debido a que con ella se obtienen algunos datos relevantes de la situación existentes y las valoraciones de los jóvenes y sus familias sobre las cuencas mineras.

### **¿Utilizan fuentes secundarias? ¿quiénes son y con qué objetivo? ¿qué instrumento se utiliza para recoger esta información?**

Para realizar este análisis de necesidades también se utilizan fuentes secundarias como los analizadores sociales. Estos son informantes claves de la comunidad que, por la labor que desempeñan, poseen un conocimiento profundo de la realidad socio-educativa de las cuencas mineras, por lo que el objetivo de utilizarlos como fuentes secundarios fue llegar a saber cuáles son las problemáticas de las cuencas. Para obtener este tipo de información se utilizaron cuestionarios semi-estructurados.

### **¿Las propuestas de intervención son consensuadas? ¿Cómo se priorizan?**

Las propuestas de intervención si son consensuadas y se priorizan de la siguiente manera: los problemas demográficos, y los problemas relacionados con el empleo, que constituyen a una máxima preocupación de las tres cuencas; los problemas de los jóvenes que ocupan el segundo lugar y los problemas educativos y los problemas de las mujeres.



# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 5. EL PROCESO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES. FASES.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## **OBJETIVOS.**

Conocer de una manera más profunda el análisis de necesidades.

Ser capaces de plantear las situaciones actuales de un determinado problema.

Comprender de manera más precisa los criterios por los cuales se define una necesidad.

## **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**

En esta práctica, se presenta un supuesto práctico a partir del cual hay que realizar todo el proceso de análisis de necesidades teniendo en cuenta todas sus fases (fase de reconocimiento o preparatoria, fase de diagnóstico y la fase de toma de decisiones).

La comisión de estudiantes de la Facultad de Educación considera que este centro tiene una serie de carencias que está repercutiendo en la formación y el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros egresados de Pedagogía. Analizando la situación han solicitado a la Decana la necesidad de realizar un Análisis de Necesidades que permita la toma de decisiones sobre posibles intervenciones que mejoren esta situación. Para ello han solicitado a los estudiantes de 2º que cursan la asignatura de Análisis de Necesidades que lleven a cabo esta evaluación. Para ello sigues el siguiente esquema, intentando dar respuesta a las siguientes preguntas, a las que debes responder de manera justificada.

### FASE DE RECONOCIMIENTO O PREPARATORIA:

#### **¿Qué proceso seguirías para determinar la situación actual?**

Para determinar cuál es la situación actual a la que nos enfrentamos, primero realizaríamos un proceso de observación en las aulas de los estudiantes tanto de Pedagogía, que son los principales afectados, como de otras carreras para verificar con datos las carencias que los primeros poseen, que están repercutiendo en su formación. Este proceso es necesario sobre todo para observar si realmente hay o no hay necesidades y con ello, si es o no adecuado realizar el análisis de necesidades.

Tras haber tenido un primer contacto con el colectivo con el que vamos a trabajar, realizaríamos entrevistas o cuestionarios y grupos de discusión para obtener más información y así poder identificar las posibles situaciones desencadenantes, dando respuesta a preguntas como ¿quién desea el análisis de necesidades?, ¿cuál es su alcance? ó ¿por qué se requiere realizar la exploración?.

### **¿Qué fuentes de información utilizarías para recabar la información?**

Para recabar información utilizaríamos fuentes primarias como los grupos de discusión entre alumnos de la facultad de educación o como las encuestas realizadas a los alumnos de 1º, 2º y 3º grado; fuentes secundarias como las entrevistas a los profesores y a los jefes de departamento y las fuentes documentales como las actas de las notas.

### **¿Qué dimensiones (estudiantes, profesores...) tendrías en cuenta para la recogida de información?**

Principalmente, tendríamos en cuenta a los estudiantes del grado en Pedagogía debido a que son ellos los que solicitan el análisis de necesidades para mejorar la supuesta situación, por lo tanto son los que muestran esa necesidad. A continuación, otra dimensión importante para la recogida de información son los profesores para determinar cuál es este punto de vista. También tomaríamos anotación de estudiantes ajenos al grado de Pedagogía, para comprobar si están en la misma situación. Y finalmente, entrevistaríamos al personal no docente, por si tuviesen algún dato importante que aportar.

### **¿Con qué técnicas recogerías la información?**

Para recoger información utilizaríamos técnicas como los grupos de discusión (es un conjunto de personas, el cual puede variar entre 6 y 12, que se reúnen para tener una conversación guiada por un moderador, con el fin un fin determinado, como puede ser obtener información sobre las condiciones de la Facultad de Educación, ofreciendo datos de su propia perspectiva), las encuestas, las entrevistas (es una técnica de recogida de información que consiste en la formulación de preguntas a un determinado colectivo con el fin de explorar aspectos no observables como los pensamientos, sentimientos e intenciones y así averiguar el significado que le dan los

sujetos a los hechos objeto de la investigación) y los datos documentos, técnicas nombradas anteriormente.

**FASE DIAGNÓSTICO:**

**Desde tu perspectiva de estudiante, establece la situación actual y la situación deseable.**

<b>Situación actual</b>	<b>Situación deseable</b>
Poca atención individualizada del alumnado	Una mejor atención del profesorado hacía el alumno
Demasiadas horas teóricas frente a las prácticas	Compensar las horas teóricas con las prácticas
Las aulas no están en condiciones, falta de espacio	Una mayor comodidad en las aulas para todos los alumnos
No se dispone de wifi en las aulas y eso imposibilita la descargas de documentos	Conseguir que los alumnos obtengan todos los documentos necesarios para las clases.
Clases muy monótonas	Aprendizaje experimental
Los horarios de las tutorías de los profesores ofrecen poca compatibilidad con las clases de los alumnos.	Conseguir que los profesores atiendan las dudas de sus alumnos sin depender de los horarios.
No se dispone de tiempo ni horas lectivas para dar todo el contenido de los temas	Conseguir que los alumnos obtengan todos los contenidos importantes
El 30% de las notas no superan el suficiente	Que al menos el 60% supere el suficiente
El material electrónico y dinámico utilizado en las clases es antiguo y defectuoso.	Una mejora en el material electrónico y dinámico.

**Compara la situación actual y la situación deseable y establece posible necesidades.**

Para conseguir una mejor atención del profesorado hacia el alumno se fomenta la interacción y dedicación del profesor hacia alumno de manera individualizada.

Se propone fomentar la reorganización del tiempo para compensar las horas teóricas con las prácticas.

Para conseguir que en el aula haya una mayor comodidad se promueve la organización tanto de los alumnos como del profesorado dentro de las aulas.

Fomentar el uso de las nuevas tecnologías fuera del horario escolar para conseguir que los alumnos obtengan todos los documentos necesarios para las clases.

Fomentar clases experimentales antes de obtener los contenidos teóricos, para romper con el esquema de las clases.

Para conseguir que los profesores atiendan las dudas de sus alumnos sin depender de los horarios se propone promover las nuevas tecnologías entre alumnado y profesorado.

Promover el trabajo extraescolar en los alumnos para conseguir que al final de curso hayan obtenido todos los contenidos importantes de cada materia.

Para que, al menos, el 60% de los alumnos superen el suficiente se propone fomentar los hábitos y la motivación para el trabajo individualizado de cada alumno.

Para mejorar el material electrónico y dinámico se propone fomentar el autoabastecimiento electrónico.

### ¿Cómo llevarías a cabo la priorización? ¿Utilizarías alguna técnica?

Mediante una técnica de selección de necesidades en función de la gravedad de la necesidad comenzando por lo más inmediato que necesitan para que sus clases puedan llevarse a cabo y dando menos importancia a las cosas externas al alumnado o por medio de la técnica de Delphi, que es un proceso sistemático, interactivo y grupal encaminado a la obtención de opiniones y del consenso, a partir de las experiencias y juicios subjetivos de un grupo de expertos. También, se podría utilizar la técnica del diamante, en la que se eligen nueve categorías en función de las necesidades existentes, colocando en el vértice superior del diamante la categoría considerada más importante y en el vértice inferior la priorizada en último lugar. Esto se realiza primero de manera individual y luego, tras llegar a un consenso entre todos los diamantes individuales, de manera grupal.

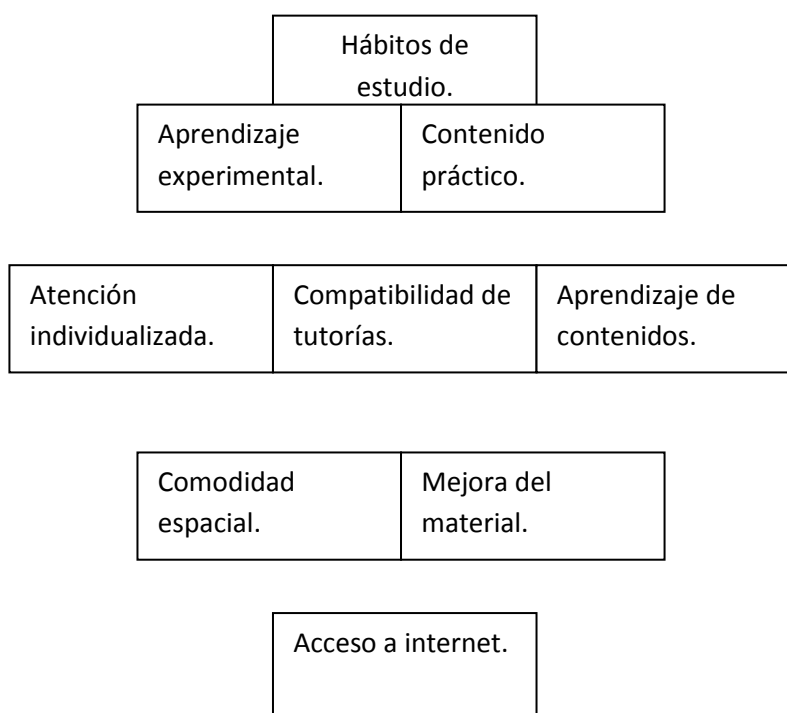
### Elabora tu propuesta de priorización de necesidades.

Para elaborar la priorización de las necesidades utilizaremos la técnica del diamante, para la que necesitamos categorizar las necesidades.

CATEGORÍAS	NECESIDADES
Atención individualizada.	Fomentar la interacción y dedicación del profesor hacia alumno de manera individualizada.
Contenido práctico.	Fomentar la reorganización del tiempo.
Comodidad espacial.	Promover la organización tanto de los alumnos como del profesorado dentro de las aulas.
Acceso a internet.	Fomentar el uso de las nuevas tecnologías fuera del horario escolar.
Aprendizaje experimental.	Fomentar clases experimentales antes de obtener los contenidos teóricos.
Compatibilidad de tutorías.	Promover las nuevas tecnologías entre alumnado y profesorado.

Aprendizaje de contenido.	Promover el trabajo extraescolar en los alumnos.
Hábitos de estudio.	Fomentar hábitos de estudio y motivación para el trabajo individualizado.
Mejora del material.	Fomentar el autoabastecimiento electrónico.

Tras categorizar las necesidades, realizamos el diamante de manera individual y luego de manera grupal, después de llegar al consenso. A continuación solo presentaremos el diamante grupal debido a que es este el que contiene las necesidades ya priorizadas.



FASE DE TOMA DE DECISIONES:

**Genera propuestas de soluciones atendiendo a las necesidades priorizadas.**

NECESIDADES	SOLUCIONES
Fomentar hábitos de estudio y motivación para el trabajo individualizado.	Lectura de documentos relacionados con el temario.  Utilizar documentos de interés del alumno.
Fomentar clases experimentales antes de obtener los contenidos teóricos.	Realizar actividades previas a las explicaciones teóricas de las materias.
Fomentar la reorganización del tiempo.	Dedicar un tiempo determinado de cada clase teórica a contenidos prácticos.
Fomentar la interacción y dedicación del profesor hacia alumno de manera individualizada.	Aumentar las horas de tutoría para solucionar dudas.
Promover las nuevas tecnologías entre alumnado y profesorado.	Crear aulas virtuales entre los profesores y los alumnos.
Promover el trabajo extraescolar en los alumnos.	Mandar ejercicios de los temas no dados durante las clases para adelantarse en la materia.
Promover la organización tanto de los alumnos como del profesorado dentro de las aulas.	Tener en las mesas solo el material necesario para las clases teóricas.  Utilizar varias aulas bases.
Fomentar el autoabastecimiento electrónico.	Que el alumnado trabaje con su propio material electrónico.
Fomentar el uso de las nuevas tecnologías fuera del horario escolar.	Que el profesor facilite las claves para la posibilidad de descarga de documentos.



**Prioriza las alternativas de intervención atendiendo a su COSTE, IMPACTO, VIABILIDAD.**

Una vez realizada la propuesta de alternativas de intervención para dar respuesta a las necesidades, debemos tener en cuenta el coste, el impacto y la viabilidad de cada una de ellas y así poder priorizar. Según estos criterios, puntuaremos de un 1 al 3 siendo un 1 la puntuación más baja y un 3 la más alta.

Los resultados obtenidos han sido teniendo en cuenta un bajo coste y un alto impacto y viabilidad, por lo tanto atenderemos estas soluciones: realizar actividades previas a las explicaciones teóricas de las materias, dedicar un tiempo determinado de cada clase teórica a contenidos prácticos y crear aulas virtuales entre los profesores y los alumnos.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 6. Planificación, desarrollo y análisis de una entrevista.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## OBJETIVOS.

Aprender a elaborar una entrevista, centrándonos en su trayectoria académica, la satisfacción académica actual y los intereses y expectativas profesionales, para conocer información concreta sobre estos temas.

Saber elaborar diferentes códigos para una entrevista.

Conocer y saber identificar esos códigos.

Saber elaborar una matriz a partir de la codificación de las diferentes entrevistas.

## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

**Preguntas que se han elaborado en grupo especificando el tipo de preguntas, las categorías de análisis y los códigos que se incluyen en cada categoría utilizados en la entrevista.**

### Trayectoria académica.

¿A lo largo de su trayectoria has tenido que repetir algún curso? **(Experiencia)**

¿Para qué le han servido los estudios realizados hasta ahora en función a lo que estudia actualmente? **(Opinión)**

¿Qué dificultades has tenido a lo largo de tu etapa académica? **(Experiencia y comportamiento)**

¿Qué opinas sobre la implicación de los profesores en tu trayectoria académica anterior? **(Opinión y valores, apreciación)**

¿De todo su entorno más próximo quienes son las personas que más han influido en su toma de decisiones? **(Opinión y valores)**

### Satisfacción actual.

Me podría contar cómo se siente con los estudios académicos que ha realizado hasta ahora **(Sentimiento)**

¿Cómo valoraría la implicación del profesorado universitario en sus estudios actuales? **(Opinión y valores)**

¿Se siente satisfecho con la elección de la carrera universitaria que cursa? ¿Por qué?  
**(Opinión y valores)**

¿Cómo valora el apoyo que le están dando sus allegados actualmente? **(Opinión y valores)**

¿Qué opinión le merece las propuestas educativas del actual gobierno? **(Apreciación)**

### **Intereses y expectativas.**

¿Cuáles son los motivos por los que eligió esta carrera? **(Experiencia y comportamiento)**

¿Qué opina sobre su futuro profesional teniendo en cuenta la situación actual?  
**(Opinión y valores)**

¿Cuáles son las dificultades que cree que se encontrará al finalizar la carrera?  
**(Apreciativa)**

¿Cuáles son los lugares, centros o asociaciones principales en las que le gustaría trabajar? **(Opinión, valores y comportamiento)**

¿Qué opina sobre las personas que eligen una carrera basándose en las salidas profesionales que tiene y no por intereses propios? **(Opinión y valores)**

### **Categorías de análisis y códigos que se incluyen en cada categoría.**

**Trayectoria académica:** Pasado académico (TRAPA), rendimiento (TRAREN) y implicación de los padres (TRAIM).

**Satisfacción actual:** Contenidos académicos (SACO), profesorado (SAPRO) y carrera elegida (SACA).

**Intereses y expectativas:** Motivos de elección (INMO), futuro profesional (INFU) y dificultades futuras (INDI).

**Explicación de los motivos de la entrevista y maneras de romper el hielo.**

La primera toma de contacto con el entrevistado será para hacer una breve presentación, en la que diremos algunos de nuestros datos, como nombre y apellidos, y los motivos por lo que es necesaria la entrevista, para crear un ambiente de confianza. Al entrevistado se le indicará que somos alumnos de segundo de Pedagogía, que la entrevista es necesaria para la asignatura de Análisis de Necesidades y que está formada por 15 preguntas separadas en tres bloques según hagan referencia a la trayectoria académica, la satisfacción actual y los intereses o expectativas futuras.

Si durante la entrevista existiesen momentos de tensión, romperemos el hielo suavizando la pregunta realizada que ha originado esta situación o desviando por un momento el tema de conversación.

### **Transcripción de las entrevistas.**

#### **Primera entrevista, realizada por Sara Martín Hernández.**

##### **¿A lo largo de su trayectoria has tenido que repetir algún curso?**

No, de pequeña siempre fui un poco revoltosa y dejaba de lado todo lo relacionado con las tareas y el estudio en casa, (risas) digamos que fui bastante pasota, pero al final, siempre conseguía aprobar todas o pasar de curso con máximo una asignatura suspendida. Tenía suerte.

##### **¿Para qué le han servido los estudios realizados hasta ahora en función a lo que estudia actualmente?**

Para mucho. Todo lo que me enseñaron en la primaria eran contenidos básicos que toda persona debería aprender, ya que en el día a día todos necesitamos saber leer, escribir, sumar y restar. El resto de contenidos son necesarios para aumentar los conocimientos de cada uno, aunque no se necesiten diariamente. No obstante sí creo que hay contenidos que sobran un poco, como por ejemplo, las reacciones químicas. Son necesarias, es verdad, pero no creo que todo el mundo deba saber cómo se hacen o porqué.

##### **¿Qué dificultades has tenido a lo largo de tu etapa académica?**

Pues la dificultad más grande que he tenido fue 2º bachiller, ya que llegue a pensar que nunca podría llegar a sacarlo, teniendo en cuenta que en el segundo trimestre llegue a suspender cinco. A pesar de esto, considero que fue el curso en el que más aprendí y no me refiero a los contenidos de las asignaturas, sino más relacionado al ámbito personal. Aunque te extraña, después de acabar este curso todo me lo he tomado más light, más pasotilla y eso ha hecho que me vaya todo mejor. Eso sí, esta etapa no la volvería a repetir ni aunque me paguen como se suele decir (Risas).

### **¿Qué opinas sobre la implicación de los profesores en tu trayectoria académica anterior?**

La verdad que no me puedo quejar, los profesores en la primaria y en la secundaria siempre estuvieron bastante encima mío para poder sacar el curso con buenas notas. Aunque no sé si esto tiene que ver con el cole en el que estudie, ya que estuve en La Milagrosa, en la Orotava y es un colegio concertado. El bachiller lo hice en un instituto público de La Orotava y la verdad que los profesores también daban un trato muy personal, o mejor dicho, estaban bastante implicados e interesados con la evaluación de cada alumno.

### **¿De todo su entorno más próximo quienes son las personas que más han influido en su toma de decisiones?**

En toda la educación primaria y secundaria mis padres, sin duda. Considero que si no llega a ser por ellos y por la implicación que me obligaban a tener con mis estudios es muy probable que no estuviera ahora mismo haciendo alguna carrera. En bachiller, a parte de mis padres también mis amigos influyeron bastante, con el apoyo que me dieron para sacar el curso. Al fin y al cabo, casi todo se resume en confianza, cuando uno no tiene confianza en sí mismo no puede llegar a mucho, por no decir a nada, y eso es lo que necesitaba en ese curso.

### **Me podría contar cómo se siente con los estudios académicos que ha realizado hasta ahora**

Orgullosa, esa palabra lo define muy bien.

### **¿Cómo valoraría la implicación del profesorado universitario en sus estudios actuales?**

Si metemos a todos los profesores en el mismo saco, como se suele decir (risas) pues diría que tienen una implicación media, tirando a bastante, ya que cuando entré en la carrera tenía unas expectativas un poco extrañas, ya que pensaba que directamente todos pasaban de los alumnos, porque como ya éramos universitarios pues estaba todo dado (risas). Pero la verdad, me he sorprendido bastante porque la mayoría se implican bastante en que los alumnos aprendan y por ello, nos dan más facilidades de las que me esperaba.

### **¿Se siente satisfecho con la elección de la carrera universitaria que cursa? ¿Por qué?**

Mucho, aunque el por qué es un poco explicado de explicar, pero creo que no había podido elegir mejor, porque cuando pienso en un futuro trabajo siempre lo veo relacionado a la pedagogía.

### **¿Cómo valora el apoyo que le están dando sus allegados actualmente?**

Es esencial, por lo menos para mí. Que los más cercanos a ti te apoyen en lo que estás haciendo es símbolo de que están contigo y de que no puedes estar muy equivocada y eso a mí me ayuda a tirar para adelante.

### **¿Qué opinión le merece las propuestas educativas del actual gobierno?**

Pues no creo que las reformas educativas que se han hecho o se están haciendo sean para el beneficio de los estudiantes, y lo que se está consiguiendo es que cada vez entren en la universidad menos personas.

### **¿Cuáles son los motivos por los que eligió esta carrera?**

(Risas) Pues si te soy sincera, no la elegí, caí en esta carrera un poco de rebote. Cuando me matricule, no tenía claro que era ser pedagoga, pero una parte de mí sabía que no me estaba equivocando.

**¿Qué opina sobre su futuro profesional teniendo en cuenta la situación actual?**

Pues que yo voy a tener suerte (risas). Puede que cuando acabe la carrera y me disponga a buscar trabajo me pase como a todos los jóvenes que están saliendo ahora, que no encuentran curro ni por nada del mundo, es muy probable. Pero como para eso me quedan mínimo dos añitos, yo prefiero ser optimista y pensar que lo tendré fácil. Nunca se sabe.

**¿Cuáles son las dificultades que cree que se encontrará al finalizar la carrera?**

La principal creo que será el hecho de decidir si ponerme a buscar trabajo o hacer otros estudios complementarios. Es una decisión importante y por ello creo que será un poco complicada.

**¿Cuáles son los lugares, centros o asociaciones principales en las que le gustaría trabajar?**

Esta es fácil (risas) creo que es lo único que he tenido claro desde el principio. Exactamente no me sé los nombres de todas las asociaciones, pero me gustaría trabajar en el ámbito relacionado con la discapacidad o con personas mayores.

**¿Qué opina sobre las personas que eligen una carrera basándose en las salidas profesionales que tiene y no por intereses propios?**

Entiendo que la gente haga esto, porque en los tiempos de crisis en los que estamos, gastarte tanto dinero en una carrera para que luego no consigas trabajo no es un plan perfecto, pero nunca podemos adivinar la suerte que vamos a tener y trabajar en algo que no nos gusta es algo bastante complicado.

**Segunda entrevista, realizada por Ángel Damián Arbelo Jorge**

**¿A lo largo de su trayectoria has tenido que repetir algún curso?**

(Tranquila con los brazos cruzados) No, nunca he repetido. Siempre me he propuesto sacar curso por curso, he intentado aprobar las asignaturas con la mejor nota posible, esa siempre era mi meta desde que comenzaba hasta que finalizaba cada año el curso.



### **¿Para qué le han servido los estudios realizados hasta ahora en función a lo que estudia actualmente?**

A lo largo de mi vida me han dado muchos conocimientos pero no todos me han servido para lo mismo, es decir, con esto me refiero a que los contenidos que he dado en infantil siempre he pensado que eran aprendizajes referidos a la conducta y a la forma entender un poco como era la vida escolar. Los estudios de primaria y secundaria son conocimientos básicos útiles para la vida y para el desarrollo personal de cada uno. Sin embargo creo que el bachillerato fue lo más decisivo y sus contenidos fueron lo más cercano a la carrera que elegí. Esto se debe a que yo me decanté por la rama de humanidades y ciencias sociales porque desde el comienzo tenía pensado hacer la carrera de pedagogía y de los contenidos ofrecidos en bachillerato esa rama me ofrecía lo que más se aproximaba a ella en cuanto a contenidos.

### **¿Qué dificultades has tenido a lo largo de tu etapa académica?**

(Mueve el pie) En principio yo no recuerdo ninguna dificultad considerable, bien es cierto que siempre y en función que los cursos avanzan podemos encontrar cada vez contenidos más difíciles de afrontar pero nunca ninguno llegar al punto de suponer una meta imposible de alcanzar.

### **¿Qué opinas sobre la implicación de los profesores en tu trayectoria académica anterior?**

(Cara un poco descontenta) Por lo general, puedo decir que los profesores aunque bien nunca tuvieron un acercamiento directo con el alumno, si es cierto que siempre estaban ahí para resolver dudas y para guiarnos un poco en camino. No creo que los profesores dejaran de implicarse más bien creo que deberían de haberlo hecho un poco más.

### **¿De todo su entorno más próximo quienes son las personas que más han influido?**

(Muy orgullosa) Sin duda alguna las personas que más han estado siempre cerca de mí y me han brindado todo su apoyo incondicional han sido mis padres. También es cierto que algunos de mis familiares como en especial recuerdo a mi abuela, me daba animo y me impulsaba a seguir, jamás me insinuó otra posibilidad que no fuera estudiar.

**Me podría contar cómo se siente con los estudios académicos que ha realizado hasta ahora.**

Bastante satisfecha, creo que se acercan mucho a lo que es lo ideal para poder progresar.

**¿Cómo valoraría la implicación del profesorado universitario en sus estudios actuales?**

No a todos se les puede medir con la misma regla, es decir, han habido profesores que se han entregado de llenos a los alumnos ofreciéndoles todo el apoyo que hemos necesitado, incluso hasta el punto de involucrarse. Otro han pasado por mí dejando su apoyo pero de una manera más limitada y otros directamente han dejado que me busque la vida sin dar más de sí que lo que se obliga. (Brazos cruzados)

**¿Se siente satisfecho con la elección de la carrera universitaria que cursa? ¿Por qué?**

(Aspectos físicos de satisfacción) Sí, curse esta carrera desde el principio porque era lo que yo quería estudiar. Siempre me ha gustado enseñar, de hecho cuando he tenido la oportunidad de hacerlo, los resultados me he hecho sentirme satisfecha y orgullosa de mi trabajo bien hecho.

**¿Cómo valora el apoyo que le están dando sus allegados actualmente?**

(Risueña y orgullosa) Siempre he creído que soy muy afortunada por la unidad familiar en la que he crecido, existe un buen ambiente y las relaciones entre ellos es muy buena, esto ha facilitado que me apoyen y me animen en todo lo que siempre he querido estudiar y ser.

**¿Qué opinión le merece las propuestas educativas del actual gobierno?**

Como bien se supone que quiero ser pedagoga y por lo tanto fiel defensora de la educación, está claro, muy en desacuerdo. Las dos cosas más importantes en la vida de cualquier persona son la sanidad y la educación, pero parece que este gobierno no opina lo mismo porque sus recortes los ha centrado en estos dos eslabones.

### **¿Cuáles son los motivos por los que eligió esta carrera?**

Como comente con anterioridad desde que era pequeña, me he sentido atraída por la idea de enseñar a los demás y cuando he podido hacerlo me ha ido tan bien que eso cada vez me motivaba más y más hacerlo.

### **¿Qué opina sobre su futuro profesional teniendo en cuenta la situación actual?**

Mi futuro está bastante incierto, pero quiero pensar que en estos dos años que me quedan pueden cambiar algo, si no es así pues como buena pedagoga tendré que buscar nuevas soluciones u opciones pero lograr lo que quiero.

### **¿Cuáles son las dificultades que cree que se encontrará al finalizar la carrera?**

(Aspecto más serio) La cantidad de profesionales que competirán conmigo, las enormes tasas de paro, el difícil acceso a las instituciones públicas debido a que ya las oposiciones están paradas... en fin y quien sabe cuantas más.

### **¿Cuáles son los lugares, centros o asociaciones principales en las que le gustaría trabajar?**

Instituciones públicas y en especial aquellas que se centren en personas con discapacidad.

### **¿Qué opina sobre las personas que eligen una carrera basándose en las salidas profesionales que tiene y no por intereses propios?**

(Sonriendo) Que serán muy infelices.

### **Tercera entrevista, realizada por Virginia Sosa Fuentes.**

### **¿A lo largo de su trayectoria has tenido que repetir algún curso?**

(Tranquilo y con las piernas cruzadas) No la verdad que siempre he llevado cada curso al día y no he tenido ningún problema.

**¿Para qué le han servido los estudios realizados hasta ahora en función a lo que estudia actualmente?**

(Manos en movimiento constantemente) La verdad que creo que cada una de los estudios que he hecho me han servido para mucho. Me han aportado mucha madurez y lo más importante, conocimientos sobre muchos temas en general.

**¿Qué dificultades has tenido a lo largo de tu etapa académica?**

Como he mencionado antes, no he tenido dificultades notables en mi carrera educativa (calla y me mira sonriendo) Alguna incidencia con algún profesor pero sin importancia.

**¿Qué opinas sobre la implicación de los profesores en tu trayectoria académica anterior?**

A lo largo de mi vida académica, los profesores se han aplicado muchísimo, creo que en algunas ocasiones me agobiaban. Me mandaban mucha tarea, estaba todas las tardes sentado en mi pupitre estudiando y ahora creo que debería de haber tenido más tiempo libre

**¿De todo su entorno más próximo quienes son las personas que más han influido?**

Las personas que más me influyeron fue un profesor que tuve en primaria, y la más importante mi madre. Creo que de alguna manera son las que me han dado, conocimientos y las que más me han ayudado en mi vida académica. A nivel de percusionista, la que más me ayudó ha sido una persona a la que le debo todo lo que se: Karina

**Me podría contar cómo se siente con los estudios académicos que ha realizado hasta ahora.**

Me siento a gusto, contento de lo que se y con ganas de seguir aprendiendo (afirma con la cabeza)

### **¿Cómo valoraría la implicación del profesorado universitario en sus estudios actuales?**

Actualmente creo que se implican bastante ya que la mayoría de nuestras asignaturas necesitan de alguien que nos guíe y nos asesore debido a la complejidad de los proyectos.

### **¿Se siente satisfecho con la elección de la carrera universitaria que cursa? ¿Por qué?**

Contento y satisfecho ya que considero que en esta situación de crisis (sonríe y mueve manos para afirmar mejor sus argumentos) se necesitan personas como nosotros que respondan por aquellos con más dificultades en esta sociedad

### **¿Cómo valora el apoyo que le están dando sus allegados actualmente?**

Es verdad que el apoyo se ha ido degradando pero por la autonomía que ya tengo pero siempre está mi madre, mi hermana y mi pareja para apoyarme en todo.

### **¿Qué opinión le merece las propuestas educativas del actual gobierno?**

Me parece un robo, (indignado), un atraso de treinta años, los pilares de la sociedad, que considero que son la educación y la sanidad, está en declive. El sistema democrático se está muriendo y lo intentan revivir con recortes absurdos que no van a servir para nada, bueno si, para empeorar la sanidad y la educación española

### **¿Cuáles son los motivos por los que eligió esta carrera?**

Porque me gustan mucho las ciencias sociales, la integración, planificar proyectos educativos y me gustaría trabajar para esta sociedad tan complicada.

### **¿Qué opina sobre su futuro profesional teniendo en cuenta la situación actual?**

La verdad que lo he pensado poco, pero creo que en España no tendré mucha salida profesional Tengo muchas expectativas en trabajar fuera de España.

**¿Cuáles son las dificultades que cree que se encontrará al finalizar la carrera?**

La primera, el mundo laboral (numera con los dedos de la mano), lo segundo, el miedo por darme cuenta de la realidad de la vida, y nada más

**¿Cuáles son los lugares, centros o asociaciones principales en las que le gustaría trabajar?**

Me gustaría trabajar como músico en alguna orquesta, pero me atrae mucho la vida educativa tanto en instituciones públicas como privadas

**¿Qué opina sobre las personas que eligen una carrera basándose en las salidas profesionales que tiene y no por intereses propios?**

Me dan mucha pena (cara de pena y afirmación con la cabeza) porque son esclavos de un sistema político y económico de un país. Considero que nunca serán felices.

**Cuarta entrevista, realizada por Katia Amador Bravo.**

**La primera pregunta es: ¿a lo largo de su trayectoria ha tenido que repetir algún curso?**

No, por suerte

**Y usted que piensa sobre, ¿para qué le han servido los estudios realizados hasta ahora en función a lo que estudia actualmente?**

Es difícil de dar una respuesta tan rápida, pero considero que en parte han dado una base para situarme donde estoy ahora, en la universidad, pero no han sido lo suficiente para poder enfrentarme de buena manera a las expectativas que solicitan algunos profesores.

Por ejemplo el nivel de inglés aprendido no es el suficiente para poder enfrentarme en la actualidad a la realidad.

**Y me podría decir, ¿qué dificultades ha tenido a lo largo de tu etapa académica?**

Dificultades, la verdad que muchas. Al venir de otro sistema educativo, e intentar adaptarme al nuevo se me presentaron bastantes a la hora de aprendizaje y organización dado que eran distintas o considero que eran distintas de donde vengo a las que me encontré. Destacar en gran parte al profesorado, algunos no ofrecían gran ayuda, se dedicaban a dar sus clases y que nosotros nos buscáramos la vida, pero si destaco también que he tenido suerte y me he topado con profesorado que se ha preocupado por mi aprendizaje y me ha motivado a seguir estudiando

**Y sobre los profesores, ¿qué opina sobre la implicación de los profesores en su trayectoria académica anterior?**

¿Anterior?

**Si, anterior a sus estudios actuales**

¡Ah vale!, pues me he encontrado de todo, como decía antes, había profesorado que solo se dedicaba a dar sus clases magistrales y no se preocupaba por el alumno, lo cual considero un gran fallo a la hora de educar porque si no lograbas alcanzar tus objetivos. Te quedabas en la cuneta y era cosa de uno lograr llegar a los objetivos o no. Pero también me encontré la otra cara de la moneda, profesores que motivaron mi aprendizaje que se preocuparon por mí para que saliera adelante y no solo de mi si no del resto de compañeros que tenía en clase.

**Me podría decir, ¿de todo su entorno más próximo quienes son las personas que más le han influido?**

Así de primeras, pienso en mis padres, siempre me han inculcado que para alcanzar un objetivo hay que trabajar por ello. También mis amistades, influyeron sobre mí la mayoría tiene estudios o una formación en concreto, por lo que eso motiva también para situarte al mismo nivel que ellos

**Me podría contar, ¿cómo se siente con los estudios académicos que ha realizado hasta ahora?**

Bueno bien realmente, aunque me gustaría y espero aprender más

## **Y ¿cómo valoraría la implicación del profesorado universitario en sus estudios actuales?**

¿Implicación? ¿A lo que se involucra en nosotros?

### **Efectivamente**

Es según, te encuentras a profesores que realmente intentan llegar al alumno viendo sus intereses y sus "desintereses" y luego otros que llegan y te cuentan su vida y sus logros sin entrar en relación en lo que nos importa o no

## **Y con sus estudios, ¿se siente satisfecho con la elección de la carrera universitaria que cursa? ¿Por qué?**

Sorprendentemente si, la verdad que siento que aunque sea una carrera que actualmente no suministra algún tipo de salida económica, si pienso que da una visión del mundo mucho más realista y sobre todo aprendes a ver y dar importancia a la educación y como debe de ser la educación para conseguir nuestro mayor rendimiento y provecho personal

## **¿Cómo valora el apoyo que le están dando sus allegados actualmente?**

Pues positiva, me animan a que siga en lo que estoy haciendo

## **¿Qué opinión le merece las propuestas educativas del actual gobierno?**

Condicionar la educación a recortes no me parece la medida actual que ofrezca una gran salida a todos nosotros, me parece mal que lo que fundamenta un futuro se recorte y después se nos culpe a nosotros por ello, por los resultados que obtenemos

## **¿Cuáles son los motivos por los que eligió esta carrera?**

Realmente era mi segunda opción después de psicología pero la verdad que no me ha decepcionado es una carrera que trata con las personas directamente con sus formas de pensar y sus formas de aprender



**¿Qué opina sobre su futuro profesional teniendo en cuenta la situación actual?**

Que será bastante difícil, no creo que consiga trabajar directamente en las salidas de propone la carrera y que necesitare de algo más para poder conseguir una buena salida económica

**¿Cuáles son las dificultades que cree que se encontrará al finalizar la carrera?**

Una las salidas a la hora laborar y el prestigio que se le da a nuestra carrera. Por otro lado la formación que recibimos no será igual que la realidad en la que nos encontraremos así que...

**¿Cuáles son los lugares, centros o asociaciones principales en las que le gustaría trabajar?**

Pues formación de proyectos sociales lo más seguro, pero o formación de formadores o de profesorado

**Muy bien, y para finalizar, ¿qué opina sobre las personas que eligen una carrera basándose en las salidas profesionales que tiene y no por intereses propios?**

Que serán esclavos de su elección, si no disfrutas de lo que estás haciendo estas condenado a trabajar sin sentimientos, lo que te convertirá en una persona amargada y frustrada con su entorno

**Quinta entrevista, realizada por Zuleima Casañas Cabrera.**

**¿A lo largo de su trayectoria has tenido que repetir algún curso?**

No, en algún curso he suspendido alguna que otra asignatura pero nunca tantas para repetir. Siempre me implique en mis estudios hasta cierta edad en la que baje un poco mi nivel

**¿Para qué le han servido los estudios realizados hasta ahora en función a lo que estudia actualmente?**

Para lo que estudio ahora no tiene casi ninguna relación, pero es cultura general que siempre es buena saberla para cualquier carrera.

### **¿Qué dificultades has tenido a lo largo de tu etapa académica?**

Ninguna, en general me ha ido bien tanto estudiando como en la relación con compañeros y profesores, quizá sea porque ha sido muy monótona ya que siempre estudie en el mismo colegio, con los mismos compañeros, etc. Solo cuando entre al instituto, me costó un poco más adaptarme ya que era un centro nuevo en un nuevo pueblo y no conocía a nadie.

### **¿Qué opinas sobre la implicación de los profesores en tu trayectoria académica anterior?**

En primaria, los profesores eran prácticamente como nuestros padres dentro del colegio, se encargaban de atendernos en todos los sentidos, y, por lo menos en mi caso, estaban totalmente implicados en que todos tuviéramos las capacidades y habilidades necesarias para continuar con la siguiente etapa educativa. En cambio, en secundaria, los profesores ya no te atendían igual. Sólo dedicaban sus clases a transmitir conocimientos y hacer caso omiso de los problemas individuales de cada alumno. Y, por ahora, en la universidad es más o menos igual que en el instituto.

### **¿De todo su entorno más próximo quienes son las personas que más han influido?**

Sin duda alguna, mis padres. Ellos son los que día a día se han preocupado por mis tareas, por mis exámenes, por la relación con mis compañeros, por la opinión del profesor.

### **Me podría contar cómo se siente con los estudios académicos que ha realizado hasta ahora**

Personalmente estoy contenta ya que todo lo que he estudiado ahora me ha servido más o menos en general para la vida diaria y para los estudios que estoy realizando.

### **¿Cómo valoraría la implicación del profesorado universitario en sus estudios actuales?**

Hasta el momento estoy satisfecha con la mayoría ya que, a pesar de que cada uno atiende a su propia asignatura sin compaginar con el resto, todos los profesores se preocupan por que todos los alumnos saquen la asignatura adelante.

### **¿Se siente satisfecho con la elección de la carrera universitaria que cursa? ¿Por qué?**

Sí, por supuesto. Siempre quise hacer una carrera más relacionada con el ámbito social o educativo, así que mi decisión de estudiar pedagogía está meditada y pensada, quiero decir que no fue por descarte o por rebote. Y estoy muy contenta por todo lo que estoy aprendiendo y por la labor que puedo hacer en un futuro.

### **¿Cómo valora el apoyo que le están dando sus allegados actualmente?**

Por parte de mi familia bien, siempre me han apoyado en mis estudios y han estado muy atentos a mi formación. La decisión de elegir la carrera fue mía aunque meditada con ellos, pero siempre apoyándome en lo que quisiese estudiar y que, al menos, no dejara los estudios. El resto de la gente siempre me ha cuestionado el por qué una carrera como pedagogía sino tiene futuro, que es muy simple y demás, pero haciendo caso omiso a eso, normalmente la gente te apoya a que sigas estudiando y aún más en la universidad y con el contexto económico que nos rodea.

### **¿Qué opinión le merece las propuestas educativas del actual gobierno?**

Desconozco un poco como se pretende llevar a cabo esa nueva reforma educativa. Pero, me arriesgo a decir que es otra ley educativa como las que se han llevado a cabo durante los últimos años en los que cada nuevo gobierno supone una nueva reforma educativa. Siempre es una competencia entre gobiernos con respecto a la educación pero ninguno se para a pensar en los problemas fundamentales que existen.

### **¿Cuáles son los motivos por los que eligió esta carrera?**

Pues como he dicho anteriormente, tenía claro que mis estudios seguían en la universidad y como siempre me han conmovido las personas que realizan labores sociales ayudando a todo aquel que lo necesitase, pues esta carrera estaba entre mis

opciones. La decisión final de por qué elegí esta y no las otras, pues no la sé muy bien, pero no me arrepiento.

### **¿Qué opina sobre su futuro profesional teniendo en cuenta la situación actual?**

Lo veo bastante oscuro y aún más, siendo realistas, que los pedagogos en este país no tienen futuro, a pesar de que sean fundamentalmente necesarios. En la educación formal, diría que el futuro es casi nulo, pero en la no formal hay puertas abiertas a pesar de la situación económica que sufrimos.

### **¿Cuáles son las dificultades que cree que se encontrará al finalizar la carrera?**

Definitivamente, el encontrar trabajo va a ser lo más difícil sin duda. De resto, no sé, no me lo he planteado, supongo que para el resto estaré preparada por lo menos como profesional.

### **¿Cuáles son los lugares, centros o asociaciones principales en las que le gustaría trabajar?**

Esa pregunta me la he cuestionado muchas veces pero creo que no me importaría trabajar en un sitio u otro. Cuando ya tenga experiencia laboral, sabré cuáles son las ventajas e inconvenientes de unos u otros centros.

### **¿Qué opina sobre las personas que eligen una carrera basándose en las salidas profesionales que tiene y no por intereses propios?**

Supongo que serán personas ambiciosas y si tienen suerte todo les sale perfecto, pero si no su vida laboral no será nada plena dado que no trabajan por gusto y placer sino solo por trabajar.

### **Matriz con los fragmentos de las entrevistas.**

Pasado académica (TRAPA)	Rendimiento (TRAREN)	Implicación de los padres (TRAIM)	Contenidos académicos (SACO)	Profesorado (SAPRO)	Carrera elegida (SACA)	Motivos de elección (INMO)	Futuro profesional (INFU)	Dificultades futuras (INDI)
Revoltosa (no hacía las tareas ni estudiaba) Crecimiento y aprendizaje en el ámbito personal.	Mayor dificultad fue 2º bachiller. No ha repetido pero si ha suspendido alguna asignatura.	Apoyo total de los padres (desde la primaria hasta la actualidad)	Aprendizaje de los contenidos básicos para la actualidad, aunque algunos no sirven para los estudios actuales.	Implicación muy personal (primaria) Apoyo medio (Secundaria)	Satisfacción con la carrera elegida	No hay un motivo claro de elección. Comprensión por la elección de una carrera según las salidas profesionales	Optimismo general por el futuro. Preferencia por el empleo con personas con discapacidad o mayores.	Dudas sobre la reforma actual y menos matrícula de estudiantes en la universidad. Realista con el conocimiento del desempleo juvenil. Futuro cercano trabajando o estudiando.
No ha repetido. Bastante satisfecha con los estudios pasados	Aprueba con la mejor nota posible. Siempre ha progresado adecuadamente.	Apoyo principal de los padres. Afortunada por la unión familiar que ha vivido.	Contenidos actitudinales (educación infantil).	Variedad en el profesorado, unos se involucraban más que otros.	Atracción principal por la enseñanza.	Clara elección de la carrera por preferencia.	Futuro bastante incierto.	Ninguna dificultad considerable a pesar del aumento de los contenidos.
Sin problemas académicos.	Siempre ha llevado bien el curso.	Apoyo principal por parte de la	Contenidos adecuados útiles para la	Con alguna incidencia con los profesores.	Contento y satisfecho.	Atracción por la vida educativa	Atracción por la educación pero principal	Los recortes solo sirven para empeorar la

Satisfecho con los estudios.	Sin dificultades. Estudiaba constantemente.	madre. Actualmente apoyo de toda la familia.	actualidad.	Los profesores muy implicados. Influencia principal la profesora de percusión.			mente por la música. Poca salida profesional en España.	situación. La mayor dificultad es el miedo a darme cuenta de la realidad de la vida.
Los estudios pasados le ha aportado la base educativa. Ha pasado por diferentes sistemas educativos (dificultades).	No ha repetido.	Apoyo principal de los padres, que valora positivamente.	Contenidos insuficientes para enfrentarse a los contenidos actuales.	Poca ayuda por parte de algunos profesores. Poca profesionalidad por parte de algunos profesores	Satisfacción con la carrera elegida. La carrera elegida era su segunda opción.	Las personas que eligen carrera por la salida profesional serán esclavos de su elección.	No hay salidas económicas pero aprendes a darle importancia a la educación. Futuro complicado. Le gustaría trabajar en proyectos sociales.	Las salidas profesionales se están viendo afectadas por los recortes. Las mayores dificultades son las pocas salidas y el escaso prestigio que se le da a esta carrera.
Ha suspendido alguna asignatura pero no ha repetido. Los estudios	Siempre progresaba adecuadamente.	Implicación fundamental de los padres.	Contenidos útiles para la vida diaria, pero no para los estudios	Preocupación por parte de los profesores por todos los alumnos.	Satisfacción con la carrera elegida. Preocupación del	Dudas en la elección de la carrera. Personas que eligen	Futuro oscuro. Indiferencia por el lugar de trabajo futuro.	Gran dificultad para encontrar trabajo.

pasados le ha aportado la base educativa.			actuales.		entorno de porqué la elección de esa carrera.	carrera por la salida profesion al son ambiciosas.		
---	--	--	-----------	--	---	--	--	--

### Conclusiones sobre la base de los objetivos propuestos.

Acorde con los objetivos planteados al comienzo de la práctica podemos decir que en términos generales todos ellos fueron obtenidos, sin embargo cabe destacar que a lo largo de la elaboración de esta práctica hemos encontrado algunas dificultades. La primera de ellas la localizamos a la hora de transcribir la entrevista, ya que no sabíamos la mejor manera de hacerlo, así como las dudas que nos surgieron con los contenidos que tenían que aparecer y aquellos que no eran necesarios. Una vez finalizamos la transcripción el siguiente obstáculo apareció en los códigos y su colocación en la entrevista, pero una vez establecidos unos códigos comunes simplemente fue aprender a colocarlo en el formato elegido. En general todos los demás puntos han sido elaborados sin dificultad obteniendo con todo ello un aprendizaje sobre todos los contenidos establecidos en nuestros objetivos iniciales.

## ANEXO.

Para llevar a cabo adecuadamente esta práctica, utilizamos un cuadro de valoración del entrevistador, para evaluar nuestras fortalezas y debilidades a la hora de entrevistar a otra persona. Antes de realizar esta práctica, en el aula hicimos una simulación de entrevista a un compañero del grupo, para trabajar las fases que esta tiene, y luego se efectuaron tres casos de entrevistas, en las que el entrevistador debía de representar unos determinados papeles conductuales y así poder observar la capacidad que tenía el entrevistador de finalizar con esta técnica de recogida de información.

La primera columna que aparece en los cuadros que presentamos a continuación, corresponde con el miembro del grupo que nos realizó la simulación de entrevista. El resto de columnas son de los tres casos ejemplificados en clase en los que los entrevistadores eran Antonio David, Cathaisa y Daniel Brito.

<b>Nombre: Katia Amador Bravo</b>					
<b>FASE INICIAL: COMIENZO DE LA ENTREVISTA.</b>					
<b>Saludo inicial</b>	x	x	x	x	Observaciones:
<b>Aclaración expectativas</b>	x		x	x	
<b>Informa fines entrevista</b>					
<b>Datos identificación</b>	x	x	x	x	
<b>Muestra cordialidad</b>	x	x		x	
<b>Informa confidencialidad</b>	x			x	
<b>Rompe hielo</b>	x		x	x	
<b>ºFASE INTERMEDIA: CUERPO DE LA ENTREVISTA.</b>					
<b>Comienza con cuestiones sencillas y familiares</b>	x	x	x	x	Observaciones:
<b>Comienza con preguntas</b>	x	x	x	x	



abiertas y facilitadoras					
Formulación de preguntas: abiertas, neutrales, singulares y claras	x	x	x	x	
Pide aclaraciones	x				
Termina con preguntas de confrontación y síntesis	x			x	
<b>FASE FINAL: TERMINACIÓN DE LA ENTREVISTA.</b>					
Resume la información	x		x	x	Observaciones:
Ofrece posibilidad de añadir alguna información	x			x	
Deja abierta la posibilidad de realizar nuevas entrevistas.	x			x	
Muestra actitud de agradecimiento	x	x		x	
Ofrece la transcripción de la entrevista.					

Nombre: Ángel Damián Arbelo Jorge					
<b>FASE INICIAL: COMIENZO DE LA ENTREVISTA.</b>					
Saludo inicial	x	x	x	x	Observaciones:
Aclaración expectativas	x		x	x	
Informa fines entrevista					
Datos identificación	x			x	
Muestra cordialidad	x			x	

Informa confidencialidad				x	
Rompe hielo	x		x	x	
<b>ºFASE INTERMEDIA: CUERPO DE LA ENTREVISTA.</b>					
Comienza con cuestiones sencillas y familiares	x	x		x	Observaciones:
Comienza con preguntas abiertas y facilitadoras	x	x		x	
Formulación de preguntas: abiertas, neutrales, singulares y claras			x	x	
Pide aclaraciones	x				
Termina con preguntas de confrontación y síntesis	x			x	
<b>FASE FINAL: TERMINACIÓN DE LA ENTREVISTA.</b>					
Resume la información	x		x	x	Observaciones:
Ofrece posibilidad de añadir alguna información				x	
Deja abierta la posibilidad de realizar nuevas entrevistas.					
Muestra actitud de agradecimiento	x			x	
Ofrece la transcripción de la entrevista.					

<b>Nombre: Zuleima M<sup>a</sup> Casañas Cabrera.</b>					
<b>FASE INICIAL: COMIENZO DE LA ENTREVISTA.</b>					
<b>Saludo inicial</b>	X	X	X	X	Observaciones:
<b>Aclaración expectativas</b>	X	X		X	
<b>Informa fines entrevista</b>	X			X	
<b>Datos identificación</b>	X			X	
<b>Muestra cordialidad</b>	X	X		X	
<b>Informa confidencialidad</b>				X	
<b>Rompe hielo</b>	X		X	X	
<b>FASE INTERMEDIA: CUERPO DE LA ENTREVISTA.</b>					
<b>Comienza con cuestiones sencillas y familiares</b>		X		X	Observaciones:
<b>Comienza con preguntas abiertas y facilitadoras</b>	X	X	X	X	
<b>Formulación de preguntas: abiertas, neutrales, singulares y claras</b>	X	X	X	X	
<b>Pide aclaraciones</b>	X		X	X	
<b>Termina con preguntas de confrontación y síntesis</b>				X	
<b>FASE FINAL: TERMINACIÓN DE LA ENTREVISTA.</b>					
<b>Resume la información</b>				X	Observaciones:
<b>Ofrece posibilidad de añadir alguna información</b>	X			X	
<b>Deja abierta la posibilidad de realizar nuevas entrevistas.</b>				X	
<b>Muestra actitud de agradecimiento</b>	X	X	X	X	

Ofrece la transcripción de la entrevista.				X	
---	--	--	--	---	--

<b>Nombre: Sara Martín Hernández</b>					
<b>FASE INICIAL: COMIENZO DE LA ENTREVISTA.</b>					
Saludo inicial	X	X	X	X	Observaciones:
Aclaración expectativas				X	
Informa fines entrevista	X			X	
Datos identificación	X	X		X	
Muestra cordialidad	X			X	
Informa confidencialidad				X	
Rompe hielo			X		
<b>FASE INTERMEDIA: CUERPO DE LA ENTREVISTA.</b>					
Comienza con cuestiones sencillas y familiares	X	X		X	Observaciones:
Comienza con preguntas abiertas y facilitadoras	X		X		
Formulación de preguntas: abiertas, neutrales, singulares y claras		X	X		
Pide aclaraciones		X	X	X	
Termina con preguntas de confrontación y síntesis				X	
<b>FASE FINAL: TERMINACIÓN DE LA ENTREVISTA.</b>					
Resume la información				X	Observaciones:
Ofrece posibilidad de añadir alguna información					

Deja abierta la posibilidad de realizar nuevas entrevistas.				X	
Muestra actitud de agradecimiento	X	X	X	X	
Ofrece la transcripción de la entrevista.					

Nombre: Virginia Sosa Fuentes					
<b>FASE INICIAL: COMIENZO DE LA ENTREVISTA.</b>					
Saludo inicial	X	X	X	X	Observaciones:
Aclaración expectativas	X	X	X	X	
Informa fines entrevista	X		X	X	
Datos identificación	X	X		X	
Muestra cordialidad	X	X		X	
Informa confidencialidad				X	
Rompe hielo	X	X		X	
<b>FASE INTERMEDIA: CUERPO DE LA ENTREVISTA.</b>					
Comienza con cuestiones sencillas y familiares		X		X	Observaciones:  En la segunda intervención el entrevistador no consiguió dominar el comportamiento del entrevistado finalizando rápidamente y no comportándose de forma adecuada.
Comienza con preguntas abiertas y facilitadoras	X		X	X	
Formulación de preguntas: abiertas, neutrales, singulares y claras	X	X		X	
Pide aclaraciones	X	X		X	
Termina con preguntas de confrontación y síntesis	X			X	

FASE FINAL: TERMINACIÓN DE LA ENTREVISTA.					
Resume la información				X	Observaciones: La 1º y 2º entrevista no propusieron verse en otra ocasión, así como en la segunda el entrevistador perdió los nervios y no supo resolver la situación con el entrevistado de la manera más correcta.
Ofrece posibilidad de añadir alguna información	X			X	
Deja abierta la posibilidad de realizar nuevas entrevistas.	X			X	
Muestra actitud de agradecimiento	X		X	X	
Ofrece la transcripción de la entrevista.	X			X	

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 7. Planificación y análisis del grupo de discusión.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## OBJETIVOS.

Aprender a utilizar mecanismos para recopilar información mediante un grupo de discusión.

Saber los criterios de elección de sujetos participantes de un grupo de discusión.

Conocer la importancia de la figura de un moderador a la hora de realizar un grupo de discusión.

## 2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

En esta práctica, se presenta un supuesto práctico en el que se está llevando a cabo un proceso de Análisis de Necesidades, pero que para conocer la situación actual existente se nos pide realizar un grupo de discusión.

En la Comunidad Autónoma Canaria se está llevando a cabo un proceso de Análisis de Necesidades con la finalidad de conocer **las necesidades del profesorado** que les permita dar respuesta a las exigencias de las nuevas realidades sociales de los centros (multiculturalidad, acoso escolar, etc.) y poder, de esta manera, introducir mejoras y cambios o programas de innovación en los centros.

En una fase inicial y para conocer la situación actual y deseable se administró un cuestionario a todo el profesorado. Con objeto de complementar las aportaciones que ofrecían los datos extraídos de este cuestionario, se consideró conveniente diseñar grupos de discusión que ayudara a profundizar en la información obtenida y priorizar las necesidades respecto a:

Condiciones que han de darse en los centros para introducir programas de innovación.

Características que deben tener los centros para introducir programas de innovación: organizativas, de formación, personales

Apoyos externos y de la administración que deben tener los centros para poder llevar a cabo los programas de innovación.

Para ello debes:

**Determinar cuántos grupos de discusión consideras necesario diseñar.**

Son necesarios dos grupos de discusión formados por profesores de toda la isla. El primer grupo estará formado por profesores provenientes tanto de centros públicos como privados para poder ver las diferencias educativas entre unos profesores y otros. El segundo estará formado por profesores procedentes de centros con un alto grado



de multiculturalidad y acoso escolar y por profesores que carecen esa situación interior de sus aulas.

**Quiénes y cuántos serán los participantes de los grupos: criterios para la selección de los participantes de cada uno de los grupos (criterio de homogeneidad/heterogeneidad).**

Cada grupo está compuesto por máximo ocho profesores, dos de estos de Tenerife y el resto uno de cada isla.

En el primer grupo, el criterio de homogeneidad es que todos los integrantes son profesores de educación primaria de centros canarios y que todos ellos deben tener más de 20 años de experiencia; y el criterio de heterogeneidad es que de ese conjunto de profesores 3 pertenecen a centros privados (2 centros de Tenerife y uno de Las Palmas) y 5 a centros públicos (uno de cada isla restante), cuatro de ellos son hombre y los otros cuatro mujeres, otro criterio es que varios profesores hayan realizado anteriormente proyectos de innovación y otros no, y, por último, también cabe destacar que seis de estos profesores son fijos y los dos restantes son interinos, ya que para llevar a cabo un proyecto de innovación es clave que el profesorado sea fijo.

El segundo grupo también tiene como criterio de homogeneidad que los integrantes son profesores de educación secundaria en centros canarios y como criterio de heterogeneidad consiste en que cuatro de los integrantes son profesores interinos con 5 años de experiencia y los otros cuatro son fijos con más de 15 años de experiencia, de la misma manera cuatro son hombres y los otros cuatro son mujeres, y, por último, que varios hayan hecho proyectos de innovación anteriormente y otros no hayan hecho nunca.

**Diseñar la guía de preguntas o grandes tópicos, en 8 y 10, que orientaran el discurso de los participantes.**

¿Qué características tiene que tener un centro a la hora de realizar un proyecto de innovación?

¿Cómo se debe organizar un centro para realizar un programa de innovación?

¿El profesorado está lo suficientemente formado para realizar un programa de innovación?

¿Qué factores son necesarios para que se pueda realizar una buena innovación?

¿Existe motivación por parte del profesorado para llevar a cabo estos programas?

¿Cuál es tu opinión acerca del trabajo grupal en el centro?

¿Obtienen ayuda del gobierno o de las diferentes islas? Si no reciben, ¿qué es lo que necesitan?

¿Cómo influyen los profesores interinos a la hora de realizar un proyecto de innovación?

**Redactar un breve esquema con el procedimiento que se seguirá en la fase inicial por parte del moderador.**

El moderador de un grupo de discusión debe guiarse por una serie de pautas necesarias para el buen funcionamiento y para que no exista ningún inconveniente ni malentendidos en el mismo.

Para empezar, el moderador debe realizar una buena presentación antes de comenzar con el grupo de discusión, en el que debe agradecer la participación de los/las participantes, presentarlos, explicarles los objetivos, la duración aproximada y las normas básicas que se deben seguir en el grupo de discusión, y en la que también debe solicitar permiso para grabar el desarrollo del mismo, asegurando la confidencialidad.

Una vez superado esta primera fase de presentación, se comienza con el grupo de discusión, durante el cual el moderador debe comprender lo que dicen los/las participantes, esforzarse por crear un ambiente agradable, demostrar actitud de escucha y expresar interés por lo que se está diciendo, debe motivar a la participación y solicitar que se amplíe o se aclare algo que se ha dicho, y debe reconducir el discurso cuando el grupo de desvía del tema.

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 8. Planificación, desarrollo y análisis del grupo de discusión.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## 1. OBJETIVOS.

Aprender a utilizar mecanismos para recopilar información mediante un grupo de discusión.

Saber los criterios de elección de sujetos participantes de un grupo de discusión.

Conocer la importancia de la figura de un moderador a la hora de realizar un grupo de discusión.

## 2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

En esta práctica, se nos pide que llevemos a cabo un grupo de discusión para conocer la perspectiva del alumnado respecto a los estudios de Pedagogía. Para ello, debemos tener en cuenta todas las fases necesarias para realizarlo (fase de planificación, fase de desarrollo y fase de análisis).

### FASE DE PLANIFICACIÓN.

#### **Determinar cuántos grupos de discusión consideras necesario diseñar**

Para conocer la perspectiva del alumnado respecto a los estudios de Pedagogía realizaremos tres grupos de discusión cada uno con diez alumnos del Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

#### **Quiénes y cuántos serán los participantes de los grupos: criterios para la selección de los participantes de cada uno de los grupos (criterios de homogeneidad/heterogeneidad)**

En el primer grupo, el criterio de homogeneidad corresponde con que todos son alumnos de primero de pedagogía, y los criterios de heterogeneidad que cinco de los integrantes son hombres y cinco mujeres, que al menos la mitad hayan realizado un ciclo superior anterior a la carrera y que hayan alumnos tanto de los grupos de mañana como de los grupos de tarde.

En el segundo grupo, los criterios de homogeneidad es que todos hayan hecho un ciclo formativo anterior a la carrera y el criterio de heterogeneidad es que son alumnos tanto de segundo como de tercero de pedagogía y que está formado por cinco hombres y cinco mujeres.

En el tercer grupo, el criterio de homogeneidad es que todos son alumnos de cuarto de pedagogía y los criterios de heterogeneidad corresponde con que está formado por cinco hombres y cinco mujeres y que al menos la mitad hayan trabajado alguna vez en algo relacionado a la educación.

**Diseñar la guía de preguntas o grandes tópicos, entre 8 y 10, que orientaran el discurso de los participantes.**

¿Cuál son sus opiniones sobre la carrera de Pedagogía tras la implantación del plan Bolonia?

¿Qué opinan sobre la formación recibida en este grado en relación al futuro profesional?

¿Cómo creen que la sociedad valora la carrera que ustedes está estudiando?

¿Cuál o cuáles han sido los criterios por los que eligieron esta carrera?

Antes de comenzar esta carrera, ¿qué sabían sobre las salidas profesionales de la misma?

¿Qué metodologías de trabajo cambiarían de la carrera?

¿Cuál es la satisfacción que tienen sobre los contenidos curriculares estudiados hasta ahora?

¿Creen que los recortes del actual gobierno en educación están afectando en su formación?

¿Qué aspectos potenciarían o cambiarías de la carrera de pedagogía?

**Redactar un breve esquema con el procedimiento que se seguirá en la fase Inicial por parte del moderador.**

El moderador de un grupo de discusión debe guiarse por una serie de pautas necesarias para el buen funcionamiento y para que no exista ningún inconveniente ni malentendidos en el mismo.

Para empezar, el moderador debe realizar una buena presentación antes de comenzar con el grupo de discusión, en el que debe agradecer la participación de los/las participantes, presentarlos, explicarles los objetivos, la duración aproximada y las normas básicas que se deben seguir en el grupo de discusión, y en la que también debe solicitar permiso para grabar el desarrollo del mismo, asegurando la confidencialidad.

Una vez superado esta primera fase de presentación, se comienza con el grupo de discusión, durante el cual el moderador debe comprender lo que dicen los/las participantes, esforzarse por crear un ambiente agradable, demostrar actitud de escucha y expresar interés por lo que se está diciendo, debe motivar a la participación y solicitar que se amplíe o se aclare algo que se ha dicho, y debe reconducir el discurso cuando el grupo de desvía del tema.

## FASE DE DESARROLLO.

### Simulación del Grupo de Discusión.

**Carla.** Bueno, buenos días a todos, lo primero agradecerles que hayan asistido a este grupo de discusión. Si quieren empezamos por que se presenten para así hacernos una idea de los nombres y no dirigirnos de malas formas, así que empezamos por eso y ya sigo yo con la explicación y la introducción.

Bueno en primer lugar yo soy Carla, y en este caso voy a hacer la moderadora o coordinadora.

Tu nombre:

1: Ah, perdón. Almudena.

2: Diego.

3: Ángel.

4: Jonni.

5: Yone

6: Antonio

7: David.

8: Víctor.

9: Daniel (Brito).

10: Daniel también (Hernández).

Bien, pues perfecto, gracias. Entonces esto, todos sabemos que somos estudiantes, en este caso del grado de pedagogía y les voy a hacer una serie de preguntas para que salgan las discusiones que salgan... el objetivos será sacar una conclusión de las preguntas que he realizado y son facilitas, cualquier duda me la comentan y si tienen que hablar o lo que sea siempre de forma moderada y si es necesario levantar la mano o lo que sea ya yo voy viendo el orden.

En principio, la primera pregunta es, ¿Creen que las asignaturas son las adecuadas para la carrera?

**Daniel.** Yo en mi opinión creo que si son las adecuadas, en mayor medida, pero tal vez no de la forma adecuada. Tal vez no están bien planteadas ni bien ordenadas como debería de ser. Osea, están de forma desordenada, también es verdad que está empezando el grado pero eso son cosas que se deben ir corrigiendo ya.

**Almudena.** Pues yo creo que no. Yo creo que hay algunas innecesarias porque se repiten. Hay algunas muy repetitivas.

**Víctor.** Yo también creo que no. Porque por ejemplo en el primer curso que damos, damos unas asignaturas generales y creo que esos conceptos los tenemos que haber cogido desde bachillerato, entonces perdemos un año de carrera. Bajo mi punto de vista.

**Diego.** Yo no estoy de acuerdo con él porque creo que el primer año de carrera suele ser, y más con el plan que han impuesto ahora que es más que nada para que si te quieres cambiar de carrera te dan una serie de asignaturas bases por si te tienes que cambiar con más facilidad. Lo que también es verdad que estás perdiendo un año porque se supone...

**Ángel.** El problema que plantea Víctor en este caso es que, yo creo que en bachillerato tienes que dar aspectos tan generales que tú no puedes especificar en ninguna carrera en concreto. Date cuenta que hablando así solo hay tres modalidades, está ciencias, letras y humanidades. Ahora mismo no, pero para esquematizar no. Entonces yo en una asignatura de letras que doy asignaturas como literatura o así no puedo especificar sobre sociología o derecho. Son cosas que eso ya te tienes que especificar en la carrera. En ese caso no estoy de acuerdo contigo. Es verdad que hay otras asignaturas que considero que no. Que a lo mejor no nos aportan tanto como otras como por ejemplo derecho, que empezamos a dar derecho y yo pensaba que iba a ser derecho del trabajador, derecho del niño, derecho de servicios sociales y fue un derecho que sinceramente creo que no va a servir para nada. Y me paso lo mismo con otras asignaturas.

**Víctor.** Osea, una sería de acuerdo y otras no. Estaría de acuerdo en que en el primer cuatrimestre se den unas de asunto general, sobre política, sobre derecho, sobre tal y a partir del segundo cuatrimestre adentrándonos en la carrera.

**Diego.** La cosa no es a lo mejor suprimir derecho a lo mejor, porque por el mismo caso no sea lo que hayamos visto no sea lo adecuado, sino centrarnos. Que pasa, los profesores y los alumnos no tienen derechos, como alumnos o como profesores pues que se enfoquen en eso y que no me den la legislación completa.

**Ángel.** Pero tampoco darlo por perdido, yo no considero que sea un año perdido, yo considero que es un año en el que necesitamos mucha base.

**Diego.** Sí pero a lo mejor pierdes la posibilidad de que te den beca el año siguiente por asignaturas que no tienen nada que ver.

**Ángel.** Claro, eso también, pero en cierto modo, por ejemplo, la asignatura de política tú dices, que pintará política dentro de pedagogía. Y por ejemplo, yo no sabía que tampoco teníamos que analizar leyes y el royo es que en segundo teníamos que analizar leyes, ley de servicios sociales, ley de no sé qué. Y me ha servido. Por ejemplo sociología también...

**Carla.** Para tampoco alargarnos mucho en esta pregunta y que nos dé tiempo de hacer más cosas. Pero es normal, hay que sí y que no y la han defendido. Me gustaría saber si a alguien le molesta que esto sea grabado. Pues si les parece, alguien más quiere aportar algo sobre esta parte.

**Yone.** Minuto 5:40.

**Carla.** Vale, gracias. Voy a plantear otra pregunta que es que si creen que se cumplen los objetivos descritos en el plan de estudio.

**Ángel.** Hay un problema yo creo que es el más gordo, es que no nos hemos leído el plan de estudio. Yo creo que ese es el mayor problema porque yo personalmente no me lo he leído y hombre siempre cuando llegan los profesores “no estudiense, léanse el plan, por encima” pero yo creo que mucha gente no se lo lee y yo en ese caso no puedo opinar sobre esa pregunta porque no he tenido la suerte de contrastarla.

**David.** Yo lo que quería decir sobre el plan de estudio es que hay una paradoja importante con respecto con el tema del plan Bolonia. Se supone que estamos haciendo unos estudios donde se gradúan los estudios con el resto de Europa para la hora de cuando tu termina como pedagoga aquí en Tenerife, pues estés a la misma, digamos que hayas dado, tengas las mismas competencias que un pedagogo en Alemania por ejemplo no. Sin embargo, a la hora de mirarnos los planes de estudio, lo que vemos, ya no es solo es esa transversalidad que se da por ejemplo entre pedagogía en Murcia o pedagogía en Granada, sabes, que hay una variedad de asignaturas increíbles dentro del mismo plan, que unas no tienen nada que ver con otras y que claro, que bueno, que más que haber homogeneidad lo que se produce es, que se supone que es lo que se ha querido implantar con el plan Bolonia, lo que hay es todo lo contrario, una gran heterogeneidad en el plan de estudio, y eso lleva a que un alumno aquí curse unas asignaturas completamente diferentes a las que se cursan en cualquier otra universidad. Luego, las competencias están, la pregunta es, ¿las competencias están, se solventan esas competencias Y vamos con las competencias bien preparadas con respecto a otros estudiantes que cursan otras materias? Porque al final son otros tipos de planes de estudio, no son iguales.

**Almudena.** Si a ti te apetece irte a Madrid por ejemplo, yo me quiero ir a Madrid el próximo y no puedo porque hay asignaturas que ya han dado y otras que no y no son las mismas y deberían de ser igual.

**Diego.** O por ejemplo te trasladas y tienes que volver a cursar segundo.

**Almudena.** Si exacto, porque hay asignaturas que no hay.

**Víctor.** Yo estoy de acuerdo con lo que dice David, porque a nosotros nos inculcan a lo mejor el tema del grado y tal a nivel europeo pero es que la realidad social que tenemos, que es fundamental para nosotros cursar los estudios son diferentes, nos vamos a comparar nosotros con Alemania... Por ejemplo, o sea, la tasa de paro que tiene Canarias, por ejemplo, el paro juvenil es la mayor a nivel europeo, entonces nosotros no podemos compararnos con la tasa de paro que hay por ejemplo en el País Vasco, imagínate no vamos a comparar el paro juvenil y nuestra oferta para salir nosotros al mercado laboral a nivel europeo, o sea, a nivel alemán, por ejemplo, sería una auténtica locura que nosotros los canarios nos comparen con Alemania, entonces directamente, es que la realidad social es diferente y es imposible compararlo.

**Ángel.** En parte es que el sistema educativo depende del país, es decir en cada país es distinto, o sea no puedes compararte con otro país que es totalmente distinto a ti.

**Diego.** Yo creo que a lo mejor si se quisiera unificar la educación a nivel europeo, quizás no deberían hacerlo tanto en la carrera sino a niveles a lo mejor a niveles más bajos y crear a lo mejor un tipo de educación unitaria para Europa.



**Víctor.** Vamos a ver, es que no es la misma realidad social que nosotros tenemos aquí, en nuestro lugar que vivimos al lado de África tal a 3000-2000 Km. de la capital que eh un italiano.

**Diego.** No si eso es cierto.

**Víctor.** Es que es imposible, o sea nosotros tenemos que partir de que, a ver a nosotros no nos pueden hablar de Alemania si no sabemos donde esta Chío, allí en el Sur sabes lo que te digo, pues...

**Daniel Brito.** Yo veo más el problema enfocado también a que estamos diciendo vale no somos iguales a las demás universidades y queremos un plan que intente igualarnos al resto de las universidades, pero si dentro de la misma universidad hay profesorado que dentro del mismo año no se pone de acuerdo con el otro, como conseguimos hacer iguales si dentro del mismo no somos iguales, por ejemplo tenemos, que vemos un curso al profesorado que vale que el profesor puede utilizar cualquier metodología que quiera implantar, pero los objetivos finalmente de lo que estábamos hablando, los objetivos de estudios deberían de cumplirse tanto para nosotros que tenemos nuestro profesor que tiene un tipo de metodología que para el otro que utiliza otro tipo de metodología, pero si no lo conseguimos es que estamos siendo distintos, por el caso de sociología, pues en sociología damos una cosa y de repente hay otro profesor que utilizó o dio prioridad a otras cosas entonces tú dices cual de las dos está bien cuando nos situamos en el mejor, y si el problema empezamos desde aquí y queremos extrapolar el problema desde fuera, decimos desde fuera es muy bonito pero es que estamos viendo que un problema que no hay distinción entre las cosas.

**Carla.** Vale, algún compañero que no ha hablado de esto... Si quieren opinar algo más... ¿No? Pues bien, vamos a centrarnos ahora en el tema de la metodología, eh y es ¿qué opinan sobre la metodología de evaluación continua?

(Todos se ríen)

(La profesora corrige diciendo que metodología y evaluación continua no tienen ningún tipo de relación y que por lo tanto nunca pueden ir juntas)

**Carla.** Sí sí sobre las metodologías, vale está mal formulada la pregunta...

**Diego.** Vale, la verdad que, evaluación continua por lo que nosotros hemos visto, o por lo menos lo que yo he ido viendo en el instituto a lo largo de mi formación y tal, evaluación continua ha sido: Primero te examinas de una parte, luego te examinas de esa parte más otra parte y vas teniendo que ir sumando todo, y aquí evaluación continua es pasar lista, por lo que he ido viendo yo, y tener que ir haciendo un trabajo, otro trabajo, otro trabajo y a lo mejor el primero y el tercero no tienen nada que ver y, cuestiones tal, y una puede decir yo creo que deberían de llamarlo de otra manera no evaluación continua sino a lo mejor supervisión continua, no? Porque evaluación evaluación... al final yo puedo haber hecho todo muy bien y luego llego al examen y lo suspendo, entonces evaluación continua...

**Almudena.** Es que es lo que nos han enseñado en el instituto es eso, lo que él dice y ahora aquí no es eso.

**Ángel.** Si ahora cambia todo, es eso es una desorganización.

**Daniel Hernández.** Si es como... ahora se puede comparar todo eso con el plan de estudios o con la forma en la que están planteadas las asignaturas, que empiezas con pequeñas cosas de contenidos básicos y a partir de ahí, pues, pues sigues adelante con lo que has aprendido en primer lugar, pues con eso completas lo segundo, y así vas formando un poco, lo que digamos una bola de nieve que cada vez va siendo más grande más grande y en el centro está pues ese contenido que nos parecía tan ridículo al principio.

**Ángel.** Bueno, el rollo de la evaluación continua y es que, yo considero que cada carrera, por el tipo de evaluación tiene un tipo de evaluación. Por ejemplo, yo no le voy a decir a un matemático... bueno, en este caso no es un buen ejemplo pero, por ejemplo, si yo voy a hacer un trabajo de planificación y yo no sé hacer un trabajo de planificación que tiene un montón de partes, yo necesito una supervisión continua porque si tú me das las pautas y no me dices como hacerlo, lo más probable es que al final yo no lo tenga hecho, entonces dependiendo de la carrera, dependiendo de la materia yo creo que tiene que haber un tipo de evaluación u otra.

**Diego.** Yo creo que el problema es el de antes, o sea la terminología que se utiliza, no puedes hablar de evaluación continua a gente que viene haciendo evaluación continua y le cambias los términos y todo, o sea, es como... no sé, yo personalmente diría que no se hace evaluación continua.

**Daniel Brito.** Pero es que el concepto de evaluación continua es que se supone que nos van evaluando día a día de todo lo que vamos haciendo... ¿por qué tenemos un examen final?

**Diego.** Es que es eso...

**Daniel Brito.** Es que tenemos un examen final, ese es el problema que yo veo, para qué tenemos un examen final si continuamente me estás evaluando todos los días, y luego tengo un examen final, que ese examen final pudimos estar malos o cualquier cosa, pero es que si he ido mal tendré un examen mal pero si he ido bien y podría haber sacado mejor nota, y es que la nota que se cuenta es la de ese examen final. Y dices tú, por qué no me cuenta lo que he tenido anteriormente, que he ido mejor, he ido progresando, lo único que justo ese día que me tenía que presentar y porque no he dormido, por nervios o por tal nos quedamos en blanco nos pasa esto, entonces es ahí donde yo veo es donde más está el problema de la evaluación continua, que llamarlo evaluación continua cuando hay un examen final...

**Ángel.** Es injusto si...

**Carla.** Vale, algún compañero quiere añadir algo, eh Antonio...

**Yone.** Es que es eso, a lo mejor no debería de llamarse así porque no es evaluación continua, entonces si es evaluación continua tiene que seguir un procedimiento, o sea te examinas al final de lo que has ido haciendo a lo largo de todo el curso.

**Carla.** Antonio quieres añadir algo?

(Antonio niega con la cabeza)

**Carla.** Vale, pues ¿sí? ¿Cierro o hago otra pregunta? Vale... Pues, debido a la falta de tiempo no podemos continuar con las preguntas, ehh ha sido un placer, ha sido bastante controlada, han respetado siempre los turnos, no he tenido que intervenir, por lo tanto se los agradezco, y que sean felices.

(Risas)

**Profesora.** Un aplauso chicos.

(Todos aplauden y se finaliza la grabación).

### **FASE DE ANÁLISIS:**

**Análisis de contenido por categorías/dimensiones:** cada grupo debe hacer la transcripción y análisis de contenido de grupo de discusión que ha hecho la simulación.

Para poder codificar la simulación del grupo de discusión, agruparemos las preguntas realizadas en dos en dos categorías principales, que son la de satisfacción actual e intereses y expectativas, para facilitar la elección de los códigos.

#### **Satisfacción actual:**

¿Qué metodologías de trabajo cambiarían de la carrera? (SAME)

¿Cuál es la satisfacción que tienen sobre los contenidos curriculares estudiados hasta ahora? (SACO)

¿Qué aspectos potenciarían o cambiarías de la carrera de pedagogía? (SAPE)

¿Qué opinan sobre la formación recibida en este grado en relación al futuro profesional? (SAGRA)

#### **Intereses y expectativas:**

¿Cuál o cuáles han sido los criterios por los que eligieron esta carrera? (INMO)

Antes de comenzar esta carrera, ¿qué sabían sobre las salidas profesionales de la misma? (INSA)

¿Creen que los recortes del actual gobierno en educación están afectando en su formación? (INRE)

¿Cómo creen que la sociedad valora la carrera que ustedes está estudiando? (INSO)

¿Cuál son sus opiniones sobre la carrera de Pedagogía tras la implantación del plan Bolonia? (INBO)

**Conclusiones a partir del análisis anterior.**

Después de llevar a cabo la práctica relacionada con el grupo de discusión, hemos aprendido a realizarlo, así como a conocer la intencionalidad de este y la importancia de los participantes en él. Es muy importante elegir adecuadamente las personas que formarán parte de nuestro grupo de discusión ya que estos nos deberán facilitar una importante y valiosa información que será utilizada con posterioridad, así también la figura del moderador, el cual llevará a cabo todo el transcurso del proceso grupo de discusión y deberá encaminar a los componentes del grupo hacia la información que deseamos recopilar.

Este método nos ayuda a conocer de una manera más cercana y natural la visión del problema o conflicto que queremos analizar. Desde un punto de vista grupal con diferentes opiniones y maneras de ver el mismo tema en concreto, este proceso nos facilita el conocimiento de causas y problemas observados todos ellos desde distintas perspectivas, teniendo todas ellas una gran validez y por lo tanto proporcionando al observador muchas causas del problema ya que cada participante expondrá la suya y al no estar condicionadas por el resto del grupo será muy variadas.

La técnica grupo de discusión, nos ayuda a conocer una situación determinada y a diferencia de otras técnicas esta nos da una visión más cercana a la realidad, por tener un contacto directo con las personas implicadas en la necesidad que deseamos conocer y solucionar.

### 3. ANEXO.

Cabe destacar, que el miembro del grupo Ángel Arbelo Jorge no puede presentar la lista de confirmación del moderador en la presentación del grupo de discusión debido a que él formaba parte del grupo de discusión.

**Nombre: Katia Amador Bravo**

LISTA DE CONFIRMACIÓN PARA LA ACTUACIÓN DEL MODERADOR EN LA PRESENTACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.	
AGRADECE LA PARTICIPACIÓN DE LOS/LAS PARTICIPANTES	X
PRESENTA A LOS PARTICIPANTES	X
EXPLICA LOS OBJETIVOS Y LA DURACIÓN DEL G.D.	X
EXPONE LAS NORMAS BASICAS QUE SE DEBEN SEGUIR EN EL G.D.	X
SOLICITA PERMISO PARA GABAR EL DESARROLLO DEL D.S.	X
ASEGURA LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN	
ANIMA A LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS	X

ESCALA DE VALORACIÓN DE ROL DEL MODERADOR DURANTE EL DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN: 1 (NUNCA), 2 (A VECES), 3 (A MENUDO), 4 (EN TODO MOMENTO)				
COMPETENCIAS	1	2	3	4
COMUNICA COMPRESIÓN HACIA LO QUE DICEN LOS/LAS PARTICIPANTES				
SE ESFUERZA POR CREAR UNA ATMOSFERA DE GRUPO AGRADABLE			X	
HACE VALORACIONES SOBRE LO QUE DICEN LOS PARTICIPANTES				X
DEMUESTRA ACTITUD DE ESCUCHA				X
EXPRESA INTERÉS POR LO QUE SE ESTÁ DICIENDO			X	
MOTIVA A PARTICIPAR A LOS/LAS MÁS PASIVOS/AS				
SOLICITA AMPLIAR O ACALARA ALGO QUE SE HA DICHO				
FRENA A LOS QUE MONOPOLICAN LA CONVERSACIÓN		X		
RECONDUCE EL DISCURSE CUANDO EL GRUPO SE DESVÍA DEL TEMA				
DETECTA CUANDO EL GRUPO LLEGA A LA SATURACIÓN DISCURSIVA				

**Nombre: Virginia Sosa Fuentes.**

<b>LISTA DE CONFIRMACIÓN PARA LA ACTUACIÓN DEL MODERADOR EN LA PRESENTACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.</b>	
AGRADECE LA PARTICIPACIÓN DE LOS/LAS PARTICIPANTES	X
PRESENTA A LOS PARTICIPANTES	X
EXPLICA LOS OBJETIVOS Y LA DURACIÓN DEL G.D.	
EXPONE LAS NORMAS BASICAS QUE SE DEBEN SEGUIR EN EL G.D.	X
SOLICITA PERMISO PARA GABAR EL DESARROLLO DEL D.S.	
ASEGURA LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN	
ANIMA A LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS	X

<b>ESCALA DE VALORACIÓN DE ROL DEL MODERADOR DURANTE EL DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN: 1 (NUNCA), 2 (A VECES), 3 (A MENUDO), 4 (EN TODO MOMENTO)</b>				
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
COMUNICA COMPRESIÓN HACIA LO QUE DICEN LOS/LAS PARTICIPANTES			x	
SE ESFUERZA POR CREAR UNA ATMOSFERA DE GRUPO AGRADABLE			X	
HACE VALORACIONES SOBRE LO QUE DICEN LOS PARTICIPANTES		X		
DEMUESTRA ACTITUD DE ESCUCHA			X	
EXPRESA INTERÉS POR LO QUE SE ESTÁ DICIENDO		X		
MOTIVA A PARTICIPAR A LOS/LAS MÁS PASIVOS/AS		X		
SOLICITA AMPLIAR O ACALARA ALGO QUE SE HA DICHO			X	
FRENA A LOS QUE MONOPOLICAN LA CONVERSACIÓN	X			
RECONDUCE EL DISCURSE CUANDO EL GRUPO SE DESVÍA DEL TEMA		X		
DETECTA CUANDO EL GRUPO LLEGA A LA SATURACIÓN DISCURSIVA			x	

**Nombre: Sara Martín Hernández**

<b>LISTA DE CONFIRMACIÓN PARA LA ACTUACIÓN DEL MODERADOR EN LA PRESENTACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.</b>	
AGRADECE LA PARTICIPACIÓN DE LOS/LAS PARTICIPANTES	X
PRESENTA A LOS PARTICIPANTES	X
EXPLICA LOS OBJETIVOS Y LA DURACIÓN DEL G.D.	X
EXPONE LAS NORMAS BASICAS QUE SE DEBEN SEGUIR EN EL G.D.	X
SOLICITA PERMISO PARA GABAR EL DESARROLLO DEL D.S.	
ASEGURA LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN	
ANIMA A LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS	

<b>ESCALA DE VALORACIÓN DE ROL DEL MODERADOR DURANTE EL DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN: 1 (NUNCA), 2 (A VECES), 3 (A MENUDO), 4 (EN TODO MOMENTO)</b>				
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
COMUNICA COMPRESIÓN HACIA LO QUE DICEN LOS/LAS PARTICIPANTES			X	
SE ESFUERZA POR CREAR UNA ATMOSFERA DE GRUPO AGRADABLE				
HACE VALORACIONES SOBRE LO QUE DICEN LOS PARTICIPANTES	X			
DEMUESTRA ACTITUD DE ESCUCHA			X	
EXPRESA INTERÉS POR LO QUE SE ESTÁ DICIENDO		X		
MOTIVA A PARTICIPAR A LOS/LAS MÁS PASIVOS/AS		X		
SOLICITA AMPLIAR O ACALARA ALGO QUE SE HA DICHO			X	
FRENA A LOS QUE MONOPOLICAN LA CONVERSACIÓN				
RECONDUCE EL DISCURSE CUANDO EL GRUPO SE DESVÍA DEL TEMA			X	
DETECTA CUANDO EL GRUPO LLEGA A LA SATURACIÓN DISCURSIVA				

**Nombre: Zuleima Casañas Cabrera.**

<b>LISTA DE CONFIRMACIÓN PARA LA ACTUACIÓN DEL MODERADOR EN LA PRESENTACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.</b>	
AGRADECE LA PARTICIPACIÓN DE LOS/LAS PARTICIPANTES	X
PRESENTA A LOS PARTICIPANTES	X
EXPLICA LOS OBJETIVOS Y LA DURACIÓN DEL G.D.	x
EXPONE LAS NORMAS BASICAS QUE SE DEBEN SEGUIR EN EL G.D.	X
SOLICITA PERMISO PARA GABAR EL DESARROLLO DEL D.S.	X
ASEGURA LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN	
ANIMA A LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS	X

<b>ESCALA DE VALORACIÓN DE ROL DEL MODERADOR DURANTE EL DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN: 1 (NUNCA), 2 (A VECES), 3 (A MENUDO), 4 (EN TODO MOMENTO)</b>				
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
COMUNICA COMPRESIÓN HACIA LO QUE DICEN LOS/LAS PARTICIPANTES				X
SE ESFUERZA POR CREAR UNA ATMOSFERA DE GRUPO AGRADABLE			X	
HACE VALORACIONES SOBRE LO QUE DICEN LOS PARTICIPANTES			X	
DEMUESTRA ACTITUD DE ESCUCHA				X
EXPRESA INTERÉS POR LO QUE SE ESTÁ DICIENDO				X
MOTIVA A PARTICIPAR A LOS/LAS MÁS PASIVOS/AS				X
SOLICITA AMPLIAR O ACALARA ALGO QUE SE HA DICHO		X		
FRENA A LOS QUE MONOPOLICAN LA CONVERSACIÓN		X		
RECONDUCE EL DISCURSE CUANDO EL GRUPO SE DESVÍA DEL TEMA			X	
DETECTA CUANDO EL GRUPO LLEGA A LA SATURACIÓN DISCURSIVA			X	



# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 9. Planificación, desarrollo, análisis y conclusiones de una observación.

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## **OBJETIVOS.**

Aprender a realizar una observación en un aula.

Aprender a planificar una observación y a analizar sus resultados.

## **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**

En esta práctica, se presenta un supuesto práctico en el que se está llevando a cabo un proceso de Análisis de Necesidades, pero que para conocer la situación actual existente se nos pide realizar un grupo de discusión.

### **ACTIVIDAD 1: PLANIFICACIÓN**

#### **Fase I. PLANIFICACIÓN.**

##### **Buscar donde vamos a realizar la observación y buscar el objetivo.**

Esta práctica de observación la realizaremos en el IES Villalba Hervás para analizar si el profesorado de este centro fomenta la participación de los alumnos.

##### **Definir conductas a observar o las categorías de conducta.**

El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten.

El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación.

El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones.

El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado

El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.

El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes tren la tarea solicitada con anterioridad.

El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.

### **Planificación de la sesión de observación.**

Tipo de observación: Sistemática y no participante.

A quien observar: Profesorado

Número de observadores: Una pareja de dos y otro de tres observadores.

Tiempo: 1 hora cada grupo de observadores.

Lugar: IES Villalba Hervás.

Registro, unidad de medida: Frecuencia.

Tipo de registro, escala de estimación: **Nunca** (0) **A veces** (La conducta aparece 1 ó 2 veces) **Con frecuencia** (La conducta aparece 3 ó 4) **Bastante** (La conducta aparece 5 ó 6 veces) **Demasiado** (La conducta aparece más de 6)

### Elaboración de la hoja de registro.

	Nunca (0)	A veces (1/2)	Con frecuencia (3/4)	Bastante (5/6)	Demasiado (más de 6)
El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten.					
El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación.					
El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones.					
El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado					
El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.					
El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes tren la tarea solicitada con anterioridad.					
El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.					

### **Planificar el contacto inicial para la realización de la observación (solicitar permisos, explicar a las personas implicadas cuál es la finalidad de la observación...)**

Para poder llevar a cabo la práctica de la observación, solicitamos permiso a la subdirectora del IES Villalba Hervás, quién nos dio la autorización para acceder a dos clases de diferente asignatura en este instituto, hablando también con el profesorado al que observamos.

Tras haber concretado la fecha y hora para realizar la observación, acudimos al aula correspondiente. A medida que íbamos tomando asiento, el profesor contaba a los alumnos que estaríamos allí para realizar una práctica correspondiente a una asignatura de la carrera. Sin más, comenzamos con nuestro objetivo.

### **Fase II. DESARROLLO.**

#### **Realizar la observación.**

Para llevar a cabo la práctica de planificación, desarrollo, análisis y conclusiones de una observación, asistiremos a dos asignaturas del curso de 2º Bachillerato A, lengua y literatura e inglés, de instituto público ya mencionado del municipio de La Orotava.

Para poder realizar la observación nos hemos dividido en dos grupos, por un lado, 3 miembros han asistido a la clase de Inglés, y por otro lado, 2 miembros del grupo han asistido a la clase de Lengua y Literatura.

### **Fase III. PREPARACIÓN PARA EL ANÁLISIS Y OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES**

#### **Análisis de los resultados obtenido. Análisis del grado de coincidencia entre los dos observadores.**

El grado de coincidencia entre los observadores se medirá mediante la siguiente fórmula:

$$F = A / (A + D) \times 100$$

La primera observación realizada por 2 miembros del grupo a la clase de Lengua y Literatura, se muestra en la siguiente tabla en la que se recoge la frecuencia con la que se produce cada conducta, los acuerdos y desacuerdos y la fiabilidad de estos en función a la fórmula:

Conducta	Frec. 1	Frec. 2	Acuerdos	Desacuerdos	Fiabilidad
El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten.	4	3	3	1	75%
El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación.	3	4	3	1	75%
El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones.	5	6	5	1	83'3%
El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado	10	8	8	2	80%
El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.	5	3	3	2	60%
El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes tren la tarea solicitada con anterioridad.	0	0	1	0	100%
El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.	3	2	2	1	66'6%

Y la tabla entre los otros 3 observadores en la clase de Inglés es la siguiente, en esta se recogen los mismos indicadores que en la anterior:

Conducta	Frec. 1	Frec. 2	Frec. 3	Acuerdos	Desacuerdos	Fiabilidad
El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le	2	5	4	2	3	40%

resuelve las distintas dificultades que estos presenten.						
El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación.	6	6	8	6	2	75%
El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones.	4	4	6	4	2	66'6%
El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado	7	5	8	5	3	62'5%
El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.	5	4	7	4	3	57'1%
El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes tren la tarea solicitada con anterioridad.	8	7	8	7	1	87'5%
El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.	3	3	6	3	3	50%

### Redacción de resultados.

Tras la observación de las conductas de si la profesora se acerca a la mesa de los alumnos y les resuelve las distintas dificultades que estos presenten y si la profesora solicita la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación, podemos destacar que el porcentaje de fiabilidad de ambas conductas es suficiente ya que asciende al 75%, por lo que supera el 70% establecido. Esto quiere decir que los observadores encargados de la práctica coincidieron en sus aportaciones.

Teniendo en cuenta la tercera y cuarta conducta, la profesora permita la intervención del alumno en sus intervenciones y la profesora lanza preguntas a todo el alumnado, nos percatamos de que también existe un gran grado de coincidencia entre los observadores ya que el porcentaje de fiabilidad asciende a un 83,3% y a un 80% respectivamente.

Por otro lado, con respecto a la conducta de si la profesora pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto, no se obtiene una gran coincidencia entre los observadores pues el porcentaje de fiabilidad corresponde con un 60%, quedando por debajo del 70% establecido.

En cambio, teniendo en cuenta la sexta conducta, la cual hace referencia a si la profesora pregunta tomando nota de quienes traen la tarea solicitada con anterioridad, observamos que es la conducta con el mayor porcentaje de fiabilidad ya que asciende a un 100% por lo que es importante comentar que los observadores coinciden completamente en lo relativo a la misma.

Por último, nos damos cuenta de que los observadores tampoco coinciden en la observación sobre si la profesora solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación ya que el porcentaje de fiabilidad es del 66,6%, quedando por debajo del 70% establecido para una adecuada fiabilidad.

Y, por otro lado, a través de la realización de la observación de la hora lectiva relacionada con la asignatura de Inglés, y teniendo en cuenta la conducta de “El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten” nos encontramos con que no es lo suficiente fiable, ya que el porcentaje de fiabilidad que conlleva es de un 40%, por lo que es inferior al 70% establecido.

Con respecto a la segunda conducta, “El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación” observamos que su porcentaje de fiabilidad es del 75% por lo que la



observación por parte de los participantes coincide y por ello, se considera una observación fiable.

A través de la realización de la observación, y con respecto a la tercera y cuarta conducta, los observadores que llevaron a cabo esta práctica no coinciden a la hora de observar si la profesora permite la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones o si la profesora lanza preguntas a todo el alumnado. Por lo tanto, estas conductas no superan el 70% de fiabilidad estimado, si no que descienden a un 66,6% y un 62,5% respectivamente.

Teniendo en cuenta la conducta de que la profesora pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto tampoco existe coincidencia entre los observadores ya que la fiabilidad obtiene un 57.1%, quedando por debajo del 70% establecido.

En cambio, si se coincide en la observación de la sexta conducta, la profesora pregunta tomando nota de quienes traen la tarea solicitada con anterioridad, pues el porcentaje de fiabilidad supera el 70% establecido, siendo de un 87,5%.

Y por último, en la séptima conducta tampoco existe compatibilidad entre los observadores, ya que el porcentaje de fiabilidad es del 50%, quedando por debajo del 70% establecido para una adecuada fiabilidad.

### **Redacción de conclusiones obtenidas (respuestas al objetivo/s de la observación)**

Tras llevar a cabo la observación del aula y tras analizar ambas tablas con los resultados y la fiabilidad obtenida, podemos decir que hemos alcanzado la mayoría de nuestros objetivos marcados. Con esta práctica hemos aprendido a realizar una observación en un aula, es decir, conocer el funcionamiento práctico de la técnica de la observación, entendiendo su función y aplicándola en el sistema educativo. También, hemos realizado una previa planificación para ir preparados y con los conocimientos adecuados al realizar la práctica, y un análisis posterior trabajando con los datos obtenidos.

### **Valoración sobre la actuación del/de los/las observador/es/as durante el desarrollo de la observación.**

Como observadores de esta práctica debemos decir que no ha sido de dificultad alguna ni asistir al centro para pedir permiso ni poner en práctica la misma, ya que, algunos de los miembros del grupo contaban con experiencia previa a la hora de realizar la observación. También, debemos comentar, que la realización de prácticas como estas hacen posible que nuestro aprendizaje como futuros pedagogos se comience a hacer visible.

### **Valoración sobre la utilidad de la información obtenida (modificación respecto al guión).**

Como conclusión final, teniendo en cuenta la valoración que merece la información recogida podemos comentar que consideramos importante todo lo realizado para llevar a cabo esta práctica y que a pesar de que hay varias conductas que no superan el porcentaje de fiabilidad, valoramos de gran importancia la información obtenida porque con ella hemos aprendido que no por estar en el mismo sitio podemos observar lo mismo.

### **ACTIVIDAD 2: Planificación de una escala de intervalo para observar el interés del alumnado respecto a las clases.**

#### **Fase I: PLANIFICACIÓN.**

#### **Definir el/los objetivos de la observación.**

Aprender a planificar una observación y a analizar sus resultados.

Aprender y ampliar diferentes técnicas necesarias para llevar a cabo una observación.

Conocer la planificación de la escala de intervalo.

**Definir 3 categorías de conductas y sus correspondientes conductas.**

**Participación en clase:** Hace preguntas sobre el tema en cuestión, participa cuando el profesor pregunta en voz alta, solicita ejemplos cuando no entiende algo, asiste a clase.

**Atienden a las explicaciones del profesor:** Toma anotaciones sobre lo que explica el profesor, sigue el temario por el libro y los apuntes.

**Realizan las tareas extraescolares:** Hace las tareas que el profesor manda para casa, toma anotaciones en la agenda de lo que hay que hacer para el próximo día, aprovecha los tiempos libres de clase para adelantar estas tareas.

**Planificación de la sesión de observación**

Tipo de observación: Sistemática y no participante.

A quién observar: Al alumnado.

Tiempo de observación: Una hora.

Tipo de intervalo: Intervalos parciales.

Duración del intervalo: Intervalos breves. Observación de 10 minutos con descansos de 5 minutos, observación de 10 minutos con descansos de 5 minutos...hasta llegar a la hora de observación.

Unidad de medida: Frecuencia y duración.

Tipo de registro: Escala de intervalo.

**Elaboración de la escala de intervalo**

	10'	20'	30'	40'
Hace preguntas sobre el tema en cuestión.				
Participa cuando el profesor pregunta en voz alta.				
Solicita ejemplos cuando no				

entiende algo.				
Asiste a clase.				
Toma anotaciones sobre lo que explica el profesor.				
Sigue el temario por el libro y los apuntes.				
Hace las tareas que el profesor manda para casa.				
Toma anotaciones en la agenda de lo que hay que hacer para el próximo día.				
Aprovecha los tiempos libres de clase para adelantar estas tareas.				

### 3. ANEXO.

**Nombre: Katia Amador Bravo.**

**Agente observado:** Profesora de inglés.

	Nunca (0)	A veces (1/2)	Con frecuencia (3/4)	Bastante (5/6)	Demasiado (más de 6)
El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten.				5	
El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una				6	

explicación.					
El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones.			4		
El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado				5	
El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.			4		
El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes traen la tarea solicitada con anterioridad.					7
El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.			3		

**Nombre:** Ángel Arbelo Jorge.

**Agente observado:** Profesora de inglés.

	Nunca (0)	A veces (1/2)	Con frecuencia (3/4)	Bastante (5/6)	Demasiado (más de 6)
El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten.		2			

El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación.				6	
El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones.			4		
El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado					7
El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.				5	
El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes tren la tarea solicitada con anterioridad.					8
El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.			3		

**Nombre: Zuleima Casañas Cabrera.**

**Agente observado:** Profesora de inglés.

	Nunca (0)	A veces (1/2)	Con frecuencia (3/4)	Bastante (5/6)	Demasiado (más de 6)
El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten.			4		
El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación.					8
El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones.				6	
El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado					8
El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.					7
El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes tren la tarea solicitada con					8

anterioridad.					
El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.				6	

**Nombre: Sara Martín Hernández.**

**Agente observado:** Profesora de lengua y literatura.

	Nunca (0)	A veces (1/2)	Con frecuencia (3/4)	Bastante (5/6)	Demasiado (más de 6)
El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten.			4		
El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación.			3		
El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano) del alumno en sus explicaciones.				5	
El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado					10



El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.				5	
El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes tren la tarea solicitada con anterioridad.	0				
El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.			3		

**Nombre: Virginia Sosa Fuentes.**

**Agente observada:** Profesora de lengua y literatura.

	Nunca (0)	A veces (1/2)	Con frecuencia (3/4)	Bastante (5/6)	Demasiado (más de 6)
El/la profesor/a se acerca a la mesa del alumnos y le resuelve las distintas dificultades que estos presenten.			3		
El/la profesor/a solicite la participación (lo llame a resumir o a explicar la lección dada con anterioridad) del alumno después de una explicación.			4		
El/la profesor/a permita la intervención (que interrumpa, levante la mano)				6	

del alumno en sus explicaciones.					
El/la profesor/a lanza preguntas a todo el alumnado					8
El/la profesor/a pregunta después de cada explicación que si existe alguna duda al respecto.			3		
El/la profesor/a pregunta tomando nota de quienes tren la tarea solicitada con anterioridad.	0				
El/la profesor/a solicita a los alumnos ejemplos prácticos y aclaratorios después de cada explicación.		2			

# Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

## ANÁLISIS DE NECESIDADES

SEGUNDO CURSO GRUPO 1

### PRÁCTICA 10. Técnica: Sistema de Ideas Claves (S.I.C)

#### COMPONENTES DEL GRUPO:

AMADOR BRAVO, Katia.

ARBERLO JORGE, Ángel Damián.

CASAÑAS CABRERA, Zuleima.

MARTÍN HERNÁNDEZ, Sara.

SOSA FUENTES, Virginia.

## 1. OBJETIVOS.

Aprender a la técnica de priorización de ideas clases.

Compartir las ideas principales al respecto de un tema con el resto de un grupo y poder llegar al consenso de todo un grupo.

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

En esta práctica, se nos pide explicar cómo se lleva a cabo el sistema de ideas claves (S.I.C), mediante la simulación realizada en clase sobre el tema de los estereotipos de género existentes entre los jóvenes universitarios españoles.

El sistema de ideas claves formar parte de las técnicas de búsqueda de consenso y se entiende como un tipo de reunión en la que se establece un tipo especial de participación, basada sobre todo en la comunicación escrita para llegar a un consenso. El S.I.C se puede utilizar tanto en la primera fase del análisis de necesidades, para identificar las necesidades, como al final para determinar el plan de acción. Consiste en expresar en tarjetas la opinión individual de cada uno sobre un determinado tema, para luego discutirlos de forma oral y llegar entre todos a un consenso. Para ello, es imprescindible la figura de un moderador para conducir al grupo y llevarle al consenso.

El procedimiento que se lleva a cabo en el sistema de ideas claves es el siguiente:

#### **Planteamiento de la cuestión o el problema.**

“¿Qué estereotipos de género tienen los jóvenes universitarios españoles?”

#### **Reparto de tarjetas.**

En ellas hay que expresar, de manera individual, nuestras respuestas, opiniones e ideas claves con respecto al problema planteado. A continuación presentamos las cinco tarjetas correspondientes a cada uno de los miembros de este grupo.

**Tarjeta de Katia Amador Bravo.**

- Mujeres mejores notas.
- Los hombres van más al grano en los exámenes.
- Mujeres más trabajadoras.

**Tarjeta de Ángel Arbelo Jorge.**

- Mujeres mejores notas.
- Mujeres más responsables.
- Mujeres más trabajadoras.
- Hombres más pasotas.
- Hombres dejan todo para el final.
- Hombres más divertidos.
- Mujeres más tímidas.
- Mujeres más coquetas.
- Mujeres usan las armas biológicas y femeninas.
- Hombres más espontáneos.

**Tarjeta de Virginia Sosa Fuentes.**

- Hombres menos sentimentales.
- Mujeres más luchadoras.
- Mujeres más innovadoras.
- Hombres mayor autoestima.
- Mujeres más expresivas.
- Mujeres más presumidas.
- Hombres mayor fuerza física.
- Hombres mayor orientación espacial.
- Mujeres mayor capacidad de concentración.
- Mujeres más comprensivas.

**Tarjeta de Sara Martín Hernández.**

- Mujeres más capacidad verbal.
- Hombres mayor capacidad tecnológica e informática.
- Hombres más científicos.
- Mujeres más trabajadoras.

**Tarjeta de Zuleima Casañas Cabrera.**

- Mujeres más trabajadoras.
- Mujeres más comprometidas.
- Hombres mejor capacidad espacial.
- Hombres más descentrados.
- Hombres más capacidad para las ciencias.
- Mujeres más capacidad lingüística.

**Puesta en común en pequeño grupo y búsqueda de consenso.**

Llegados a este punto, y a partir de las tarjetas individuales, se debe llegar a un consenso en pequeños grupos sobre el tema, para ello es necesario la elaboración de nuevas tarjetas, esta vez, grupales, y si es necesario, agrupando algunas tarjetas individuales según su relación y afinidad.

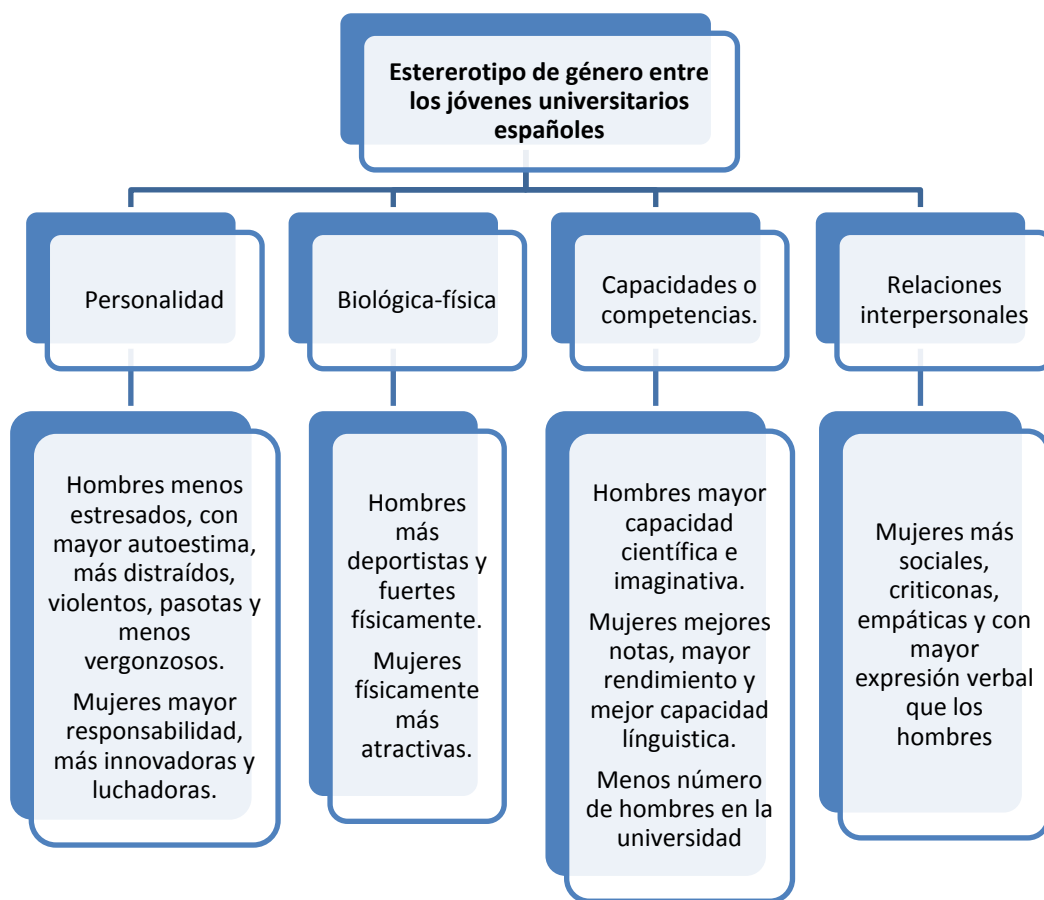
- Mujeres más trabajadoras y responsables.
- Mujeres mejor capacidad de expresión.
- Hombres mayor capacidad para las ciencias.
- Hombres más deportistas.
- Mujeres menos participativas.
- Mujeres más innovadoras y luchadoras.
- Hombres mayor autoestima.
- Mujeres más cuidadosas.
- Mujeres más exigentes.

### **Construcción del panel y lectura, objeciones y dudas de cada tarjeta.**

Una vez realizadas las tarjetas grupales, se colocan en un panel para que todos los grupos puedan ver las respuestas del resto. Luego, cada persona se acerca a las tarjetas y apuntan en cada tarjeta las dudas (con un interrogante) u objeciones (con una exclamación) que fueran necesarias. A continuación, los autores de las tarjetas correspondientes responden oralmente y con brevedad a las dudas y objeciones planteadas.

### **Creación de las categorías.**

Tras la aclaración de las dudas y objeciones, en gran grupo se discuten los nombres de las distintas categorías de agrupación y se colocan los nombres de las categorías en la parte alta del panel, debajo de la cuestión planteada.



Tras la repartición de las tarjetas en las diferentes categorías, en gran grupo, el moderador hace una lectura del panel y pregunta si existe alguna duda u objeción, y si así fuera se discutirían oralmente hasta llegar a un acuerdo.

#### **Priorización mediante la votación individual.**

Para priorizar las categorías se realiza una votación individual, para la cual el moderador reparte los puntos a cada participante, que se pueden identificar con chinchetas, pegatinas, etc. Nosotros en la simulación de clase teníamos dos puntos cada uno y utilizamos la tiza para ponerlos, por lo que el siguiente paso era añadir "1" al lado de la categoría que creíamos, de manera personal, más importante.

Después de que cada uno puntuara las categorías sumamos todos los puntos y así descubríamos cual o cuales habían sido las categorías elegidas por consenso en el gran grupo.

En la simulación de clase, los dos aspectos más importantes fueron capacidades o competencias y personalidad.

ANEXO 25: Trabajo de Tecnología Educativa, evidencia para la CE9.

# *Informe de evaluación de las webs educativas*



Universidad de La Laguna  
Tecnología Educativa  
3º Pedagogía  
Fecha de entrega: 14-03-2014

GRUPO 7  
**Componentes del grupo:**  
Amador Bravo, Katia  
Betancor Perdomo, Silvia  
Casañas Cabrera, Zuleima María  
Fumero Fumero, Lorena  
Rodríguez González, Estefanía  
Rodríguez Hernández, Ivana



## Informe

A continuación damos paso a las veinte webs seleccionadas y analizadas por nuestro grupo de trabajo y correspondientes a nuestros compañeros. En este análisis se pueden observar los aspectos positivos y negativos que consideramos oportunos. Seguidamente, se refleja un apartado de conclusiones que muestra la importancia de esta práctica así como los pros y los contras que se nos presentaron desde un principio.

**Nombre:** Familia y cole.

**Referencia bibliográfica:** <http://familiaycole.com/>



**Descripción del contenido (previa):** Blog educativo para padres maestros y profesionales. Se pueden realizar juegos online con los padres y maestros. Destinada a niños de 2 a 6 años, por tanto de educación infantil.

**Descripción del contenido (propia):** Esta página es una web de recursos y bases educativas, que ofrece materiales para diferentes colectivos entre los que destacan los padres y los profesores y tiene como finalidad facilitar estrategias y pautas para hacer frente a determinadas actitudes y comportamientos que puedan surgir entre niños de 2 y 12 años. Por este motivo, consideramos que es un blog de carácter informativo, pero a la vez formativo pues utilizando adecuadamente cada uno de estos recursos que presenta puedes obtener una buena formación acerca del tema, además de informarte. Presenta una interface, destacamos que a pesar

de no ser muy atractiva, es correcta ya que hace un buen uso de los colores y las letras, y visualmente presenta la información de manera clara.

Entre los recursos que la página ofrece encontramos enlaces directos a redes sociales como twitter, un vínculo hipertextualizado del blog personal del coordinador principal de la página, así como la posibilidad de rellenar un formulario de contacto para cualquier duda que tengamos acerca de la web.

Haciendo referencia a la descripción de la web realizada por el grupo previamente a nuestro análisis, destacamos que es incompleta ya que no presenta ninguna de las características principales que se deben tener en cuenta para la realización de esta práctica (tipo de web, naturaleza, interface, recursos, entre otros).

**Nombre:** AVERROES Junta de Andalucía. Consejería de educación

**Referencia bibliográfica:** <http://www.juntadeandalucia.es/averroes>



**Descripción del contenido (previa):** Web institucional de naturaleza informativa. Se trata de la web de la Consejería de Educación del Gobierno autónomo de Andalucía. En esta webs se ofrece fundamentalmente información sobre la naturaleza, actividades, organigrama, servicios o recursos de que dispone dicha institución.

Es una web educativa en la medida que estas instituciones lo son, pero están creadas y concebidas como sitios informativos, no didácticos.

Proporciona al usuario, datos en forma de enlaces, documentos, direcciones, recursos etc., clasificados por temas.

### **CARACTERÍSTICAS:**

\* Recurso web con fin informativo: en este caso se proporcionan distintas informaciones relativas a la educación formal, casi todas de carácter burocrático, además de algunos recursos que sirvan de guía a los docentes.

\* Interface atractiva e intuitiva: nos adelanta los contenidos a los que podemos tener acceso, de manera clara.

\* Formato multimedia: Contiene texto, gráficos, imágenes, y vídeos.

\* Información conectada hipertextualmente: El usuario puede navegar en la web según su propio criterio.

### **VALORACIÓN DE LOS ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL MISMO:**

Creo que esta página tiene bastante información, pero alguno de los accesos cuando intentas entrar no responde, quizá hay que hacer click varias veces para conseguir la información que necesitas y eso es negativo, pues hace desistir al interesado.

**Descripción del contenido (propia):** Esta página corresponde con una web institucional que hace referencia a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Ofrece la información estructurada en varios apartados como noticia, agenda o servicios, entre otros. Es una web de carácter informativo ya que presenta información sobre diferentes campos que abarca la consejería de educación como

innovación e investigación, profesorado en Red, formación de profesorado, etc. A pesar de que se alternan fondos claros y letras oscuras, con fondos oscuros y letras claras, la página tiene una interface simple, poco atractiva y visualmente dificulta el entendimiento de lo que en ella se presenta.

Con respecto al análisis inicial que hizo el grupo correspondiente sobre esta web, consideramos que aportan todos los datos importantes que se deben tener en cuenta, pero que en la descripción de la misma aparece de manera esquematizada y poco atractiva visualmente.

Nombre: **Tiza y PC**

Referencia bibliográfica: [www.tizaypc.com](http://www.tizaypc.com)

The screenshot shows the homepage of 'Tiza y PC'. At the top, there is a navigation bar with links: INICIO, QUIÉNES SOMOS, Centro de Informática, Psicopedagógica srl, VER CARRITO, and CONTACTO. On the left side, there is a vertical menu with categories: Proyectos telemáticos, Software educativo, Educación a distancia, Aulas virtuales, Aulas virtualizadas, and Otros servicios. The main content area has a header with 'Bienvenidos a...' and 'tiza y pc.com'. Below this, there are three main promotional boxes: 'PRÓXIMAMENTE GRATUITO TALLER VIRTUAL EL AULA VIRTUAL COMPLEMENTO DEL AULA PRESENCIAL', 'Año 2014 Abierta la INSCRIPCIÓN Cursos a distancia NUEVOS CURSOS Descuentos especiales Ver más Información', and 'El espacio virtual del CIP, Centro de Informática Psicopedagógica srl Buenos Aires, República Argentina. www.tizaypc.com'. At the bottom, there is a search bar with the text 'Aquí encontrará: Softwares gratuitos o de cost\_'. Below the search bar, there are four small boxes with icons and text: 'Suscripción gratuita al Boletín de Noticias', 'Recomendar esta página a un amigo', 'Añadir esta página a sus favoritos', and 'Novedades y ofertas de este último mes'.

**Descripción del contenido (previa):** “Tiza y PC” es el fruto del Centro de Informática Psicopedagógica SRL (CIP) de Argentina, quienes adoptaron este recurso informático como herramienta en un proceso de enseñanza aprendizaje, para dotar a los docentes y a las instituciones de la transformación educativa.

Nos encontramos ante una página cuya naturaleza es informativa a la vez que formativa. En cuanto al primer aspecto, se observan las características propias de una web institucional, en este caso adoptada por la institución educativa de Informática Pedagógica SRL. En ella se refleja toda la información relevante sobre su oferta y los servicios educativos propios de interés para los lectores tales como cursos educativos, proyectos telemáticos, educación a distancia, etc. Por otro lado se observan características propias de una web de naturaleza formativa, dado que se da como un entorno de teleformación educativa en el que se ofrece una educación a distancia por medio de espacios virtuales limitados a usuarios registrados en la plataforma.

Esta página web se presenta como un espacio interactivo en la medida que concierne a su parte formativa, dado que otorga espacios de continua interacción y comunicación directa además de una atención personalizada. Esto se refleja, por ejemplo, en los accesos a las aulas virtuales de la misma página.

En cuanto a la interface, esta se presenta de un modo sencillo aunque atractivo teniendo en cuenta sus contenidos y el ámbito en el que se desarrolla. Refleja un aire técnico de informática contrastando un fondo negro con matices amarillos y su logo, sobre un fondo blanco donde se desarrolla la actividad. El despliegue de selección se sitúa a la derecha para facilitar la búsqueda que se establezca y un pequeño menú en la parte superior de la página inicial.

Partiendo de los aspectos multimedia, se observa un despliegue de contenidos en formato textual o gráfico, donde los aspectos audiovisuales destacan por su ausencia, aunque no por ello se da una menor cantidad de información. Además presenta en algunas ocasiones hipervínculos que facilitan la búsqueda y sus posibles variaciones, por ejemplo dando paso a páginas ajenas recomendadas tales como antivirus.

Otro aspecto relevante de esta página web reside en la acción que esta desempeña, organizándose y situándose en función de las posibles necesidades del público al que

se dirige. A pesar de ello no se da una selección basada en los niveles y/o capacidades de los lectores, sino una propuesta e información para su elección.

**Descripción del contenido (propia):** Esta es una página de carácter tanto formativo como informativo, de tipo institucional pues corresponde con el Centro de Informática Psicopedagógica y de teleformación ya que ofrece educación a distancia y aulas virtuales. Presenta una interface de apariencia poco atractiva, con la información estructurada en diferentes apartados como proyectos telemáticos, software educativos y educación a distancia, entre otros y en la que llama la atención la variedad de imágenes con textos que aparecen. En cuanto a los recursos aparecen varios enlaces hipertextualizados que facilitan la búsqueda de documentos nuevos.

En cuanto al análisis que realiza el grupo correspondiente sobre esta página cabe destacar que es un análisis completo, que abarca todos los aspectos fundamentales para una adecuada descripción y que además, muestran todo correctamente justificado.

**Nombre:** UNESCO.

**Referencia bibliográfica:** <http://www.unesco.org/new/es/education/>

The screenshot shows the UNESCO Education website interface. At the top, there are language options (English, Français, العربية, 中文) and a Google search bar. Below this is a navigation menu with tabs for 'UNESCO', 'Educación', 'Ciencias Naturales', 'Ciencias Sociales y Humanas', 'Cultura', 'Comunicación e Información', and 'Servicio de Prensa'. Under the 'Educación' tab, there are sub-links for 'Sobre la Educación', 'Temas', 'La educación en el mundo', 'Eventos', 'Redes', and 'Asociados'. The main header features the UNESCO logo and the word 'EDUCACIÓN'. The page content is titled 'Publicaciones' and includes a sub-header 'Recursos en línea'. A sidebar on the left lists 'Publicaciones' with years 2013, 2012, and 2011, along with 'Boletines', 'Estadísticas', 'Entrevistas', and 'Archivo Multimedia'. The main content area has a search bar with the text 'Introduzca uno término o una expresión:' and a 'Búsqueda simple' button. A right sidebar titled 'INFORMACION RELACIONADA' lists 'PUBLICACIONES UNESCO' with links to 'Documentos y publicaciones UNESCO en línea', 'Biblioteca de la UNESCO', 'UNESDOC@lerts', 'Ediciones UNESCO', and 'IIEP Planipolis (inglés)'. The footer of the page shows 'Últimos 30 días' and 'Historial de búsqueda'.

**Descripción del contenido (previa):** Es una web de carácter institucional, y por lo tanto informativa. La misión de la UNESCO consiste en contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. La página es de gran utilidad a la hora de informarse sobre las situaciones que se están viviendo y qué medidas se toman para solucionarlas. Es una página de gran calidad y fácil acceso. Los recursos disponibles en la web son, convenciones y recomendaciones, documentos, estadísticas, fotos, librería y medios de comunicación a los que se pueden acceder fácilmente. La interface que presenta al ser una página más “formal” es menos llamativa y la información está mejor distribuida. La página presenta un espacio con opción a cambiar de idioma. Para poder ponerse en contacto con La Unesco se emplean tres medios diferentes, como son el correo electrónico, por teléfono y por la propia página.

**Descripción del contenido (propia):** Se trata de una web de carácter institucional informativa. Lo que pretenden es tratar todos aquellos aspectos relacionados con la educación, desde la autonomía hasta la higiene personal, pasando por todo lo relativo a la educación en sí.

La página nos proporciona información sobre una enorme y variada cantidad de temas, que nos sirven para estar al día en las cuestiones sociales y temas de interés propio. Teniendo en cuenta esto, se puede observar como hay una preocupación por abarcar un gran conjunto de temas y así acercar la web a un mayor número de personas, pues la información no se acota a temas concretos.

Es destacable también la organización que presenta la página, pues facilita la navegación y el acceder de manera rápida a la información. En la parte inferior hay unos epígrafes destacando lo más importante.

En cuanto a la interface, decir que es una web bastante formal, no muy atractiva, pero los colores son acertados (Corresponden a la organización), fondo blanco

con letras azules y viceversa. En la portada aparecen imágenes móviles que permiten un acceso directo a un tema en concreto que se especifica debajo.

En general, está muy bien organizada y permite una búsqueda rápida y efectiva de lo que uno desee.

Por último, destacar que como recursos destacan convenciones y recomendaciones, documentos, estadísticas, fotos, una librería, y medios de comunicación. Para contactar se puede hacer por medio del correo electrónico, por teléfono por medio de redes sociales.

En general, el análisis realizado por el grupo está correcto y contiene los datos que se piden. No diferimos en lo analizado, pero consideramos que falta una justificación o argumentación de dichos aspectos, pues estaría la información más completa.

**Nombre:** Cursos CCC

**Referencia bibliográfica:** <http://www.cursosccc.com>

The screenshot shows the homepage of Cursos CCC. At the top, there are logos for CCC (centro de estudios), 75 años (formando profesionales), @nced, and adigital. A search bar is located on the left, and a red button on the right says 'LLAMA GRATIS: 900 20 21 23'. Below the search bar is a navigation menu with items: Conócenos, Cursos, Cursos Online, Títulos FP, Prácticas en Empresas, Acuerdos Universidades, and Contacto. A red button labeled 'ACCESO CAMPUS ON-LINE' is also visible. The main content area features a large banner for 'Curso de Auxiliar de Enfermería Pediátrica' with a photo of a baby and a woman. The banner text includes 'Prepárate para conseguir tu Título de FP' and a 'Ver Curso >' button. Below the banner are six icons representing different services: Bolsa de, Departamento de, Estudios, Opiniones de, Canal CCC TV, and Formación.



**Descripción del contenido (previa):** Nos encontramos ante una Web de naturaleza informativa que presenta, a su vez, rasgos formativos. Es informativa porque se aporta la documentación, las características y los requisitos de cada uno de los cursos que en ella se ofrecen y el acceso a los mismos. También es formativa porque una vez te matriculas, la web te facilita el acceso a su campus virtual donde debes poner tu usuario y contraseña, la cual se ofrece cuando adquieres tu producto, en este caso el curso al que accedas.

Es una web de una institución educativa, en este caso del Centro de Estudios CCC. En cuanto a su rasgo formativo destacamos que corresponde a un espacio de teleformación, como ya nombramos anteriormente que requiere de contraseña y usuario para poder acceder a los contenidos del curso a realizar.

Es una web interactiva donde se solicita al usuario que acceda a la información de cada uno de los cursos o espacios educativos disponibles para que así puedan decidir lo que quieren realizar. Además cuenta con un área de contacto donde pueden pedir información de todo aquello que presente duda.

Presenta una interface llamativa con un color rojo sobre un fondo blanco. En su parte superior izquierda encontramos el logo y bajo este un menú con los distintos cursos y ofertas formativas a seleccionar. Consta de diversos recursos multimedia tales como videos, hipervínculos que dan accesos a otros programas, textos, gráficos, etc.

Su contenido se adapta a los usuarios ya que se estructura por ámbitos de actuación en la sociedad y educativos y se aclara cuáles serán las acreditaciones o méritos que se darán al final de cada curso.

Por último responde al currículum oficial ya que aunque es un centro de estudios a distancia y online integra todos los requisitos que en este se especifican, de lo contrario no podrían ser acreditados los títulos resultantes.

**Descripción del contenido (propia):** Esta página es una web institucional que corresponde con el centro de estudios a distancia CCC, de naturaleza tanto formativa como informativa pues aporta información sobre diferentes cursos, con sus características y requisitos y a la vez, tienes la posibilidad de matricularte en ellos y acceder a la formación y por lo tanto, hace referencia a un espacio de teleformación que requiere de contraseña para que los usuarios puedan navegar libremente por la web. La interface es correcta y acorde con lo que oferta la página, con imágenes y videos en formato multimedia y con la información distribuida en diferentes apartados y de fácil acceso, como bolsa de trabajo, estudios financiados, entre otros. Entre los recursos encontramos un teléfono y un formulario de contacto para solicitar información sobre cualquier aspecto relacionado con la web, enlaces directos a diferentes redes sociales como facebook o twitter, y diferentes vínculos hipertextualizados de varias empresas colaborativas como SEPE, ANCED o ADIGITAL.

Teniendo en cuenta el análisis inicial que se hizo de esta web, destacamos que es una descripción completa, que presenta todos los aspectos claves a seguir para un adecuado análisis como el tipo de web, la naturaleza, la interface o los recursos y que además de ello, completa cada aspecto con una correcta justificación.

**Nombre:** Aldeas infantiles.

Referencia bibliográfica:

[http://www.aldeasinfantiles.es/Pages/default.aspx?et\\_cid=2&et\\_lid=4&et\\_sub=aIdeas%20infantiles](http://www.aldeasinfantiles.es/Pages/default.aspx?et_cid=2&et_lid=4&et_sub=aIdeas%20infantiles)



**Descripción del contenido (previa):**

Naturaleza de la web: informativa.

Tipo de web: institucional (ONG)

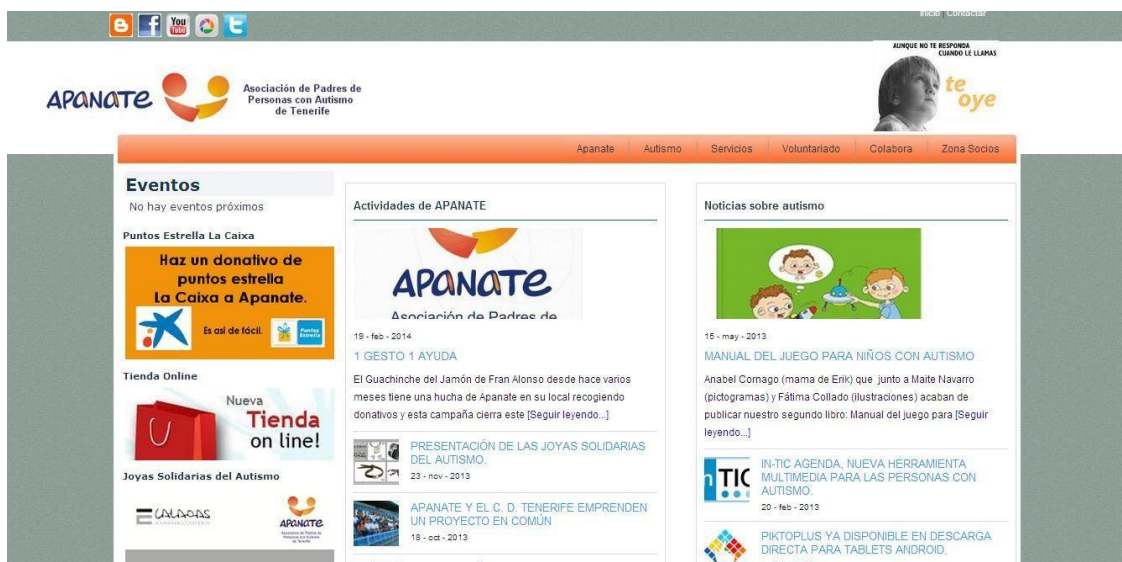
Características de la web: de fácil acceso y uso; diseño motivante y atractivo para el usuario; usa colores agradables, no agresivos; contiene imágenes que informan de los objetivos de la página web; no contiene publicidad; tiene programas de tipo pedagógico que envían a los diversos centros educativos, incorpora diferentes presentaciones multimedia aparte de información escrita; y por último, cuenta con un espacio en el cual pueden debatir tanto familias como educadores para tomar decisiones, aportar ideas y reflexionar sobre el tema a tratar.

**Descripción del contenido (propia):** Ésta página corresponde con una web institucional que pertenece a la ONG aldeas infantiles. Su naturaleza es informativa pues tiene como finalidad comunicar los servicios que ofrece la organización, cómo se puede colaborar y dónde se encuentra, y también es formativa debido a que aporta una sección dedicada a educación en valores con programas pedagógicos que puedes obtener en formato digital. Tiene una interface llamativa que alterna fondos oscuros y letras claras, con fondos blancos y letras oscuras. Es de fácil acceso y muestra los contenidos de manera ordenada. Presenta materiales con un formato multimedia, lo cual motiva y resulta más atractivo a los usuarios. En cuanto a los recursos, destacamos diferentes enlaces directos a redes sociales como facebook o twitter, así como un espacio para buscar eventos solidarios que ofrece la posibilidad de crear un evento propio.

Cabe destacar que analizando esta web nos dimos cuenta de las carencias del análisis que realizó el grupo correspondiente puesto que, a pesar de que presentan dos puntos importantes en una descripción como la naturaleza y el tipo de web, no hacen referencia ni a la interface, ni a los recursos existentes, ni expresan la finalidad de dicha página.

Nombre: APANATE

Referencia bibliográfica: <http://www.apanate.org/>



**Descripción del contenido (previa):** Nos encontramos ante una página de naturaleza informativa dado que es la web de un grupo educativo, siendo en este caso APANATE. La web posee una interface poco atractiva en la que podemos encontrar multitud de información de forma aparentemente desordenada. Destacamos positivamente la existencia de una barra en la cual aparecen hipervinculadas las cuentas de Facebook, youtube, twitter, etc. A su vez, alguna de las imágenes posee algún error que imposibilita la correcta visión. Se mezclan actividades con actos benéficos, tienda online, noticias de actualidad, etc. dificultando el acceso directo a las secciones por parte del usuario. Además, el buscador se encuentra ubicado al final de la página de forma desapercibida, dificultando en cierta medida el acceso a búsquedas concretas de los principales usuarios de la página.

Consideramos bastante acertado que consten las entidades que participan en la asociación, con sus respectivos logos, al final de la página así como la dirección, el teléfono y el fax de la propia asociación. A su vez, al principio de la página hay un hipervínculo que da opción a contactar directamente con ellos y cuya función está

actualmente deshabilitada, siendo esto un punto en contra teniendo en cuenta que la opción a poder contactar en una web es de gran relevancia

Por otro lado, el menú está bastante bien estructurado y cumplimentado. Consideramos que la segmentación es correcta y que existe en ellas toda la información que un usuario pudiera necesitar o conocer. Además de un gran contenido teórico, da opción directa a acceder a la plataforma de voluntariado, en la cual se pueden conocer experiencias, datos e información sobre las solicitudes. Su diseño incorpora, a su vez, diferentes formas de representación simbólica y el material es flexible e interactivo para el usuario, posibilitando una correcta navegación por la misma y la obtención de un contenido hilado. Por otro lado, la plataforma para socios y usuarios facilita la comunicación telemática entre los usuarios, los socios y los propios profesionales de la asociación.

**Descripción del contenido (propia):** Ésta página es una web institucional, de naturaleza informativa que corresponde con la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife (APANATE). La web nos informa sobre una serie de actividades y servicios que ofrece la asociación, estructuradas en los apartados de APANATE, Autismo, Servicios, Voluntariado, Colabora y Zona Socios; así como de varias noticias sobre el autismo. Su interface es correcta porque presenta fondos claros y letras oscuros, pero es poco atractiva debido a que muestra mucha información en poco espacio, dando una apariencia desordenada. Con respecto a los recursos que presenta, encontramos enlaces directos a una tienda online, a varias empresas colaboradoras como el IASS o El Gobierno de Canarias, y a redes sociales como facebook, twitter y youtube, y la posibilidad de contactar con la asociación mediante un formulario de contacto.

En cuanto a la descripción realizada por el grupo, destacamos que es un análisis muy completo, que presenta todos los aspectos fundamentales en una descripción como es el tipo de web, la naturaleza, los recursos y las características de la interface. Por ello, poco hay que añadir para complementar esta página web.

Nombre: CATEDU

Referencia bibliográfica: <http://www.catedu.es/webcatedu/>

**Descripción del contenido (previa):** Dicha página web, posee una finalidad didáctica, ya que proporciona, a los profesores/as, una serie de cursos especializados en diferentes tipos de Tics, para que las sepan usar y las incorporen dentro de sus clases, facilitando el proceso de enseñanza - aprendizaje de ellos mismos y de los alumnos/a. Proporciona información sobre diversos catálogos y enlaces de otros sitios webs relacionados con este mundo.

**Descripción del contenido (propia):** Ésta página es una web de recursos y bases educativas de carácter formativo que ofrece servicios destinados a incentivar y facilitar el uso de las TIC en todos los ámbitos educativos. Visualmente, es simple y ordenada y cumple las normas básicas para una correcta interface, como tener fondos claros con letras oscuras y viceversa. La mayoría de recursos que presenta la página referidos a los distintos ciclos educativos está conectados hipertextualmente. Como recursos tecnológicos encontramos enlaces directos a diferentes redes sociales como

facebook o twitter, así como tutoriales sobre herramientas para trabajar las TIC más fácilmente. La descripción que presenta este grupo sobre esta página web es muy simple, dejando aspectos como la interface o los recursos hipertextualizados sin analizar

**Nombre:** Formación en red.

**Referencia bibliográfica:** <http://formacionprofesorado.educacion.es/>

**Inicio**

- Acceso a la plataforma de Formación en Red del profesorado
- Acceso a materiales formativos de cursos UIIMP
- Materiales, cursos y experiencias anteriores para autoformación
- Materiales para autoformación
- Contacta con nosotros

**Recursos**

- Experiencias educativas
- Competencia digital
- Banco de imágenes y sonidos

**Convocatoria de cursos de Formación en red del INTEF**

Toda la información oficial de la convocatoria se centraliza en esta página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) realiza la primera convocatoria de 2014 de cursos de Formación en Red. Estos cursos están destinados a profesores de niveles no universitarios de centros educativos sostenidos con fondos públicos de todo el territorio nacional y centros destinados a la acción educativa española en el exterior. Cada curso va dirigido a unos destinatarios específicos, que vienen detallados en su ficha descriptiva.

eTwinning convoca también su primer curso de formación de 2014

El plazo de inscripción de ambas convocatorias (cursos del INTEF y curso eTwinning) comienza el martes 25 de febrero y termina el martes 11 de marzo de 2014.

Los cursos se desarrollarán entre el 31 de marzo y el 30 de mayo de 2014.

Buscar

**Última hora**

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado abre el plazo de inscripción en cursos de Formación en Red para profesores de niveles no universitarios de centros educativos sostenidos con fondos públicos de todo el territorio nacional y centros destinados a la acción

**Descripción del contenido (previa):** Se trata de una formación en red dirigida al profesorado, y promovida por el Gobierno de España. La página web es de naturaleza didáctica, al contar con una plataforma " Moodle" del INTEF. Es decir, será el espacio de aprendizaje donde se consulten los materiales didácticos, se realicen las actividades, aparezcan los trabajos establecidos e interactúen entre sí gracias a la presencia de unas herramientas habilitadas para ello. Además, entre sus contenidos abarcan vídeos, espacios de lectura, etc.

**Descripción del contenido (propia):** Se trata de una web informativa y formativa, de recursos y bases de datos educativos que ofrece cursos de formación en red del INTEF, del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del

Profesorado. Su interface es poco llamativa, con fondos claros y letras no muy oscuras y poco atractiva pues no presenta muchos materiales en formato multimedia, sino que predominan los textos. Entre los recursos que presenta encontramos hipervínculos de otras páginas como twitter y una plataforma Moodle de Formación en red del INTEF en la que los participantes podrán consultar los materiales didácticos, realizar las actividades propuestas, entre otras acciones.

La descripción previa a nuestro análisis que se ha realizado sobre esta web, aparece poco cumplimentada porque, a pesar de que presentan claramente los recursos que refleja como el Moodle, deja atrás la naturaleza de la página y otros aspectos como la interface de la misma.

**Nombre:** Didáctica Musical.

**Referencia bibliográfica:** <http://www.didacticamusical.com/>

The screenshot shows the homepage of 'Didáctica Musical'. At the top, there is a blue navigation bar with links for 'Inicio', 'FLAMENCO', 'GUITARRA Y BAJO', 'PIANO / TECLADO', 'PERCUSION', and 'VIENTO'. Below the navigation bar, there is a search bar and a 'Bienvenido, Entrar' link. On the left side, there are several menu sections: 'CATEGORÍAS' with sub-items like CUERDA, EDUCACION Y TEORIA, FLAMENCO, GUITARRA Y BAJO, PERCUSION, PIANO / TECLADO, VIENTO, and VOCAL Y COROS; 'MARCAS' with sub-items like 100 Exitos, ABSOLUTE BEGINNERS, Anthology, BERKLEE PRESS, and FAST TRACK; 'INFORMACIONES' with links for Entrega, Aviso legal, Condiciones de uso, Quiénes somos, Protección de Datos, and Nuestras tiendas; and 'NEWSLETTER' with an email input field. The main content area features a large image of a hand holding a cymbal with the word 'BATERIA' in yellow text. Below the image, there is a section titled 'DIDACTICA MUSICAL' with the subtitle 'Venta de productos didácticos para la música'. The text describes the website's offerings: 'Ofrecemos un amplio catálogo de todo tipo de partituras y métodos didácticos para los amantes de la música con precios especiales para escuelas, academias y conservatorios.' It also includes a search instruction: 'Introduzca el apellido del autor o parte del título en el campo Buscar presione la tecla entrar de su ordenador (Intro, Return...) para validar la información. Se mostrará un listado con productos referente a la búsqueda solicitada.' and the email 'info@didacticamusical.com'. On the right side, there is a shopping cart section titled 'CARRITO' showing 'Sin producto' and a total of '0,00 €'. There are also sections for 'PROMOCIONES ESPECIALES' (No hay promociones especiales en este momento) and 'LISTA DE REGALOS' (Ningún producto).

**Descripción del contenido (previa):** Nos encontramos ante una web de naturaleza informativa, realmente es una web de recursos educativos, y tiene como finalidad



presentar los diversos recursos que existen para poder estudiar didáctica musical. Esta web no ofrece entornos de teleformación. No está conectada hipertextualmente, pero es una web de compra de material didáctico. Tiene un interface muy sencillo y poco llamativo, por lo que no incita a la navegación en la misma. La plataforma permite el contacto con los responsables vía correo electrónico solamente.

**Descripción del contenido (propia):** Se trata de una web con naturaleza formativa, que ofrece la posibilidad de comprar material didáctico relacionado con el ámbito musical. La finalidad de esta web es proporcionar el material necesario para estudiar didáctica musical, teniendo en cuenta la variedad de instrumentos. En cuanto a la interface, es bastante legible a simple vista, pero es muy poco atractiva, pues presenta colores básicos (azul, blanco y negro), siguiendo las pautas elementales para una buena interface: fondo oscuro - letras claras, y viceversa.

Por otro lado, ofrece muy pocos recursos, simplemente ofrece un servicio de comunicación con los responsables de la web, a través de correo electrónico.

La descripción de esta web, a pesar que se expone de manera breve, refleja todos los aspectos necesarios a describir. Por lo general la web es sencilla, y no permite un análisis más específico.

Teleformación, que requiere de usuario y contraseña para suscribirse, aspecto que el grupo, no refleja. Además el grupo señala que la naturaleza de la web es informativa, a pasar e esto, nosotros consideramos, que es tanto de carácter formativo como informativo. Informativo porque muestra información sobre la venta de productos didácticos para la música, y formativa, pues permite con la venta de sus productos, un mejor aprendizaje musical.

**Nombre:** Editorial SM.

**Referencia bibliográfica:** <http://www.smconectados.com/>



**Descripción del contenido (previa):** Es la página web de la editorial SM, es una página web muy completa de naturaleza informativa y de carácter institucional con la finalidad de que el docente obtenga el máximo rendimiento en su clase. La página web cuenta con datos en forma de enlaces, documentos, recursos, propuestas, opiniones para ayudar al profesorado. La página web cuenta con una interface atractiva e intuitiva porque presenta un diseño gráfico cuidado, de fácil manejo y navegación para el usuario. La información está conectada hipertextualmente para que el usuario navegue por su propio criterio y con formato multimedia. Como elemento positivo la posibilidad de que a través de las redes sociales reciban las actualizaciones que se realizan en la página web. Como aspecto negativo la obligación de proporcionar datos personales para poder acceder a ella.

**Descripción del contenido (propia):** Esta página es una web de carácter formativa, y puesto que hablamos de una empresa relacionada con el ámbito educativo, podemos decir que se trata de una web institucional. La finalidad de ésta web, es que los docentes tengan los instrumentos necesarios para sacar el mayor partido a sus clases.

La información de la web se presenta a través de documentos e hipertextualmente, entre otras formas. Presenta una buena interface, pues visualmente es una web muy ordenada, sin colores muy llamativos, y visualmente presenta la información de manera clara. En cuanto a los recursos, destacamos diferentes enlaces directos con diferentes redes sociales, por medio de las cuales los usuarios pueden estar al tanto de las actualizaciones de la web.

En cuanto a la descripción es importante resaltar: por un lado, consideramos que no solamente tiene un carácter informativo, sino que también formativo, ya que a través de un entorno de teleformación, para los profesores, permite a éstos registrarse y desarrollar alguna materia (matemáticas, plástica, música, etc.), aspecto que tampoco señalan. Otro aspecto que señalamos, es que el grupo no hace referencia al acceso directo que tiene la web a redes sociales, y por tanto recursos de comunicación.

A pesar de estas carencias, la descripción de la web refleja los aspectos necesarios para un buen análisis.

**Nombre:** Magisnet.

**Referencia bibliográfica:** <http://www.magisnet.com/>

The screenshot shows the website's layout. At the top, there are several logos: Eurobecas Fundación Caja Madrid FP 2014, Caja Madrid Fundación, and CON INAV. Below these is a navigation bar with links for 'QUIÉNES SOMOS', 'MAGISTERIO DIGITAL', 'PUBLICIDAD', and 'SUSCRIPCIÓN'. The main heading is 'MAGISTERIO DIGITAL'. Underneath, it says 'El Magisterio Español Decano de la prensa no diaria | Fundado 1866'. There is a search bar with the text 'Buscar en la web >>'. The main content area features a news article titled 'El Ministerio de Educación dice que las exigencias para las becas han propiciado mejores notas'. At the bottom, there is a social media widget for Facebook with the text 'Me gusta 1935'.

**Descripción del contenido (previa):** Es una página web de naturaleza informativa para los docentes y padres con hijos en edad escolar a través de la suscripción a revistas webs. La interface no es atractiva pero el acceso a la web no es complejo. Cuenta con un formato multimedia como son textos, gráficos, imágenes, sonidos, información mediante foros, enlaces. La información está conectada hipertextualmente para que el usuario navegue según su propio criterio. Como elemento positivo, la página cuenta con una gran y variada cantidad de información y que permite la comunicación con otros usuarios de la revista web.

**Descripción del contenido (propia):** Es una web de carácter informativa, consiste en la suscripción a revistas webs, dirigida especialmente a padres y docentes con hijos en edad escolar. Sus recursos con bastante abundantes, cuenta con imágenes multimedia, noticias actuales, foros, redes sociales, e información conectada hipertextualmente lo cual permite una libre navegación. También permite la comunicación con otros usuarios. Referido a la interface, es bastante correcta, presenta la información de manera clara y ordenada, lo que facilita el acceso a ella, mostrando además, noticias de actualidad que el usuario puede comentario. A pesar esto, es poco atractiva visualmente. Además se utilizan colores oscuros para las letras, plasmadas en un fondo claro.

La descripción de esta web está bastante completa, ya que contiene materiales interactivos para el usuario, materiales de comunicación (facebook y twitter), materiales con formato multimedia (imágenes en movimiento), etc. Cabe destacar que la página ofrece un apartado de noticias de actualidad que incluso permite a los usuarios opinar y comentar sobre ellas; aspecto que el grupo no recoge en su análisis y que nosotros reflejamos.

**Nombre:** Educación infantil.

**Referencia bibliográfica:** <http://geli-blogeducacioninfantil.blogspot.com.es/>



**Descripción del contenido (previa):** Es un portal virtual de naturaleza formativa. Su finalidad principal es aportar a todos los que consulten dicha página diferentes opiniones, formas y conocimientos de diferentes temas educativos. La página cuenta con material didáctico al alcance de todos los navegantes.

La página intenta adaptarse a las necesidades del docente y proporcionarle material de ayuda diario para la labor que desempeña. Su diseño y lenguaje hacen que esta página tenga un atractivo para los docentes importantes pues se adapta a todas las necesidades de este.

**Descripción del contenido (propia):** Es un blog educativo que ofrece recursos, idea, enlaces, etc. que permite a los docentes sacar el mayor rendimiento a su trabajo. El blog tiene un carácter informativo y formativo, ya que ofrece información y a través de ella, de adquieren nuevos conocimientos. En lo que respecta a la interface, destacar que es atractiva y fácil de usar, con numerosos colores, y un diseño gráfico,

videos que permite un mejor acceso. En cuanto a los recursos tic que se pueden encontrar, destaca un acceso directo a Google, además de enlaces que permiten en contacto directo con otros blogs educativos, además de redes sociales, como twiter, facebook, yahoo!, etc. Por otro lado destacar que tiene un apartado de teleformación a través de Google, que permite acceder a tu blog, o crear uno nuevo.

En cuanto a la descripción que realizó el grupo es importante señalar que no hacen referencia a la interface, así como a los recursos TIC que el blog ofrece. Por otro lado, y en cuanto a la naturaleza del blog consideramos que aparte de un carácter formativo tal y como señala el grupo, puede ser también informativa para los docentes especialmente. Además, el blog ofrece imágenes y vídeos que permite a los usuarios interesarse aún más por el contenido.

**Nombre:** Cuadernos de Pedagogía.

**Referencia bibliográfica:** <http://www.cuadernosdepedagogia.com/>

**Descripción del contenido (previa):** En esta revista pedagógica informativa encontramos información actual sobre temas pedagógicos. En esta página hay varia secciones: actualidad, libros, recursos, formación, entrevistas, opinión... y todo ello relacionado con la educación.

**Descripción del contenido (propia):** Esta página hace referencia a una web de recursos y bases de datos por lo que es informativa y formativa porque informa sobre diferentes recursos que se pueden utilizar acerca de la educación y además, los oferta. En esta página la información aparece estructurada en diferentes apartados como actualidad, libros, recursos, agenda, entre otros. Presenta una interface correcta, con un buen uso de los colores, pero a la vez es poco atractiva pues da una sensación de monotonía. Teniendo en cuenta los recursos, ofrece enlaces directos a redes sociales como facebook y twitter, numero y correo electrónico para un servicio de atención al cliente y un buscador avanzado para facilitar la búsqueda de temas.

En lo que respecta a la descripción de esta web es imprescindible matizar que en un principio no hacen referencia a la interface de la web en este caso, poco atractiva y bastante formal. Por otro lado, la web contiene un entorno de teleformación que precisa de un usuario y contraseña, aspecto al que tampoco hacen referencia. Y en cuanto a los recursos TIC, la web ofrece contacto con algunas redes sociales como Facebook o Twitter.

Por lo general, la descripción de esta web está bastante incompleta faltando así mismo los aspectos más relevantes que requiere el análisis de una web (recursos TIC, interface, etc.).

**Nombre:** Radio ECCA.

**Referencia bibliográfica:** [http://www.radioecca.org/\\_index.php](http://www.radioecca.org/_index.php)



**Descripción del contenido (previa):** Web de naturaleza formativa, en la que se desarrolla un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje, de entorno de teleformación e intranets educativos, ya que ofrece formación en línea.

**CARACTERÍSTICAS:**

- \* Recurso web con fin formativo: cuya finalidad es proporcionar formación a distancia a cualquier tipo de usuario.
- \* Interface atractiva e intuitiva: su diseño es motivante y es de fácil navegar en ella.
- \* Permite el acceso a un gran número de información variada.
- \* Formato multimedia: Contiene texto, gráficos, imágenes y videos.
- \* Información conectada hipertextualmente: El usuario puede navegaren la web según su propio criterio y contiene diferentes enlaces educativos interesantes tanto para el usuario, alumnado, profesorado y familias.

**VALORACIÓN DE LOS ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL MISMO:**

Destacamos la gran variedad de información e formación que se puede realizar tanto por internet como por la radio, como aspectos positivos. No obstante, como aspecto negativo señalamos la falta de un chat o de un foro en la web.

**Descripción del contenido (propia):** Esta página corresponde con una web institucional de carácter informativo y formativo que ofrece diferentes cursos de formación, que se sustentan económicamente a través de las matriculas de los mismos. En cuanto a la interface destacamos que es poco atractiva pues presenta mucha información en poco espacio dando una apariencia de desorden, pero a pesar de ello, se utiliza correctamente algunas pautas básicas como alternar los fondos oscuros con letras claras y viceversa. Como recursos encontramos enlaces directos a varios portales ECCA como PITECCA o CETIC, a diferentes empresas colaborativas como gobierno de Canarias o Caixa Bank y a algunas redes sociales entre los que destacan twitter o facebook.



En cuanto a esta descripción, resaltar que, por lo general tal y como señala el grupo, esta es una web muy completa de carácter institucional e formativa. Es recomendable reflejar que la web contiene como recursos TIC el acceso directo a redes sociales (facebook, twitter, etc.) y carece de foros en los que los usuarios compartan información. En lo que respecta a estos recursos TIC, aspecto importante en un análisis de webs, el grupo no hace mención. Además creemos oportuno señalar que la web ofrece un apartado de noticias informativas, y por tanto se podría decir que también tiene un carácter informativo.

**Nombre:** Oxford University

Referencia bibliográfica:

<https://elt.oup.com/student/englishfile/?cc=global&sellLanguage=en>

**OXFORD**  
UNIVERSITY PRESS

Estudiantes > File Inglés

## ENGLISH FILE

Obtenga más información aquí Inglés con ejercicios interactivos, descargas útiles, juegos y enlaces web. Practique su gramática, vocabulario, pronunciación, comprensión auditiva y de lectura, y pasar un buen rato también. Seleccione su edición y nivelar a continuación: Se necesita un reproductor Flash para algunas actividades en este sitio web.

**third edition**

Elemental      Pre-Intermediate      Intermedio

Vocabulario Calendario (PDF 32Kb)  
Vuelve cada mes y obtener el Calendario de vocabulario. Esto le ayudará a organizar y aprender nuevo vocabulario.

**New ENGLISH FILE**

**Descripción del contenido (previa):** Portal web creado por Oxford University, basado en materiales didácticos web. Página web elaborada con finalidad formativa e informativa ya que ofrece numerosos recursos que contribuyen a la formación e información de los usuarios. Materiales cuya información está conectada hipertextualmente, permiten el acceso a una gran cantidad de información de diferentes índoles, existen diferentes materiales flexibles e interactivas que permiten

realizar actividades variadas. Posee un diseño gráfico minimalista pero con bastante gusto. Variedad de herramientas sobre todo para aprender incluyendo juegos, practicas, test, etc. Diseño intuitivo, lo que facilita su navegación y comprensión

**Descripción del contenido (propia):** Esta página es una web de recursos didácticos, de carácter formativa que presenta multitud de contenidos para practicar la gramática, el vocabulario, la pronunciación, entre otros aspectos, sobre el inglés mediante ejercicios interactivos, documentos digitales, juegos y enlaces webs. Presenta una interface simple y sencilla, fácil de manejar y con poca información a simple vista, con letras oscuras plasmadas en un fondo claro. Presenta contenidos hipertextualizados que facilitan el acceso a mayor número de recursos, separados por niveles de elementary, pre-intermediate e intermediate.

El análisis de esta página es bastante completo, pues expresa en pocas palabras todos los puntos claves en un análisis, aunque sería recomendable que expresasen más aspectos sobre la interface, diseño gráfico. De modo resultara más atractivo a los usuarios.

**Nombre:** Mi tarea.

**Referencia Bibliográfica:** <http://mitareanet.com/>



**Descripción del contenido (previa):** El propósito de esta página es ayudar a los estudiantes hispanoparlantes a nivel de ESO y Bachillerato en la búsqueda de fuentes, trabajos y apuntes para facilitar la realización de las tareas escolares. No realizan tareas, solo ofrecen vínculos a páginas interesantes donde investigar fuentes en Español. Es una cuidada selección de gran calidad muy recomendable.

**Descripción del contenido (propia):** Esta página es una web educativa de recursos y bases de datos, de carácter informativo pues su finalidad es facilitar la búsqueda de apuntes y trabajos a los estudiantes, mediante vínculos hipertextualizados sobre diferentes asignaturas de bachillerato. La interface es llamativa con un correcto uso de los colores, predominando las letras oscuras en fondos claros. Es de fácil acceso y presenta la información de manera ordenada. En cuanto a los recursos encontramos un buscador Google, conectado a la misma página para facilitar más las búsquedas dentro de ésta, información hipertextualizada, y presenta la posibilidad de contactar con los responsables mediante un correo electrónico, a pesar de que no aparezca hipertextualizados. En cuanto a la descripción de esta página, se puede objetar lo siguiente: no cita la naturaleza de la web, la cual consideramos que es de carácter informativa. En cuanto a la interface, destacar que es atractiva, fácil de usar, y facilita la navegación dentro de este sitio web. En este caso el grupo no cita este aspecto en ningún momento. Por otro lado, la página ofrece información hipertextualizada. En cuanto a recursos de comunicación existe una dirección de correo electrónico y un enlace directo con Google, que creemos que puede utilizarse como recurso TIC.

**Nombre:** Icarito

**Referencia Bibliográfica:** <http://www.icarito.cl/>

**Descripción del contenido (previa):** Esta es una web de carácter tanto informativo como formativo. Se trata de un portal educativo chileno, que cuenta con recursos e información básicos para los docentes y padres de preescolar y primaria. Algunos de estos recursos que presentan son, materiales de varias asignaturas educativas, juegos educativos, enciclopedias, herramientas, biografías, etc. Y hasta una encuesta para los usuarios. La interface que presenta la página es muy clara y sencilla, también nos parece muy atractiva para los padres/madres y docentes. Por ello, esta web nos parece de gran interés ya que les proporciona materiales e información para el desarrollo de sus clases. Por otro lado la calidad de la web se ve un poco mermada por algunos anuncios que son un poco molestos. El único medio de contacto que ponen a disposición del usuario es un correo electrónico al que pueden acceder y desarrollar sus dudas o aclaraciones.

**Descripción del contenido (previa):** Esta es una web de carácter tanto informativo como formativo. Se trata de un portal educativo chileno, que cuenta con recursos e información básicos para los docentes y padres de preescolar y primaria. Algunos de estos recursos que presentan son, materiales de varias asignaturas educativas,

juegos educativos, enciclopedias, herramientas, biografías, etc. Y hasta una encuesta para los usuarios. La interface que presenta la página es muy clara y sencilla, también nos parece muy atractiva para los padres/madres y docentes. Por ello, esta web nos parece de gran interés ya que les proporciona materiales e información para el desarrollo de sus clases. Por otro lado la calidad de la web se ve un poco mermada por algunos anuncios que son un poco molestos. El único medio de contacto que ponen a disposición del usuario es un correo electrónico al que pueden acceder y desarrollar sus dudas o aclaraciones.

**Descripción del contenido (propia):** Esta web presenta una naturaleza tanto formativa como informativa. Consta de una serie de recursos educativos, como juegos o biografías de distintas asignaturas, destinados a padres y docentes de ciclos de infantil y primaria. La interface es correcta pero poco atractiva, pues se presenta mucha información en poco espacio, dando una apariencia desordenada.

En cuanto a los recursos, se presenta información hipertextualizados y existe a disposición de los usuarios una encuesta para valorar la web y como recurso, un blog, donde lo usuarios opinan y se comunican con otro usuarios. Además se ofrece un correo electrónico para que el usuario manifieste sus dudas e incertidumbres.

Por lo general la descripción es completa, tal y como señala el grupo anterior, posee una interface atractiva y fácil de utilizar, es interactiva, los usuarios pueden comunicarse, ofrece recursos multimedia, etc.

**Nombre:** Psicología y pedagogía.

**Referencia bibliográfica:** <http://psicopedagogias.blogspot.com.es/>



**Descripción del contenido (previa):** Se trata de una web que nos ofrece recursos y bases de datos educativos. Esta web nos ofrece artículos con interesantes orientaciones y reflexiones para padres/madres y profesionales. Es de carácter formativo e informativo. Te permite acceder a un índice donde puedes buscar determinadas temáticas relacionadas con el ámbito de la Psicología y la Pedagogía. Esta web cuenta con materiales cuya información está conectada hipertextualmente, aunque tiene poco materiales en formato multimedia. La interface no es muy atractiva, debido a que tiene una apariencia formal, por sus colores y organización del contenido, aunque es fácil de usar.

Existe material que permite la comunicación entre sus usuarios, donde puedes debatir con otros lectores acerca de su opinión sobre alguna temática concreta, dando tu propia opinión o punto de vista acerca de diferentes aspectos relacionados en el blog. Existe un buen contenido multimedia por medio de fotos e incluso videos.

**Descripción del contenido (propio):** Se trata de un blog de recursos y bases educativas, de carácter tanto formativo como informativo, relacionado con el ámbito de la Psicología y la Pedagogía, dirigida a padres y madres profesionales. La información nos aparece de manera hipertextualmente, lo que nos permite acceder a mayor contenido con tan solo un click, y en cuanto a la interface es buena, puesto que

en general presenta fondos oscuros y letras claras, aunque no es muy atractiva visualmente. Respecto a los recursos, la web cuenta con material multimedia como videos y fotos, así como un foro que permite a los usuarios, interactuar entre sí, sobre los servicios que se ofrecen.

El análisis de esta web se presenta de manera muy completa, pues abarca los aspectos relevantes para el análisis de la misma, Hacen referencia a la interface, a la naturaleza, al contenido de la web, entre otros aspectos. A pasar de todos estos aspectos positivos, es importante destacar que no mencionan los recursos tic, que ofrece el blog

### **Conclusiones**

A modo de conclusión, esta práctica nos ha sido muy útil puesto que hemos aprendido a analizar y valorar las páginas web teniendo en cuenta diferentes aspectos formales tales como: conocer la naturaleza de éstas (formativa o informativa), analizar a que tipo de web pertenece (institucionales, de recursos y base de datos educativos, de teleformación e intranets educativas o de material didáctico web) o valorar la interface de cada una de ellas, entre otras.

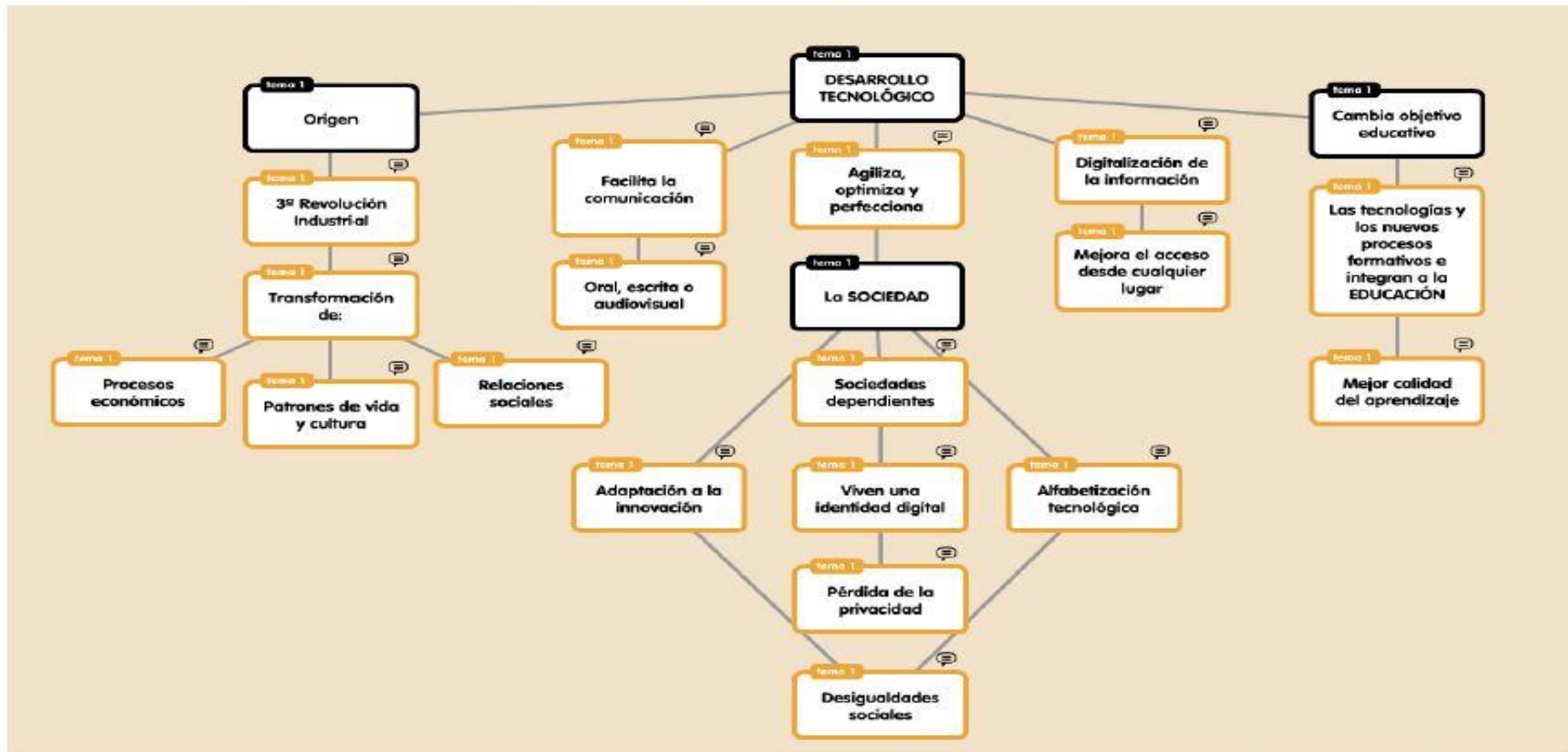
Del mismo modo, consideramos importante destacar que, en un primer contacto con esta práctica, nos encontramos un tanto desorientadas en el sentido de que no sabíamos cómo enfrentarnos a ésta. Por esta razón, esperamos a que la docente de esta parte de la asignatura nos lo explicara con mayor profundidad en las clases presenciales. Una vez conseguimos entender el proceso a seguir para la correcta elaboración del conjunto de esta práctica, nos dispusimos a realizarla. Durante la ejecución de este proceso no tuvimos grandes dificultades.

Cuando entregamos la primera parte de esta práctica (subir las entradas al Aula Virtual), procedimos a seleccionar 20 de las páginas webs que el resto de compañeros/as había elaborado para, posteriormente, valorarlas tanto en aspectos positivos como negativos. Este segundo apartado de la tarea, nos pareció un tanto complicada puesto que, por un lado, no estábamos seguras de que las valoraciones que hiciéramos se fuesen a tomar como críticas constructivas y, por otro lado, nos parecía un trabajo muy denso, es decir, que abordaba demasiado contenido.

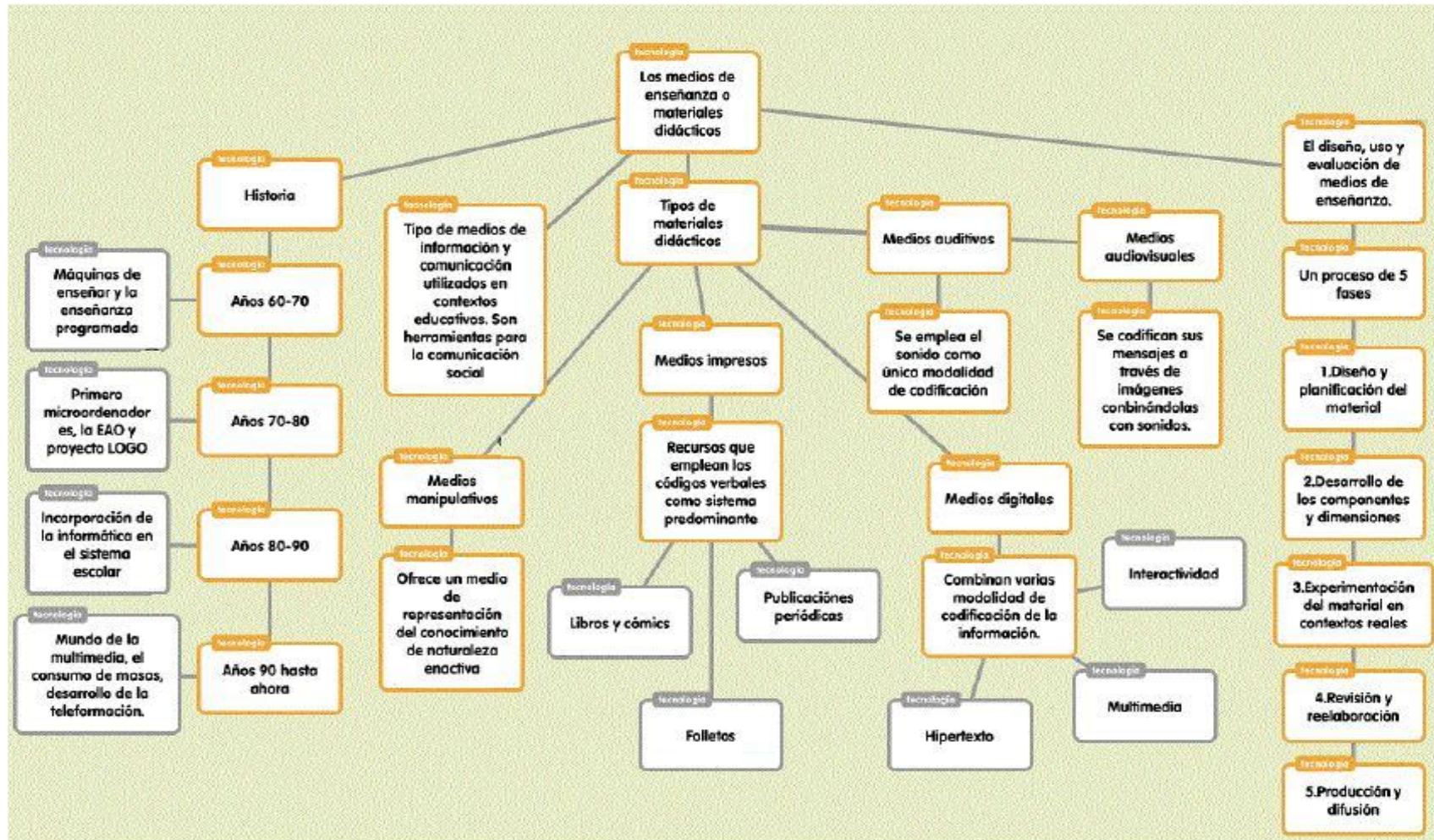
En definitiva, esta práctica nos ha servido para ser más críticos a la hora de juzgar todas las páginas web que podemos encontrar en Internet, considerando relevantes cuestiones que antes no lo valorábamos, como por ejemplo, si realmente son apropiadas para los usuarios a los que, principalmente, van destinadas.



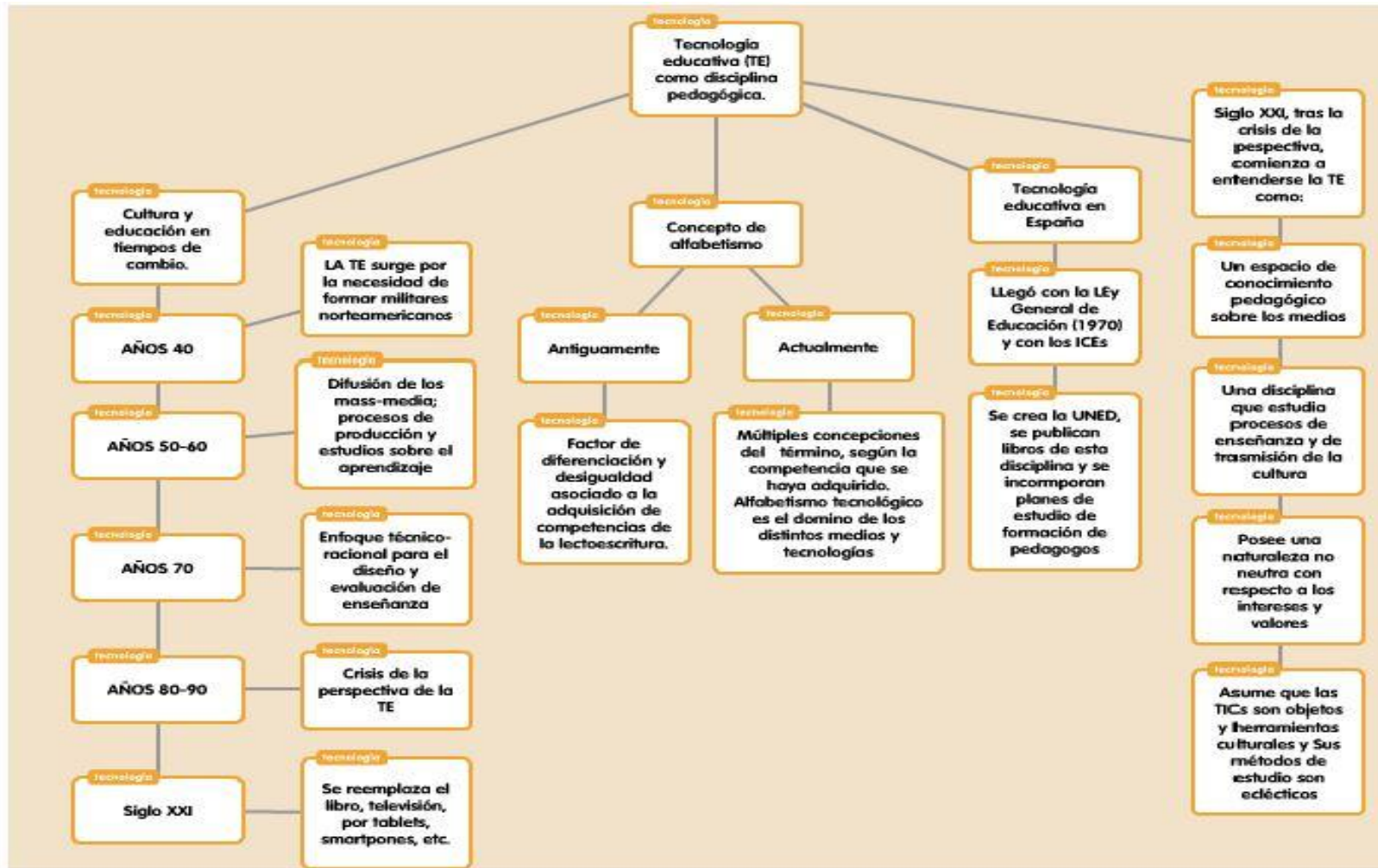
TEMA 1: "La sociedad de la información, las tecnologías y la educación"



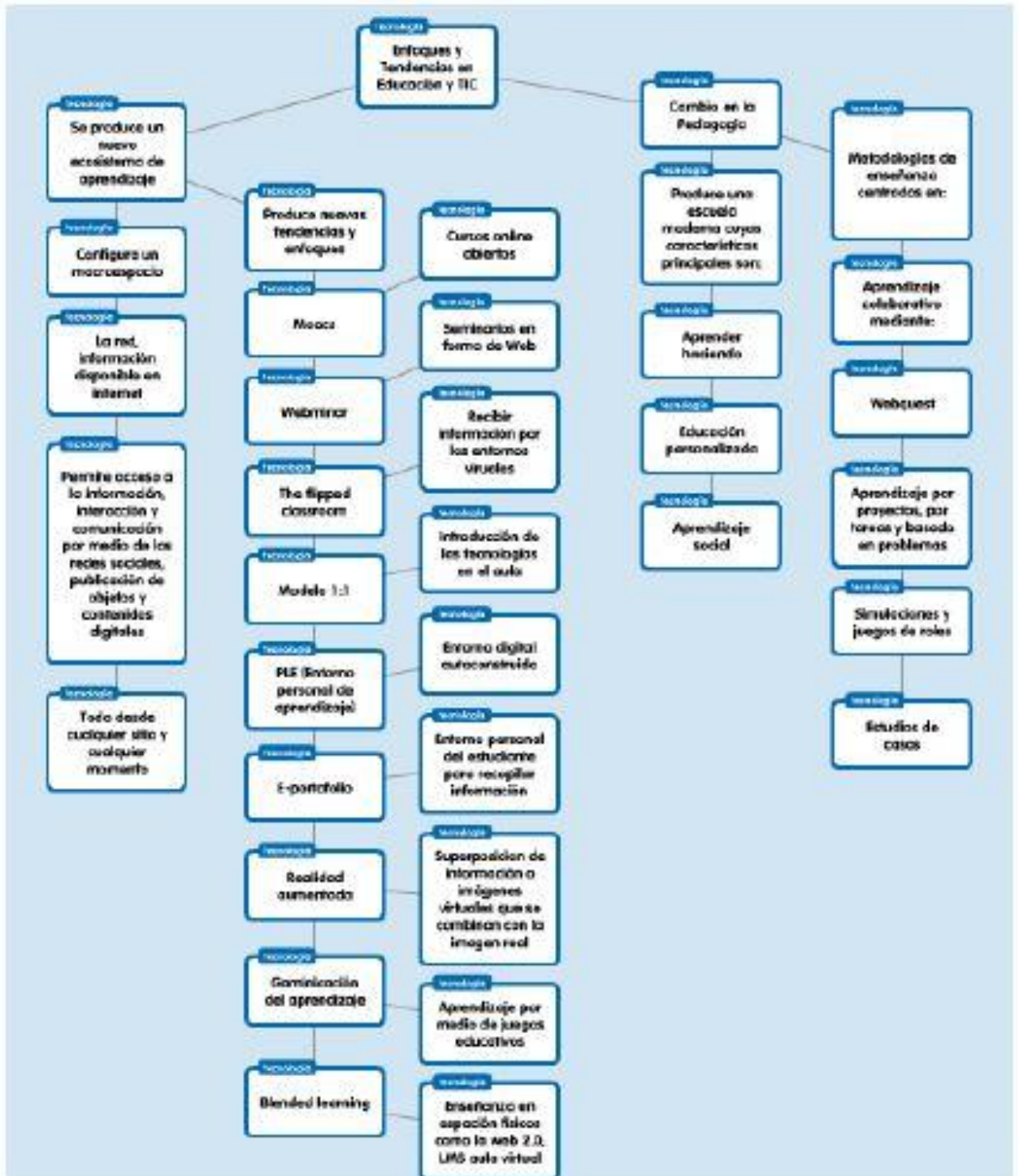
Casañas Cabrera, Zuleima

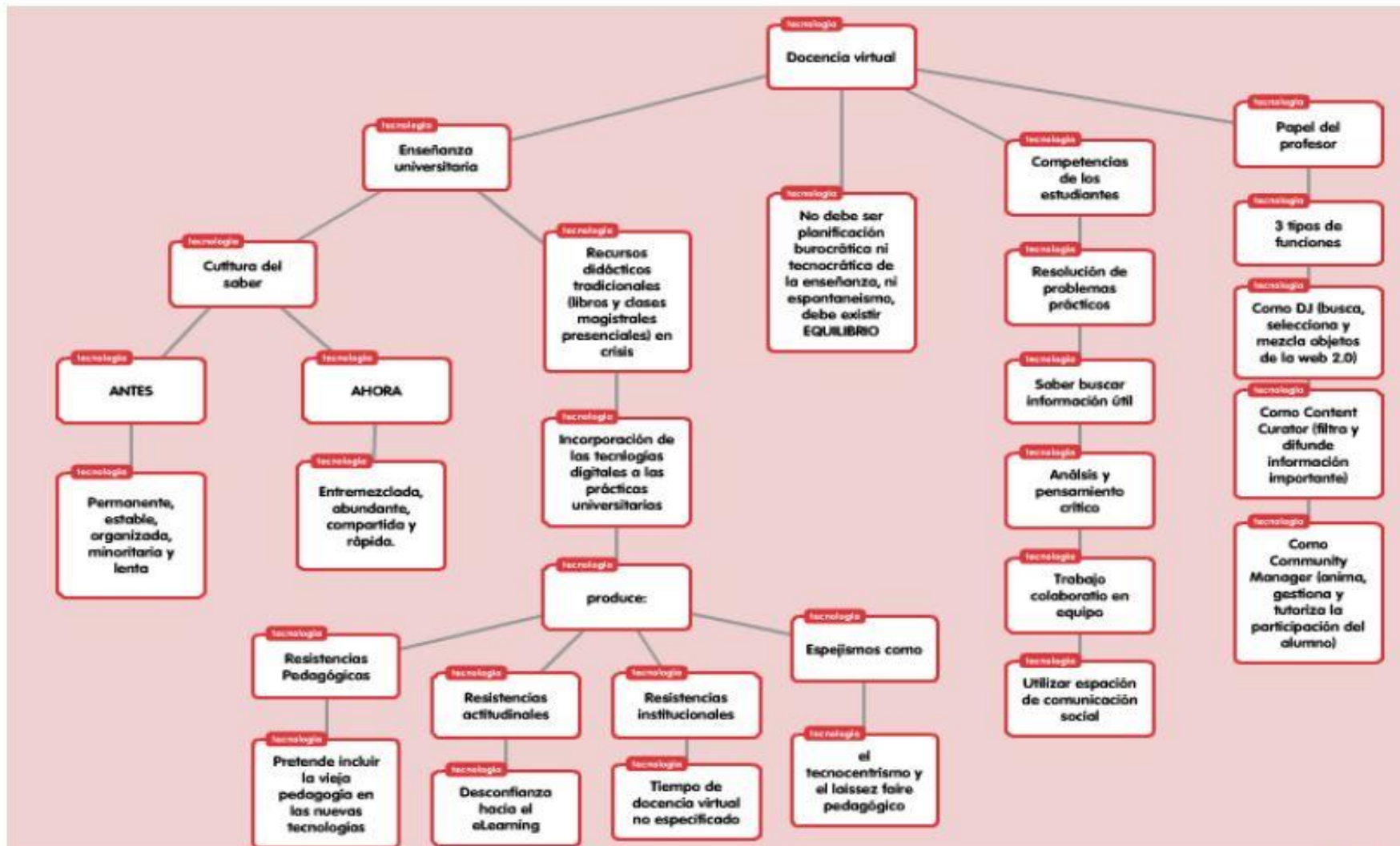


Casañas Cabrera, Zuleima M<sup>a</sup>



Tema 3.  
Casañas Cabrera, Zuleima M<sup>a</sup>





Tema 5.  
Casañas Cabrera, Zuleima

**ANEXO 26. Trabajo de Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo, evidencia para la competencia CE10.**

# Práctica 1: “Protocolo”



**Universidad de La Laguna**  
**Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo 3º**  
**Pedagogía**

**Fecha de entrega:** 26 de septiembre de 2013

**Componentes del grupo:**

Amador Bravo, Katia  
Betancor Perdomo, Silvia  
Casañas Cabrera, Zuleima María  
Fumero Fumero, Lorena Rodríguez  
González, Estefanía

## Protocolo

### **1. Recogida de información previa, para ello crear una lista con los aspectos indispensables a conocer.**

- Sobre el tema, problema o demanda en función (a cuánta gente afecta el problema, investigar si las personas que van a ser asesoradas han pedido o están de acuerdo con que se lleve a cabo este proceso, etc.)
- Sobre la institución (la estructura, la cultura, número de profesionales, los antecedentes e historial del centro, entorno socioeconómico, dinero disponible para el asesoramiento, qué tipo de profesionales hay, etc.) Este tipo de información está determinada por el tema o problema en función.
- Debemos determinar el momento en el que se encuentra la institución. Si nos encontramos en el diagnóstico de los posibles problemas; si el centro ya contiene un informe de evaluación, y por tanto, nos encargáramos de realizar un plan; si este existe y deciden ponerlo en marcha, el asesoramiento se encargaría de la parte de desarrollo y por último, si éste se ha desarrollado se asesoraría la parte de evaluación.
- Localizamos los informantes y el canal de información (ir al centro, mandar correo, ver su página institucional, llamada telefónica, combinar todas estas vías, etc.) que tendremos con ellos (Equipo directivo, agentes coordinadores, responsables del proyecto, etc.)

En definitiva, este paso ayuda a saber cómo celebrar la reunión y conocer a lo que nos vamos a enfrentar.

## 2. Preparar la reunión (dividida en tres partes: inicio, desarrollo y cierre)

- Se realiza el guión y/o esquema.
- El conjunto de asesores debe dividirse la responsabilidad y participar equitativamente, a pesar de que el inspector sea el que tiene la mayor parte de la responsabilidad.

## 3. Contacto institucional (Realización de la reunión).

### 3.1. Inicio de la reunión.

- Presentación formal y profesional del equipo de asesores y directivos del centro (breve), dando credibilidad.
- Intentar que todos se involucren, generando un clima de motivación, confianza y empatía, evitando que se realicen debates, y mostrando un pensamiento positivo. Para lograrlo, sería conveniente mostrar las ventajas que tiene el asesoramiento y dar ejemplos basados en la experiencia de procesos realizados con anterioridad.

### 3.2. Desarrollo de la reunión.

- Esta es una fase de negociación, en la que damos respuesta a cuestiones como “¿Es posible el asesoramiento?, ¿Qué asesorar? ¿Cómo?”. Tras esto, debemos marcar las metas y finalidades, la situación actual y la deseable, sin entrar en debates y sin presentar soluciones.
- Conducir el tema de la reunión intentando no desviarse del objetivo principal.



- Ofrecer una propuesta sobre el proceso que se llevará a cabo, en qué va a consistir la ayuda y cómo se va a producir. Establecer compromiso, tiempo, recursos económicos y humanos con los que se cuenta. Tomar una decisión, siendo flexibles, y llegar a un consenso sobre la propuesta de asesoramiento que se está proponiendo.
- Nombrar el responsable, la comisión gestora o coordinador.

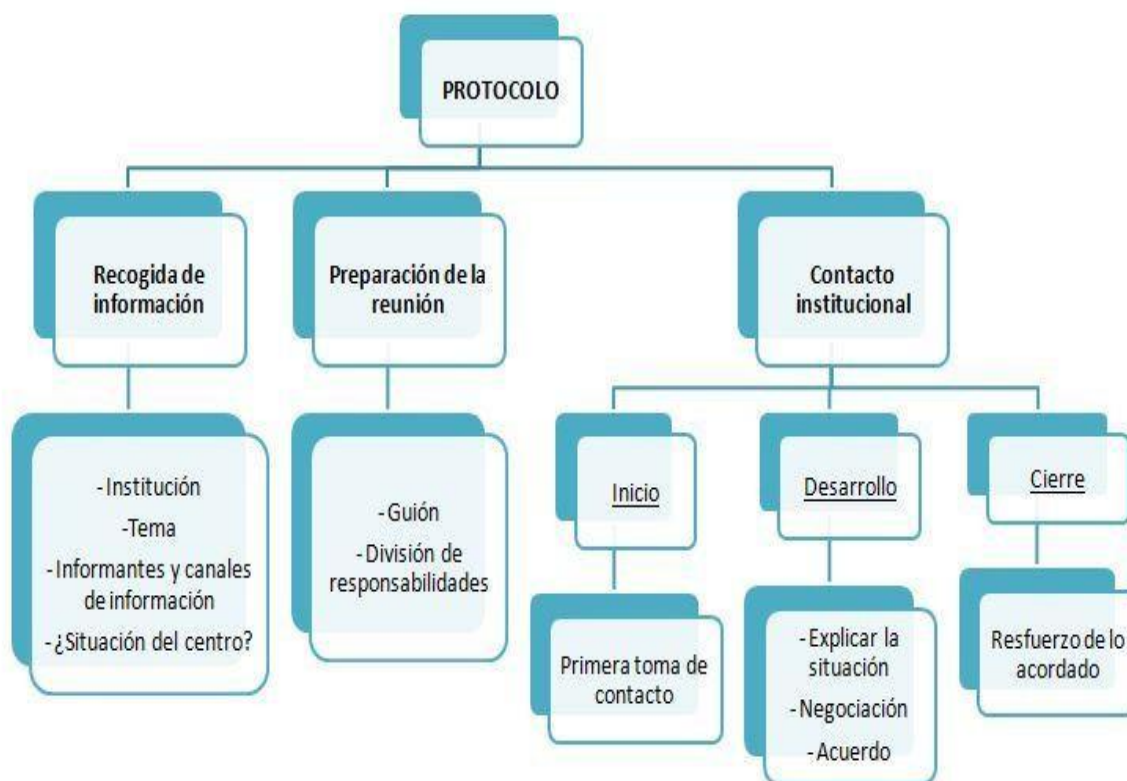
En este momento, el asesor:

1. Debe tener estrategias que le sirvan para evitar enfrentamientos directos con los profesores.
2. Debe ser imparcial y no posicionarse ni a favor ni en contra de los profesores, si fuese necesario.
3. No debe dar soluciones desde un primer momento, pero sí dar esperanzas de que el problema se solucionará (seguir un proceso).

### 3.3. Cierre de la reunión.

- Realizar una síntesis de la reunión, recordando los acuerdos a los que se han llegado, las ideas principales y al mismo tiempo, dar un mensaje de refuerzo, valorando tanto a los profesionales como a la institución.

#### 4. Mapa conceptual.



#### 5. Recursos utilizados.

- Apuntes de las clases presenciales.
- Aula virtual: “Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo”.

# Auto-revisión de la institución



Universidad de La Laguna  
Asesoramiento institucional y sistemas de apoyo  
3º Pedagogía  
Fecha de entrega: 17-10-2013

**Componentes del grupo:**

Betancor Perdomo, Silvia Casañas

Cabrera, Zuleima M<sup>a</sup>

García Manzano, M<sup>a</sup> Melania

Hernández González, Gema

Herrera Bethencourt, Nancy

Quiroga Silva, Sheila

Para realizar esta práctica, hemos seguido una serie de pautas en pequeños grupos, así como una puesta en común en gran grupo en la que comentábamos las conclusiones más importantes a las que habíamos llegado.

Primero, de manera individual, nos asignaban un ciclo educativo (educación infantil y primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo de educación primaria), para determinar cuáles serían los principales problemas a los que nos enfrentaríamos si fuésemos profesores de este nivel. Luego, nos unimos por grupos de estos niveles. Nuestro grupo se encargó de comportarse como si fuese parte del profesorado encargado de la formación en el primer ciclo de primaria. El objetivo de esta pequeña reunión era llegar a un listado común sobre los principales problemas que habíamos determinado de forma individual.

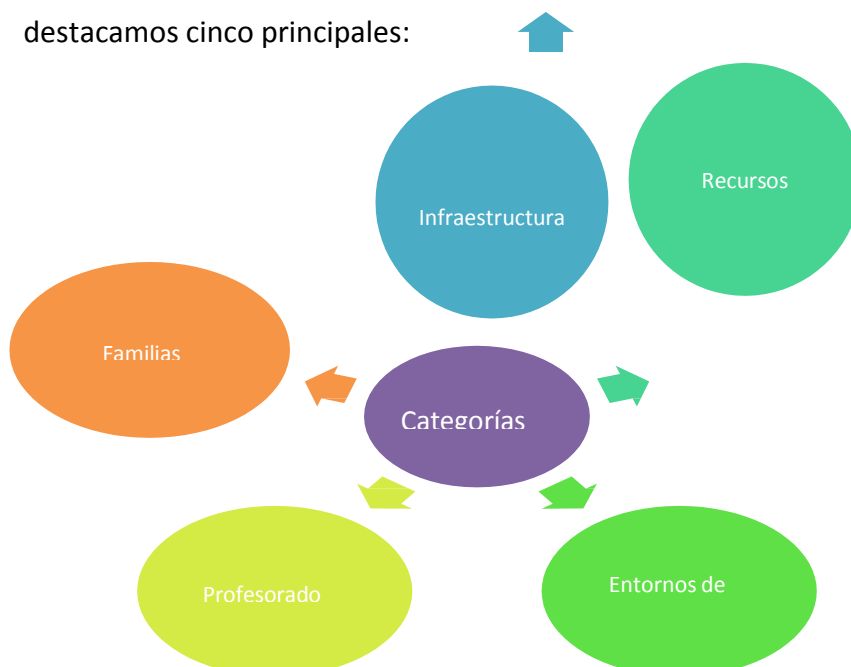
Tras haber realizado la lista grupal, la cual ocupaba 10 problemas o necesidades específicas del primer ciclo de primaria, hicimos una puesta en común en gran grupo y sacamos el listado general de problemas o necesidades de todos los niveles, motivos por los cuáles creíamos que necesitábamos ser asesorados.

El listado obtenido fue el siguiente:

1. Déficit de atención a los alumnos.
2. Falta de espacio en el aula para realizar actividades y mala organización de los espacios que tenemos.
3. Falta de recursos materiales e informáticos para impartir algunas clases, debido a la falta de recursos económicos.
4. Falta de coordinación con el resto de los profesores.
5. Necesidad de un profesor auxiliar, para niños con necesidades educativas especiales (NEE).
6. Falta de formación, orientación y/o asesoramiento por parte del profesorado para interactuar con algunos niños con NEE.
7. Falta de participación y motivación por parte de los alumnos/as. Algunos de

- ellos están pocos capacitados y preparados para pasar de curso.
8. Falta de implicación de las familias en la educación y las actividades de los niños/as. Poca comunicación entre las familias y el profesorado.
  9. Falta de instalaciones.
  10. Algunos niños no se relacionan con el resto del grupo, por lo que se necesitan clases de apoyo para fomentar el habla.
  11. Desinterés por parte del centro y de intervención en los problemas del aula. El equipo directivo no se relaciona con los docentes.
  12. Necesidad de reciclaje, especialmente en las nuevas tecnologías.
  13. Dificultad en el desplazamiento para el acceso de los niños/as al centro. Falta de transporte escolar.
  14. Ayudas y subvenciones.
  15. No hay coordinación ni relación entre los miembros del departamento de cada asignatura.
  16. Poco tiempo para finalizar los temarios previstos.
  17. Excesividad de alumnado en clase y una alta diversidad multicultural, por lo que dificulta la adaptación en el grupo y por ello, se atrasa el ritmo de la clase.
  18. El centro no está adaptado para niños con discapacidad.
  19. Las instalaciones no cumplen los requisitos de seguridad necesarios. Existencia de vallas oxidadas, enchufes sin la protección plástica, entre otras deficiencias.

Partiendo del listado anterior, y nuevamente en pequeños grupos, nos dispusimos a ordenar los problemas y necesidades por medio de categorías. En nuestro grupo destacamos cinco principales:



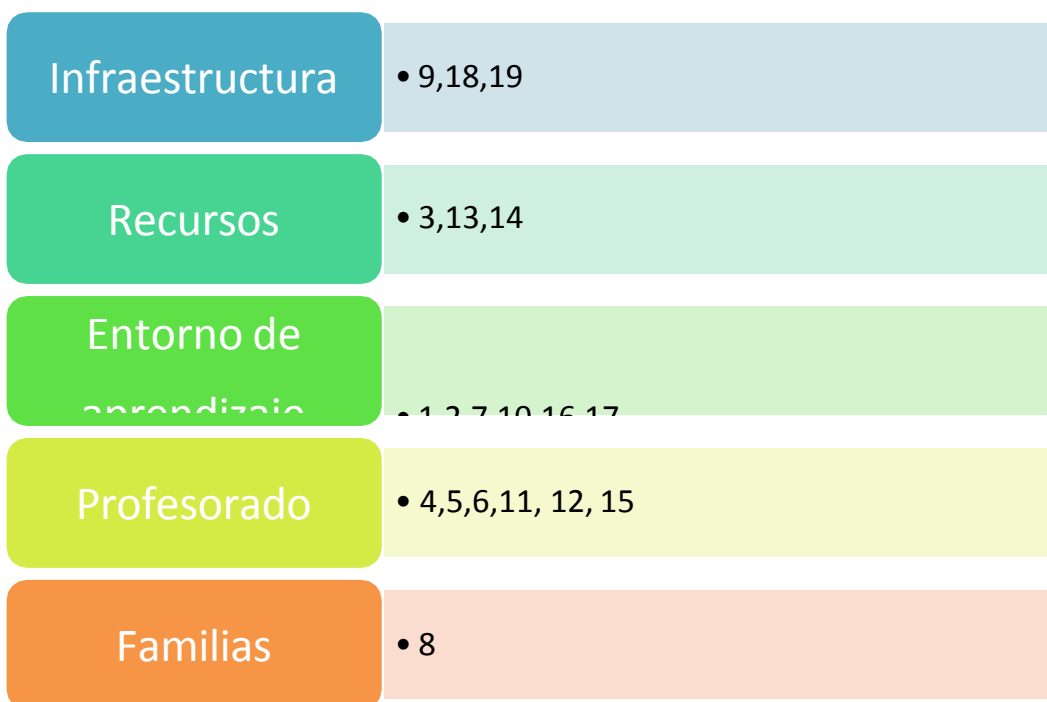
Para la categoría de **Infraestructura** corresponden los problemas de *“falta de instalaciones”, “el centro no está adaptado para niños con discapacidad” y “las instalaciones no cumplen con los requisitos de seguridad necesarios”.*

En **Recursos**, añadimos *“falta de recursos materiales e informáticos para impartir algunas clases, debido a la falta de recursos económicos”, “dificultad en el desplazamiento para el acceso de los niños/as al centro. Falta de transporte escolar” y “ayudas y subvenciones”.*

En **Entorno de aprendizaje** se pueden destacar las necesidades de *“déficit de atención a los alumnos”, “falta de espacio en las aulas para realizar actividades y mala organización de los espacios que se tiene”, “falta de participación y motivación por parte de los alumnos/as. Algunos de ellos están pocos capacitados y preparados para pasar de curso”, “algunos niños no se relacionan con el resto del grupo, por lo que se necesitan clases de apoyo para fomentar el habla”, “poco tiempo para finalizar los temarios previstos” y “excesividad de alumnado en clase y una alta diversidad multicultural, por lo que dificulta la adaptación en el grupo y por ello, se atrasa el ritmo de la clase”.*

En la categoría de **Profesorado** añadimos problemas como *“falta de coordinación con el resto de los profesores”, “necesidad de un profesor auxiliar, para niños con necesidades educativas especiales (NEE)”, “falta de formación, orientación y/o asesoramiento por parte del profesorado para interactuar con algunos niños con NEE”, “desinterés por parte del centro y de intervención en los problemas del aula. El equipo directivo no se relaciona con los docentes”, “necesidad de reciclaje, especialmente en las nuevas tecnologías” y “no hay coordinación ni relación entre los miembros del departamento de cada asignatura”.*

Y por último, para la categoría de **Familia** sólo encontramos un problema que es el de *“falta de implicación de las familias en la educación y las actividades de los niños/as. Poca comunicación entre las familias y el profesorado”*.



En la sesión siguiente con la incorporación del nuevo profesor de prácticas, se nos planteó reestructurar las necesidades elaboradas en gran grupo para proceder así a realizar una categorización más correcta. Por ello, en algunas necesidades vimos oportuno subdividirlas o eliminarlas:

La 5, *“Necesidad de un profesor auxiliar, para niños con necesidades educativas especiales (NEE)”*, la hemos eliminado completamente ya que no era una necesidad que se pudiese responder mediante un proceso de asesoramiento.

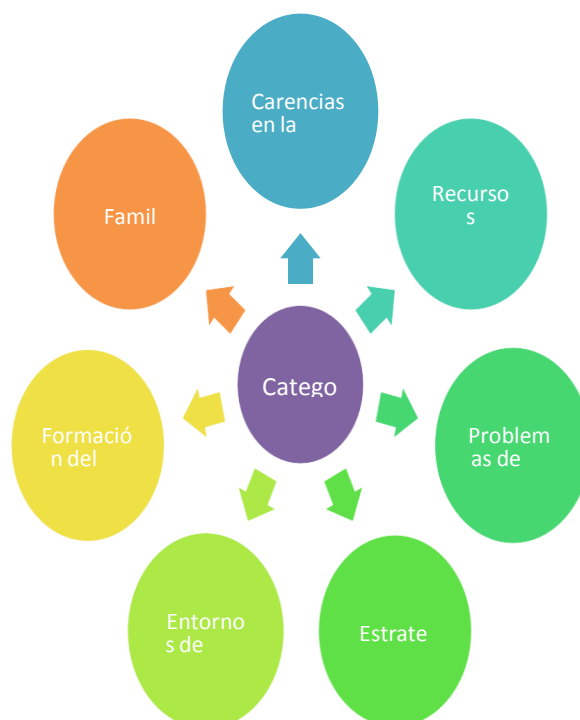
La número 7 la hemos dividido en tres partes. 7.1 *“Falta de participación por parte de los alumnos”*; 7.2 *“Falta de motivación por parte de los alumnos”* y 7.3 *“Alumnos poco capacitados y preparados para pasar de curso”*.

La número 8, la separamos en dos. 8.1 *“Falta de implicación de las familias en la educación y las actividades de los niños/as”* y 8.2 *“Poca comunicación entre las familias y el profesorado”*.

La necesidad número 10, se ha fraccionado también en dos partes. 10.1. *“Algunos niños no se relacionan con el resto del grupo”* y 10.2 *“técnicas para fomentar la comunicación entre los alumnos”* (Este último punto venía reflejado como *“clases de apoyo para fomentar el habla”*, pero no veíamos adecuada esta redacción, por lo que decidimos modificarla).

En la necesidad número 11, decidimos eliminar la primera parte *“Desinterés por parte del centro y de intervención en los problemas del aula”* puesto que no estaba bien definida y no sabíamos a que se refería exactamente, quedándonos con *“El equipo directivo no se relaciona con los docentes”*.

Y, por último, con respecto a la 12: *“Necesidad de reciclaje, especialmente en las nuevas tecnologías”*, no entendíamos adecuadamente su significado, por lo que la transformamos quedándonos con *“Necesidad de reciclaje en el profesorado, especialmente en las nuevas tecnologías”*.

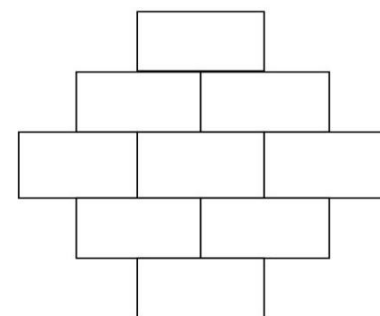




En el siguiente cuadro, exponemos la reestructuración final de las necesidades en sus respectivas categorías:

Carencias en la Infraestructura	•9,18,19
Recursos (humanos y materiales)	•3,13,14
Problemas de coordinación	• 4, 7.2,11, 15
	•7.1, 7.2 , 7.3, 10.1, 10.2
Entorno de aprendizaje	• 2, 7, 2, 10, 1, 10, 2, 16, 17
Formación del profesorado	•1, 6, 12,
	•8.1, 8.2

Para poder llevar a cabo la priorización de las categorías finalmente seleccionadas, el profesor nos brindó la oportunidad de realizarla siguiendo la técnica del diamante, la cual consiste en establecer la prioridad de una serie de categorías colocando como “máxima prioridad” en el primer puesto del diamante la que consideramos más relevante y la de “menos prioridad” en la parte inferior del mismo.



Asimismo, existe otro instrumento de priorización denominado análisis de fuerzas, éste se fundamenta en puntuar con un “uno” la categoría que se considera más necesaria y un “tres” en la menos; así como una “A” para la más fácil de conseguir y una “C” para la más difícil.

Tras haber realizado un primer intento de éstas técnicas nos encontramos con una serie de dificultades para llegar a un consenso. Por ello, hemos utilizado un proceso de votación un tanto diferente. El método que utilizamos consistió en que cada componente pusiese, de manera individual, la priorización que establecería de cada categoría. Posteriormente, procedimos a sumar la puntuación obtenida:

Carencias en la infraestructura  $7/ 7/ 7/ 6/ 6/ 7 = 40$

Recursos (humanos y materiales)  $5/ 5/ 3/ 3/ 5/ 4 = 25$

Problemas de coordinación  $3/ 4/ 2/ 2/ 2/ 3 = 16$

Estrategias  $1/ 2/ 4/ 1/ 1/ 1 = 10$

Entorno de aprendizaje  $4/ 1/ 1/ 5/ 4/ 5 = 20$

Formación del profesorado  $2/ 3/ 5/ 4/ 3/ 2 = 19$

Familias  $6/ 6/ 6/ 7/ 7/ 6 = 38$



Tras este proceso democrático de votación en el cual la categoría número 1 es la que se considera más relevante a la hora de su atención y resolución y, por otro lado, el número 7 es la categoría que se considera menos urgente a la hora de ser analizada. A continuación, se expone la lista final de las categorías ya priorizadas:

1. Estrategias
2. Coordinación
3. Formación
4. Entorno
5. Recursos
6. Familias
7. Carencias

# Práctica 3: Análisis de los ámbitos de mejora.

Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo

03/11/2013

Alisente Barruelo, Cristina

Casañas Cabrera, Zuleima M<sup>a</sup>

Flores Santana, Rebeca

Ladrón Paz, M<sup>a</sup> del Carmen

Martín Cid, Casandra.

Reyes González, César

Rodríguez González, Estefanía

Quiroga Silva, Sheila



# Material de apoyo dirigido a asesores para facilitar el análisis de mejora en la institución.

---

Para realizar el análisis de los ámbitos de mejora, el asesor debe seguir una serie de pautas en las que se comenten las conclusiones más importantes a las que se han llegado.

Primero, tras tener establecidas las dos categorías de problemas más importantes, en este caso, coordinación y formación, debe llevar a cabo el análisis de las mismas, ordenando en ellas, los problemas y necesidades existentes. Una vez establecidos, debe determinar las causas de cada uno de ellos y las posibles soluciones que se podrían llevar a cabo.

El siguiente paso de este proceso, es la categorización de las soluciones seleccionadas anteriormente. Para llevarla a cabo, se debe realizar una lectura vertical de todas las causas. Esto permite determinar cuáles son los motivos que principalmente inciden en los problemas del centro. Tras ello, se debe hacer lo mismo con las soluciones, seleccionando aquellas que al efectuarlas abarcan más de una causa.

A continuación, se trata de priorizar las categorías finalmente seleccionadas, debido a que no se pueden realizar todas las soluciones establecidas. Este proceso va unido al anterior, puesto que al categorizar las causas y soluciones, determinamos cuales son las más relevantes, y las que por lo tanto, abarcan un mayor número de problemas.

A pesar de ello, para realizar una correcta priorización, aconsejamos seguir la técnica del “Análisis epistemológico”, que consiste en elaborar una serie de dimensiones basadas en criterios que sean relevantes para la priorización. Se trata de asignar una puntuación en forma de escala a estas dimensiones con la finalidad de poder seleccionar aquella solución que tenga la mayor puntuación

Cuando se ponga en práctica esta técnica se obtendrá aquella solución más importante y más eficiente a la hora de llevarla a la práctica en forma de línea de mejora.

## Análisis de los ámbitos de mejora

Para llevar a cabo la realización de esta práctica hemos desarrollado un cuadro en el que estableceremos causas y soluciones a las necesidades detectadas en base a los criterios que priorizamos en la práctica anterior.

Ámbito: Coordinación del Profesorado

Necesidades	Causas	Soluciones
<b>Falta de coordinación entre profesores del mismo ciclo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diversidad de planteamientos entre los profesores.</li> <li>-Falta de organización previa a las reuniones /puntos del día, temáticas, duración...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reestructuración del horario lectivo para extraer horas destinadas a la coordinación.</li> <li>- Establecer reuniones de coordinación para aumentar la cooperación entre los profesores.</li> <li>-Crear actividades para propiciar la participación del profesorado con el fin de lograr estrategias de compañerismo y mejora de las relaciones.</li> </ul>

<p><b><i>El equipo directivo no se relaciona con los docentes</i></b></p>	<p>-Estilo autoritario del equipo directivo.</p> <p>-El equipo directivo cumple la función de ordenar y organizar pero no coopera con el profesorado.</p>	<p>-Reunión mensual entre equipo directivo y el claustro para poner en común los posibles problemas y llegar a un consenso. Además de debatir posible líneas de mejora para su posterior aplicación.</p> <p>- Establecer actividades para fomentar el compañerismo entre todos los miembros del claustro para mejorar su rendimiento.</p>
<p><b><i>Poco tiempo para acabar los temarios previstos</i></b></p>	<p>Sobrecarga de trabajo</p>	<p>- Establecer cursos de formación técnica para ayudar al profesorado a mejorar su estrategia organizativa.</p> <p>-Crear estrategias flexibles que permitan un menor tiempo para impartir mayor contenido.</p> <p>- Aumentar el trabajo autónomo del alumnado a través de tareas.</p>
<p><b><i>No hay relación entre los miembros de diferentes asignaturas</i></b></p>	<p>Cultura profesional, creencias inadecuadas sobre la utilidad de las reuniones y la pérdida de tiempo que implican.</p>	<p>-Destinar un tiempo determinado para que los profesores pongan en común sus tareas y lleguen a una única meta de aprendizaje.</p> <p>-Crear jornadas donde los profesores puedan tener un contacto que vaya más allá de lo profesional.</p> <p>- Crear campus virtual donde puedan participar todos los miembros del claustro, como lugar de intercambio de ideas, materiales y experiencias.</p>

<b>Diferentes criterios de evaluación</b>	-Falta de tiempo para reunirse, e incompatibilidad de horarios.  -Ideologías contrarias, no hay metas comunes.	-Establecer reuniones (presenciales o virtuales) en las cuales se debata y se tomen decisiones consensuadas con respecto a los criterios, intentando establecer metas comunes
<b>Dificultad de adaptación de los profesores nuevos</b>	-Falta de tiempo, desinterés del propio profesorado y poco compañerismo.  -Conflictos entre profesores, mala relación profesional.  -Poca experiencia.	-Establecer una dinámica de grupo para promover la integración de los nuevos profesores, la cual fomente el compañerismo y el trabajo en equipo.

Ámbito: Formación del Profesorado.

<b>Necesidades</b>	<b>Causas</b>	<b>Soluciones</b>
<b><i>Necesidad de formación, orientación y/o asesoramiento por parte del profesorado para interactuar con algunos niños con NEE</i></b>	-Falta de tiempo.  -Falta de motivación por parte del profesorado en formarse en NEE.  -Pocas expectativas del profesorado con respecto a los alumnos con NEE.	-Establecer coaching para explicar al profesorado la importancia y los beneficios que obtienen formándose en este ámbito.  -Establecer cursos de formación en este ámbito.
<b><i>Necesidad de reciclaje del profesorado, especialmente en las TIC.</i></b>	-Desinterés por parte del profesorado  -Cultura profesional incompatible con las TIC	-Realizar coaching para que el profesorado entienda y comparta la importancia y los beneficios de las TIC. -Realizar cursos donde las protagonistas sean las TIC.

<p><b>Una alta diversidad multicultural, por lo que dificulta la adaptación en el grupo y por ello, se atrasa el ritmo de la clase.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de recursos y apoyo al profesor, no se cuenta con programas de apoyo a la multiculturalidad.</li> <li>- Falta de formación específica y de experiencia.</li> <li>- Falta de comprensión del idioma por parte de los alumnos extranjeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-- Coordinación de los profesores para atender a estos alumnos en horas ocupadas en burocracia, tutorías, recreo o vigilancia de pasillos.</li> <li>- Establecer aulas de apoyo para aumentar la capacidad de los alumnos extranjeros hacia el idioma español.</li> <li>- Doble en las asignaturas que supongan mayor dificultad logrando así horas tutorizadas</li> </ul>
---	--	---

En base a la lista de problemas y soluciones que hemos establecido en la tabla anterior, vamos a proceder a realizar una síntesis o categorización de las causas coincidentes que hemos encontrado.

Como causas más relevantes y que debemos de tener en cuenta encontramos las siguientes:

- ☒☒ Falta de cohesión entre el profesorado.
- ☒☒ Incompatibilidad ideológica del profesorado con respecto a las acciones profesionales que deberían realizarse para que el centro funcione correctamente.
- ☒☒ Falta de formación del profesorado en diferentes ámbitos que contribuyen al buen funcionamiento de la docencia en el centro.
- ☒☒ Falta de implicación por parte del profesorado a la hora de formarse o de establecer acuerdos entre colegas.
- ☒☒ Falta de recursos profesionales.

Para establecer esta categorización hemos realizado una lectura vertical de las causas que hemos propuesto. Ésta nos ha ayudado a concretar cuáles son aquellas causas principales que originan problemas en el centro; así pasamos de tener una gran variedad y cantidad de causas a una síntesis de las mismas.

Seguidamente, hemos establecido un análisis causal de las soluciones que hemos planteado, para lograr con ello una síntesis de las mismas y establecer principales causas de intervención. Este análisis nos permitirá hacer más asequible la posterior



priorización de las propias causas para lograr con la misma las líneas de intervención que mayor necesidad de intervención presenten.

El análisis causal nos ha dado el siguiente resultado:

- ☒☒ Mejorar la organización metodológica y didáctica del centro.
- ☒☒ Establecer reuniones para determinar posibles líneas de mejora en los aspectos referidos a ámbitos tales como la coordinación, la participación y el establecimiento de metas comunes.
- ☒☒ Proponer el desarrollo de cursos de formación para que el profesorado tenga la oportunidad de aumentar sus conocimientos profesionales y poder facilitarles así su labor en temas como la metodología en el aula, las nuevas tecnologías y la multiculturalidad.
- ☒☒ Establecer un campus virtual para facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias y conocimientos entre los docentes y los miembros de la unidad escolar.
- ☒☒ Crear un Plan de atención a la Diversidad.

A continuación, procederemos a realizar un proceso de priorización de las soluciones con la finalidad de reducir las posibilidades de intervención y crear así una posible línea de mejora que responda a las necesidades más relevantes del centro.

Para poder seleccionar las intervenciones más relevantes vamos a llevar a cabo la técnica de priorización denominada “Análisis Epistemológico” que consiste en establecer dimensiones notables las cuales se les asignará una puntuación que será decisiva para llegar a seleccionar aquella solución que sea prioritaria.

Las dimensiones a las que hemos llegado son las siguientes:

- Cantidad de problemas que abarcan: cuantos más problemas abarque la solución más importante será, es decir, en una escala del 1 al 5, el 1 representará un solo problema y el 5 define un nivel más amplio de problemas abarcados.
- Inmediatez de su resultado: si la solución tendrá efecto a corto o largo plazo, es decir, en una escala del 1 al 5, el 1 representará un plazo muy largo y el 5 un plazo de solución casi inmediata.
- Facilidad de aplicación: si la puesta en marcha de esta solución resulta difícil de llevar a cabo. En una escala del 1 al 5, el 1 simboliza una dificultad elevada de aplicación y el 5 una dificultad mínima.
- Urgencia o necesidad de aplicación: no todas las soluciones presentan un

grado de necesidad de aplicación inmediato, por lo que en una escala del 1 al 5, el 1 representará una urgencia mínima y el 5 la urgencia máxima de aplicación.

Criterios →	Cantidad de problemas	Inmediatez resultados	Facilidad de aplicación	Urgencia	Total
Soluciones ↓					
Organización	5, 5, 4, 5, 5, 5, 4	3, 3, 2, 3, 3, 3, 2	2, 2, 1, 2, 2, 1, 1	5, 5, 4, 5, 5, 5, 5	97
Reuniones	4, 4, 5, 5, 4, 4, 5	3, 4, 4, 3, 3, 3, 3	3, 4, 3, 2, 2, 3, 3	5, 4, 5, 5, 5, 5, 5	108
Formación	4, 4, 5, 4, 5, 5, 5	4, 4, 4, 4, 4, 4, 3	2, 3, 2, 2, 3, 2, 3	4, 4, 5, 4, 5, 5, 5,	108
Campus Virtual	2, 2, 3, 2, 1,	5, 4, 5, 5,	5, 5, 5, 5, 5,	2, 3, 1, 2, 1,	90
Atención diversidad	1, 3, 1, 3, 3,	1, 2, 1, 1,	2, 2, 3, 1, 2,	4, 4, 4, 4, 5,	76

Una vez realizado el análisis epistemológico hemos llegado a la conclusión de que los dos problemas con mayor necesidad de intervención son:

- ☑☑ Establecer reuniones para determinar posibles líneas de mejora en los aspectos referidos a ámbitos tales como la coordinación, la participación y el establecimiento de metas comunes.
- ☑☑ Proponer el desarrollo de cursos de formación para que el profesorado tenga la oportunidad de aumentar sus conocimientos profesionales y poder facilitarles así su labor en temas como la metodología en el aula, las nuevas tecnologías y la multiculturalidad.

A partir de aquí se establecerían las posibles líneas de mejora que parten de las soluciones que hemos priorizado anteriormente.

# Práctica 4

*“Asesoramiento en el proceso de elaboración de un Plan de Mejora en un Centro.”*



Universidad de La Laguna

Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo 3º Pedagogía

Fecha de entrega: 28-11-2013

ULL

Universidad  
de La Laguna

**Componentes del grupo:** Amador Bravo, Katia  
Betancor Perdomo, Silvia  
Casañas Cabrera, Zuleima María  
Fumero Fumero, Lorena  
Rodríguez González, Estefanía Rodríguez  
Hernández, Ivana

## PRESENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

### ▪ Introducción, justificación y marco teórico.

La presentación de la práctica tuvo lugar el jueves 14 de noviembre en las clases prácticas. Se expusieron los contenidos que tendrían que constar en la práctica en cuestión, y se formaron los grupos, en este caso, y a diferencia de las prácticas anteriores en las que se formaron grupos aleatoriamente, mantuvimos los grupos formados ya para la asignatura de Actividades de Integración.

El profesor explicó que, dicha práctica, constaría en realizar un plan de mejora teniendo en cuenta las prácticas realizadas anteriormente, todo este trabajo previo serviría de simulación para llegar finalmente al plan de mejora.

Una vez claros los objetivos nos reunimos en grupos para elegir la temática sobre la que íbamos a trabajar, pero la elección fue compleja, ya que contábamos con tres posibles temas importantes:

- Participación del alumnado.
- Participación de las familias.
- Participación del profesorado.

Finalmente, no llegamos a un consenso, por lo que decidimos seguir avanzando hasta que tuviésemos clara la elección.

Consideramos la participación en general, como un aspecto importante en cualquier acción educativa, y es por esta razón por la que **no** tenemos clara la elección sobre qué colectivo centrarnos. Para ser aún más precisas, es importante reflejar y tener claro qué función cumple cada colectivo en la participación del centro.

### Participación

- El alumno debe ser el protagonista de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe saber todas las decisiones que se toman en el centro.

### Participación de

- La participación de este colectivo debe ser notable en todos los ámbitos del centro, y no sólo en lo referente a sus hijos. La familia debe ser un pilar

### Participación

- Este colectivo debe involucrarse y dar lo mejor de sí mismo, transmitiendo a los demás su saber como docente, transmitiendo a

Para elaborar nuestro proyecto tomaremos el papel de asesoras externas y escogeremos el colegio La Salle La Laguna ya que ha sido un referente de otros trabajos para los cuales hemos tenido que asistir al centro; es un centro concertado y se ubica en una zona urbana, cuenta con un amplio equipo directivo que participó en todo momento con nosotras y nos proporcionó información sobre la institución, entre las que destacamos para nuestro plan:



- La participación de la familia es escasa en todo lo que respecta al aprendizaje de sus hijos.
- El profesorado, realiza su labor como docente y ayuda al resto de profesores, soluciona conflictos, se coordina con los demás, concreta reuniones con las familias, etc. A pesar de esto carecen de formación, orientación y asesoramiento para desempeñar algunas acciones. Además, no dedican el tiempo suficiente a dialogar con las familias.
- El alumnado, tiene la posibilidad de participar en todas las actividades y decisiones que se toman en el centro, pero éste debe ser incitado por el profesorado o por su familia, ya que no está en ellos la iniciativa.

Después de detallar los puntos anteriores, expondremos mediante fases todo el proceso de las prácticas anteriormente realizadas en la asignatura. En este caso, reflejando la temática con la que vamos a trabajar y tomando una postura de asesoras externas.

### FASE 1

---

#### ▪ Protocolo a seguir en el colegio La Salle.

Para confirmar la importancia que tiene esta fase a la hora de asesorar a una institución educativa, podemos trasladarlo al role-playing realizado por los representantes del CEP. En éste se veía reflejado claramente que la fase de “contacto inicial” no se había planificado y por tanto, los “asistentes al claustro” no estaban predispuestos a colaborar con sus propios compañeros ni con la asesora, que participó proponiendo algunos proyectos para guiar al centro hacia la mejora.

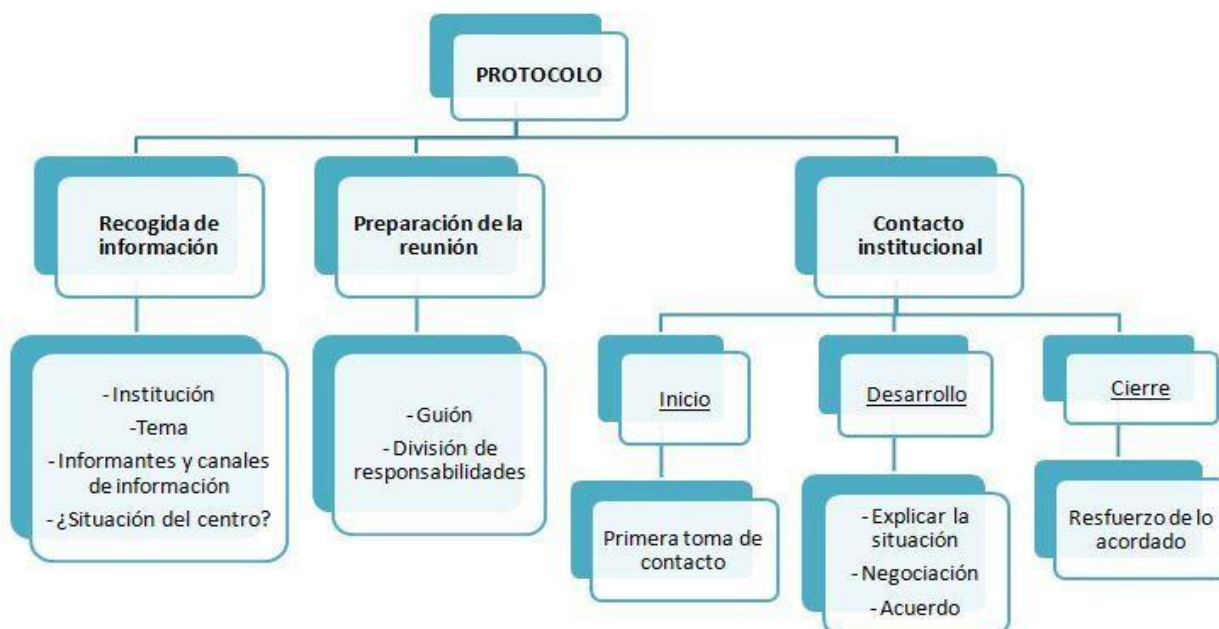
Como ya sabemos, el contacto inicial no es fácil pues a la hora de enfrentarse al centro no sabemos si todos están dispuestos a colaborar, si todos los colectivos nos aceptarán, etc. Es por ello que proponemos que en esta fase se utilicen diversas técnicas<sup>1</sup> que dinamicen la reunión, por ejemplo:

- ✚ **Presentación Formal:** Cada participante se presenta comenta a qué se dedica, qué piensa del tema a tratar, qué expectativas tiene sobre éste, etc.

- ✚ **Suma de nombres:** En círculo, una persona comienza diciendo su nombre. La siguiente a su derecha dice el nombre de la persona anterior y el suyo; la siguiente el de las dos anteriores y el suyo; así sucesivamente hasta que participen todas las personas que forman el círculo.
- ✚ **¡Pasa la pelota!**: Se le da a uno de los miembros una pelota, ésta se presenta y pasa la pelota a otro de los participantes siguiendo éstos pasos hasta que todos los integrantes se hayan presentado.

Como asesoras externas, consideramos que a la hora de ayudar, guiar y orientar al centro (comunidad educativa) somos un pilar fundamental, por ello es necesario utilizar alguna de estas técnicas para que el contacto inicial con la institución sea favorable, podamos conocer qué esperaban de nosotros, qué problemas tenían, qué colectivos estaban implicados y qué ideas planteaba el centro para solventar los problemas.

Por todo lo anteriormente expuesto y tomándolo como modelo de referencia, decidimos concretar una cita con el director del centro para asistir y recoger información, crear una lista con los aspectos indispensables que debíamos conocer sobre el tema, el problema que existe, cuestiones de la institución, etc. En definitiva, conocer los problemas a los que nos íbamos a enfrentar (contacto inicial) [...]. La información que le sigue se encuentra recogida en un protocolo, que ya ha sido realizado en la primera práctica de la asignatura y que se presenta a continuación a modo de resumen.



## FASE 2

---

- Listado de problemas, categorización y priorización.
- Elección final del tema a trabajar.
- El alumnado no participa activamente y por voluntad propia.
- Hay falta de formación, orientación y/o asesoramiento por parte de algunos profesores para interactuar con los niños/as.
- Las familias no se implican lo suficiente en la educación de sus hijos.
- Algunas familias no se comunican con el profesorado.
- Falta de coordinación entre profesores y padres.
- Las familias no aprovechan las facilidades que el centro ofrece.
- El poco tiempo del que disponen las familias no permite una relación con el centro.
- Algunos padres culpan al centro de los males de sus hijos.
- El profesorado cuenta con las horas justas de tutoría.
- Los profesores piden a los padres afectividad en la relación con sus hijos, pues sienten que les dedican poco tiempo y eso se ve reflejado en el aula.
- Los padres no refuerzan en sus casas lo aprendido en el colegio.

El siguiente paso a seguir, es la categorización de las necesidades anteriores. En éste caso no podemos llevarla a cabo ya que los temas escogidos desde un principio se centran en la *participación (familias, profesorado y alumnado)*, por esta razón tampoco podemos realizar técnicas de priorización. Teniendo en cuenta estos motivos, decidimos fijarnos en las necesidades que ya teníamos, al observarlas nos dimos cuenta de que la mayoría estaban relacionadas con las familias. A partir de aquí y después de un debate entre todas las asesoras, llegamos a la conclusión de que la participación de las familias sería el tema más relevante para elaborar nuestro plan, unido a la idea de que éstas se encuentran entre los alumnos y el centro (comunidad educativa).

Una vez recogida toda la información anterior y conociendo ya la necesidades de la institución, nosotras como asesoras nos retiramos del centro para elaborar un plan de asesoramiento que contenga los pasos a seguir para guiar así al colectivo implicado, en este caso las familias, en la búsqueda de soluciones.

### FASE 3

#### Ámbitos de Mejora Institucional

En esta fase, y después de llegar a la conclusión de que la participación de las familias es el tema más importante; es necesario establecer, como asesoras, unas posibles causas y soluciones de las necesidades detectadas, que nos permitan así mismo realizar un proceso de categorización y priorización que de pie así a los objetivos y al comienzo del plan de mejora.

## Participación de las familias

NECESIDADES	CAUSAS	SOLUCIONES
<b>Las familias no se implican lo suficiente en la formación de sus hijos.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivos laborales.</li> <li>2. Falta de comunicación con sus hijos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejor organización.</li> <li>2. Actividades organizadas por el centro que reúnan/ incluyan a las audiencias.</li> </ol>
<b>Algunas familias no se comunican con el profesorado.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de comunicación con sus hijos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nuevos recursos para mejorar la comunicación entre ambos. (Plataformas virtuales).</li> </ol>
<b>Falta de coordinación entre las familias y los profesores.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de reuniones /Poca asistencia a tutorías.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejor organización, más información, y más comunicación entre las familias y el profesorado.</li> </ol>
<b>Las familias no aprovechan las facilidades que el centro les ofrece.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de recursos para aprovechar esas facilidades.</li> <li>2. Escasez de Información acerca de esas facilidades para que sean mejor utilizadas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>-Adaptarse a las necesidades de cada familia para que puedan aprovechar de la mejor forma posible esas facilidades. (Charlas, circulares, etc.)</li> </ol>
<b>El poco tiempo del que dispone las familias no permite una relación con el centro.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivos laborales /Poco tiempo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejor organización y coordinación con los agentes del centro.</li> </ol>
<b>Algunos padres culpan al centro de los males de sus hijos.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de comunicación con sus propios hijos.</li> <li>2. Los padres delegan toda la responsabilidad de la educación de sus hijos en el centro y en el profesorado.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mayor comunicación con el centro para contrastar y solventar los problemas de sus hijos.</li> <li>2. Repartir equitativamente las responsabilidades de los niños/as con las familias y no solo con los agentes del centro.</li> </ol>
<b>Los padres no refuerzan en sus casas lo aprendido en el colegio.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de responsabilidad y confianza con sus propios hijos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una mayor organización e implicación en las responsabilidades de sus hijos.</li> </ol>



Después del análisis anterior, es necesario dejar claro que, la mayoría de las causas y soluciones que han surgido son similares en muchos casos, ya que todas las necesidades provienen de un mismo tema, es decir, la participación de las familias.

Cabe destacar también que, una de las necesidades contiene dos causas diferentes pero, una solución igual para ambas (las familias no aprovechan las facilidades que el centro les ofrece).

### Categorización y Priorización.

Sabiendo que no es óptimo obtener un número excesivo de categorías y tras llegar a un consenso entre las seis asesoras, se decidió dividir las soluciones en tres categorías: **Organización, comunicación y coordinación.**

## Organización

- Mejor organización
- Actividades organizadas por el centro, que reúnan e incluyan a las audiencias.
- Mejor organización, más información y comunicación entre las familias y el profesorado
- Mejor organización y coordinación con los agentes del centro.
- Una mayor organización e implicación

## Comunicación

- Nuevos recursos para mejorar la comunicación entre ambos. (Plataformas virtuales).
- Mayor comunicación con el centro para contrastar y solventar los problemas de sus hijos.

# Coordinación

- Adaptarse a las necesidades de cada familia para que puedan aprovechar de la mejor forma posible esas facilidades. (Charlas, circulares, etc.)
- Repartir equitativamente las responsabilidades de los niños/as con las familias y no solo con los agentes del centro.

A la hora de realizar la priorización nos surgieron algunas dudas y nos fue imposible llegar a un consenso que nos permitiese concretar una u otra categoría como la más relevante. Pensamos en algunas técnicas explicadas en clase por el profesor, pero nos dimos cuenta de que ninguna de ellas era factible debido al número de categorías que teníamos. Por este motivo, decidimos innovar creando una nueva técnica de priorización. Ésta consiste en puntuar del uno al tres, siendo el **número uno** lo más importante y el **número tres** lo menos importante. Por tanto, la categoría que obtenga mayor puntuación será la menos importante y viceversa; llegando así a la conclusión de que la categoría de *organización* es la más importante, seguida de la *coordinación* y quedando en último lugar la *comunicación*:

Organización

Coordinación

Comunicación

	Comunicación=14	Coordinación=12	Organización=10
Katia	1	2	3
Silvia	3	2	1
Zuleima	3	1	2
Lorena	3	2	1
Estefanía	3	2	1
Ivana	1	3	2

Una vez finalizada la simulación anterior con sus fases correspondientes: *Protocolo para la fase de contacto inicial o creación de la relación de asesoramiento, fase de auto-revisión de la institución y Análisis del ámbito de mejora institucional*, daremos paso al documento que refleja todos los pasos que se han de seguir para elaborar un ejemplo de **Plan de Mejora**, pues hemos tenido en cuenta que nosotras como asesoras no podemos elaborar el plan en sí, sino simplemente guiar a los agentes implicados para que ellos mismos lo puedan crear. Por tanto, la mejora o el cambio que se pretende lograr debe venir de dentro (Institución Educativa) y por tanto la *evaluación interna* es el camino.

Al igual que en la fase de contacto inicial, en ésta también es necesario utilizar técnicas para establecer las necesidades que se detectan en el centro, para poder categorizarlas y priorizarlas:

- ✚ **Pirámide/bola de nieve:** es una técnica que consiste en el intercambio de ideas y soluciones. Los participantes deben ir discutiendo sus conocimientos y posturas ante un tema determinado. Esta técnica favorece la implicación de todos los integrantes y desarrolla la capacidad de éstos para exponer sus ideas. Asimismo, es una manera de ampliar la variedad de concepciones.
- ✚ **Diamante<sup>3</sup>:** se utiliza para identificar de cinco a nueve ámbitos de mejora y se solicita a aquellos que participen que asignen una puntuación sobre cinco que va desde “máxima prioridad” hasta “puede esperar. Una vez que cada integrante confeccione el suyo, el asesor solicitará que entre ellos negocien para obtener un solo ámbito de mejora.

## Plan de Mejora: ¡Participa y descubre!

### Introducción.

---

El trabajo que a continuación proponemos consiste en la elaboración de un Plan de Mejora. Trabajaremos con un centro, concretamente con el Colegio La Salle La Laguna. Para elaborar dicho plan, es necesario tener claro: “Qué es un Plan de Mejora”. Según la RAE definimos MEJORA<sup>4</sup>, como **adelantamiento y aumento de algo.**

Así y después de indagar, definimos un Plan de mejora educativo, como el instrumento a través del cual el centro educativo planifica y organiza su proceso de

mejora educativo centrado en los aprendizajes durante un periodo determinado. En él se establecen metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar en el centro educativo.

Es necesario también, reflejar la finalidad que persigue nuestro plan; *definir herramientas y mecanismos que permitan a las familias alcanzar una serie de metas, es decir, que sean capaces de participar en todos los ámbitos del centro y en todos los aspectos que tengan que ver con sus hijos/as, detectando debilidades y buscando líneas de mejora.*

Es importante destacar la difusión del proyecto como un elemento fundamental, por lo que éste no se puede poner en práctica si la gente no lo conoce. Además el tema con el que vamos a trabajar lo requiere aún más: “Participación de las familias”.

### Justificación

---

Actualmente la participación de las familias es un problema que está presente en todos los centros, y no se le está dando la relevancia que éste conlleva, es por esta razón por la que nosotras como asesoras nos sentimos satisfechas ya que estamos colaborando e insistiendo en crear y/o planificar un plan de mejora para esta temática. En este caso, el Colegio La Salle La Laguna, solicitaría nuestra “ayuda” porque presenta problemas de participación e implicación de las familias.

Como asesoras, nuestra función sería conocer y guiar al centro para que éste encuentre las líneas de mejora adecuadas para solventar el problema.

Todo plan de mejora requiere establecer una serie de objetivos tanto generales como específicos, que reflejen por un lado, aquellos aspectos de los que el centro carece y, por otro, la meta o fin a conseguir. Por ello a continuación, propondremos un listado de posibles objetivos a lograr.

### Objetivos

---

El objetivo general que perseguirá este plan *es mejorar la participación, implicación y comunicación de las familias, tanto con los profesores como con sus propios hijos/as.* Además reunirá una serie de objetivos específicos que serán claves para la consecución del objetivo general:

- Fomentar una buena comunicación y un buen ambiente entre todos los actores implicados.

- Otorgar, a ambas partes, el poder de tomar decisiones.
- Crear actividades que animen a las familias a participar.
- Promover situaciones en las que los profesores tengan en cuenta las opiniones y/o necesidades de las familias.
- Impulsar dinámicas en las que las que los profesores/as se pongan en el lugar de los familiares (empatía) y viceversa.
- Hacer efectivo el derecho a hablar y a ser escuchado
- Permitir que las familias participen en situaciones de debates, toma de decisiones, etc.
- Valorar el trabajo que realizan sus hijos/as en el aula y participar con ellos en la elaboración de éstos.
- Utilizar el lenguaje como un instrumento de comunicación para establecer vínculos y relaciones constructivas con sus hijos/as
- Respetar a comunicación y el dialogo.
- Analizar y comprender la realidad real y virtual (plataformas virtuales de comunicación entre el profesorado y las familias)
- Comprender los problemas por parte de las familias y que busquen las estrategias adecuadas para dar una solución y no ser extremistas.
- Afrontar, tanto el profesorado como las familias, con imaginación y creatividad la resolución de problemas valorando no sólo el resultado sino también el proceso.
- Concienciar a las familias de la importancia que tiene su asistencia dentro del centro

## Metodología

---

Teniendo en cuenta las distintas metodologías, el plan se realizará mediante un enfoque metodológico global que integrará actividades que contribuyan no sólo al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas sino también a la comunicación e implicación de las familias.

Se elaborará el plan combinando actividades de todo tipo: clases prácticas, tutorías con los familiares y los alumnos/as, clases magistrales, juegos, charlas, cursos, etc. Todas ellas se intentaran trabajar incorporando las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TICs).

Debe tenerse claro que la metodología de trabajo que se pretende llevar a cabo no intenta cambiar la propia metodología del centro sino mejorar lo que ya existe y realmente no funciona adecuadamente, propiciando así una acción de asesoramiento e innovando todo lo posible.

### Organigrama

Actuación del plan	Participantes	Fechas
Charlas organizadas por agentes externos(asesores).	Padres y madres.	Indefinida.
Cursos de formación.	Familias y profesorado.	Indefinida.
Juegos para participar e interactuar (Gymkana, la gallinita ciega, el relevo, etc.)	Familias, profesorado y alumnado.	Indefinida.
Actividades deportivas (fútbol, baloncesto, tenis, etc.) <input type="checkbox"/> Sin perseguir una competición, simplemente intercambiar experiencias y diversión.	Familias y alumnado (sus hijos/as).	Indefinida.
Clases teóricas en las que se ofrezca información, impartidas por agentes externos (asesores).	Familias.	Indefinida.
Clases prácticas en las que no sólo se ofrezca información sino que los conocimientos se apliquen en la realidad educativa de sus hijos/as.	Familias.	Indefinida.
Reuniones con las familias para informarles de la importancia del uso de las TICs (tutorías virtuales, foros interactivos, plataformas virtuales, etc.)	Familias y profesorado.	Indefinida.
Creación de una plataforma virtual en la que el profesora mantenga informadas a las familias sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as y de todos los acontecimientos que programe el centro educativo.	Familias y profesorado.	Indefinida.

En el organigrama expuesto con anterioridad no se especifica la fecha ni el lugar de la realización de las actividades propuestas, puesto que simplemente es una simulación de lo que podría llevarse a cabo y que se considera que podría mejorar el tema a tratar (la participación de las familias).

## Evaluación del Plan

---

La evaluación podría tener como fin conseguir los objetivos marcados, es decir, que pueda cumplir las expectativas que tienen de nosotras todos los implicados. Además, con ésta se puede informar durante todo el proceso al profesorado y las familias de todas las modificaciones llevadas a cabo. Por ello, hablaríamos de un seguimiento continuo.

Las líneas de mejora y de actuación que se extraigan del proyecto de evaluación servirán para que las audiencias queden totalmente satisfechas.

Este plan no se presenta como un informe final, pues simplemente es el paso que ayudaría a las audiencias a implementarlo ya que posteriormente sería interesante y de especial relevancia ver cómo evoluciona, observar si continúa su puesta en práctica, valorar si, en la práctica, se adapta a los involucrados, entre otros, y estos aspectos no están incluidos en este tipo de informes. Por estos motivos, se propone como un informe de progreso, y así se le permitirá a las partes implicadas la oportunidad de modificar los acuerdos.

De igual manera, el proceso propuesto para elaborar este proyecto debe estar claro, las actividades deben ser factibles, realistas y concretas tal y como se presenta en el organigrama antes expuesto, y, también, las partes implicadas se deben asegurar de especificar cuál es el papel del equipo evaluador y de las audiencias en cada uno de los apartados, asegurando así, la colaboración e implicación de las familias, del profesorado y del alumnado.

Por último, en la propuesta que se hace para elaborar el producto final de la evaluación, serán los agentes implicados quienes deciden finalmente acerca de todo ello, y los asesores serán quienes los guíen en todo momento.

### **Instrumentos y estrategias para la evaluación.**

---

- **Instrumentos de evaluación.**

Para la evaluación se utilizarían algunos instrumentos<sup>5</sup>, entre los que se pueden destacar: la observación, grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios.

- ✓ **Grupos de discusión**☒ Proporcionan información subjetiva no observable, de manera fácil y rápida, sobre los temas en cuestión.
- ✓ **Entrevistas**☒ Aportan detalles sobre las acciones tutoriales y las dinámicas o actividades que el centro realiza para mejorar la confianza entre las partes y también, nos puede aportar algunas causas y soluciones de estos problemas.
- ✓ **Cuestionarios**☒ Hacen referencia a lo que las personas son, hacen, opinan, sienten y esperan sobre los indicadores investigados. Además, ofrecen datos tanto objetivos como subjetivos.

Las técnicas que hemos detallado, las pueden realizar las familias del centro, cada una de estas técnicas cumple una función diferente, y permiten conocer la realidad de las familias dando paso al poder de tomar decisiones y solucionar posibles problemas.

- **Estrategias de evaluación.**

Las estrategias de evaluación del plan, son propuestas de trabajo que se pueden hacer para discutir, revisar y acordar con los implicados, padres y profesores, cada una de las propuestas que se hacen en cada fase del proyecto.

Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias propuesta por las audiencias, en este caso, la participación de las familias.

En el plan de mejora, la estrategia utilizada se basaría en identificar necesidades para determinar cuáles son los aspectos que fallan en la participación de las familias, y así, después poder crear un programa de mejora acorde a los resultados obtenidos en la evaluación.

Se presentan una serie de estrategias:

- ❖ Preparar reunión con el equipo directivo para recoger información previa sobre la demanda en función, la institución y los canales de comunicación.
- ❖ Una vez obtenida la información necesaria, organizar una presentación formal y profesional para las partes implicadas, más concretamente profesores y familiares, en la que intentaremos que todos se involucren, dando credibilidad de nuestra función, generando un clima de confianza, motivación y empatía y aportando ejemplos de nuestra experiencia profesional.



- ❖ Solicitar información documental del centro, centrándonos en sus objetivos y en su metodología.
- ❖ Planificar una reunión, la misma semana que la inicial, para presentar a las audiencias el esbozo del plan.

Finalmente y después de toda la información recopilada mediante todas las estrategias anteriores, cabe destacar el paso final, pues es el momento de que el centro revise, analice, modifique y apruebe todas las decisiones propuestas por las asesoras externas que los han guiado en todo el proceso. Por lo que, se organizaría una reunión con las partes implicadas para presentar los acuerdos a los que se han llegado, y se dará paso a la modificación y/o aprobación del mismo, por parte de las audiencias puesto que son ellas las que tienen el poder de tomar decisiones. Nosotros como asesores, nos limitamos a realizar una propuesta.

***En definitiva...***

***“Con la ayuda de un buen asesor, conseguiremos mejorar y reorganizar aquellos aspectos que flaqueen en cualquier institución incentivando así a todos los colectivos implicados a lograr el cambio”***

## Bibliografía

---

Apuntes Aula virtual. PDF. *Técnicas e Instrumentos de Evaluación*. Módulo 4.Tema 10 (*Selección de la técnica y del instrumento de evaluación*).Codina Casals, Benito.2012- 2013.Disponible en: <http://campusvirtual.ull.es/1213m2/course/view.php?id=4909> el día 15/11/2013.

GARCÍA PÉREZ, María Purificación (2000). *Proceso metodológico seguido desde la formación inicial para asesorar al centro educativo*. Universidad de Granada. Disponible (27 Noviembre, 2013) en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41COL2.pdf>

Juegos y dinámicas de grupo (S/F). *Presentación*. Disponible (27 Noviembre, 2013) en: <http://juegosydinamicasdegrupo.blogspot.com.es/p/presentacion.html>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Mejora*. Madrid. Disponible (25 noviembre, 2013) en: <http://lema.rae.es/drae/?val=mejora>

USQUID (S/F). *Pirámide o Bola de nieve*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. Disponible (27 Noviembre, 2013) en: <http://www.usquidesup.upf.edu/es/piramide-esp>

# Práctica 5

“Elaboración de un Plan de Asesoramiento”



**Universidad de La Laguna**

**Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo  
3º Pedagogía**

**Fecha de entrega:** 04-12-2013



**Universidad  
de La Laguna**

**Componentes del grupo:**

Amador Bravo, Katia  
Betancor Perdomo, Silvia

Casañas Cabrera, Zuleima María  
Fumero Fumero, Lorena  
Rodríguez González, Estefanía  
Rodríguez Hernández, Ivana

## Introducción

---

El plan de asesoramiento que a continuación se presenta va dirigido a la participación de las familias del Colegio La Salle La Laguna. Este centro muestra una serie de problemas, y solicitó nuestra ayuda puesto que, la mayor parte de las familias no se implican ni colaboran en ningún ámbito de la Institución educativa.

El equipo directivo del centro colaborará con las asesoras para solventar las necesidades que tiene la institución. En este caso, algunos de los datos relevantes que éste contiene y que son precisos para cumplimentar la información que necesitan las asesoras a la hora de elaborar el plan de asesoramiento son los siguientes:

- La participación de la familia es escasa en todo lo que respecta al aprendizaje de sus hijos.
- El profesorado, realiza su labor como docente y ayuda al resto de profesores, soluciona conflictos, se coordina con los demás, concreta reuniones con las familias, etc. A pesar de esto carecen de formación, orientación y asesoramiento para desempeñar algunas acciones. Además, no dedican el tiempo suficiente a dialogar con las familias.
- El alumnado, tiene la posibilidad de participar en todas las actividades y decisiones que se toman en el centro, pero éste debe ser incitado por el profesorado o por su familia, ya que no está en ellos la iniciativa.

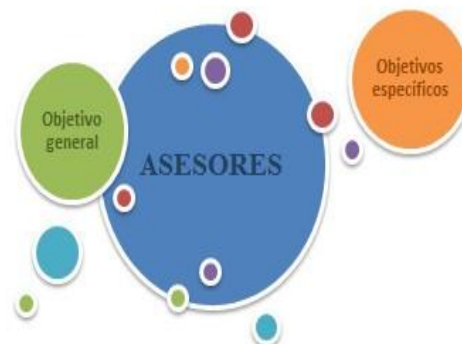
Todos los aspectos anteriores se tendrán en cuenta por parte de las asesoras a la hora de guiar a los agentes implicadas en todo el proceso (Se refiere a las fases de: *Protocolo para la fase de contacto inicial o creación de la relación de asesoramiento, fase de auto-revisión de la institución y Análisis del ámbito de mejora institucional* y plan de mejora.

## Objetivos previos al contacto inicial

Este plan de asesoramiento y de todas las actuaciones que de él dimanen, tienen en consideración en especial, a todas las familias del centro y se centran en la consecución de los siguientes objetivos, previos al contacto inicial:

☑ **Objetivo general:** adentrarnos en el centro para conocer la problemática

☑ **Objetivos específicos:** mejorar y optimizar la participación de los implicados dentro del centro, ayudar a establecer relaciones entre el profesorado y las familias, ayudar y orientar al alumnado a que se impliquen.



### Entidades y personas que intervienen en el asesoramiento y funciones correspondientes.

Normalmente cuando se realiza asesoramiento, es para ayudar a una persona, grupo, u organización, a movilizar los recursos internos y externos existentes y mientras ocuparse de los esfuerzos de cambio. En este caso, se involucra un grupo de asesoras y a todos los agentes implicados en el centro, en una relación confidencial y colaborativa que se configura por un conjunto de metas; ofrecer un punto de vista objetivo al centro, ayudar a mejorar destrezas de resolución de problemas, etc. Las entidades y personas que intervienen en el asesoramiento son un aspecto fundamental, en este caso; el centro en sí, el profesorado, las familias y las **asesoras** en este caso, nosotras:

- ✚ **Los asesores:** Como bien sabemos, es el colectivo fundamental ya que, deben guiar, orientar y ayudar al centro para que éste pueda encontrar soluciones para mejorar el problema. Hay que destacar que éstos en ningún momento cambian la situación que presenta el centro, esta labor la realiza el propio centro siendo **asesorado** por el grupo de profesionales que haya solicitado.
- ✚ **El profesorado:** El profesorado debe detectar y recoger las necesidades de asesoramiento y formación que surjan tanto entre las familias directamente implicadas, como en el claustro de profesores y transmitírselas a las asesoras que vayan a realizar el plan de asesoramiento.
- ✚ **Las familias:** Este colectivo debe participar en las decisiones que tome el centro y estar dispuesto a asistir al centro cuando sea necesario. La participación de las familias es el

problema que existe en el centro, si éstas no asisten y se involucran no será difícil mejorar o solventar los problemas.

### Simulación de la metodología y del proceso de un Plan de Asesoramiento.

A la hora de elaborar una simulación de plan de asesoramiento centrado en la participación de las familias en el Colegio La Salle La Laguna, consideramos, como ya hemos señalado con anterioridad, que los asesores deben tener un papel fundamental.

El documento que a continuación se presenta muestra una simulación de todo el proceso que llevarían a cabo 6 asesoras en este centro, desde el contacto inicial con el propio centro hasta el análisis de mejora institucional y realización de un plan de mejora.

El Colegio La Salle La Laguna solicitará ayuda a un equipo de asesoras externas a éste, pues presenta problemas a la hora de que las familias se impliquen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos/as (escasa participación).

Es necesario para el equipo de asesoras establecer una serie de objetivos de intervención para comenzar con el plan:

1. Contribuir y/o dinamizar un proceso en el que el profesorado reflexione, identifique y defina de manera correcta cuáles son sus necesidades.
2. Facilitar estrategias que ayuden al profesorado a categorizar las necesidades y, posteriormente, a priorizarlas.
3. Guiar al profesorado en la determinación de un ámbito de mejora.
4. Dirigir al profesorado hasta la correcta consecución de una serie líneas de mejora. (Plan de mejora).

Cuando el centro contacte con las asesoras, éstas deberán hacer una recogida de información previa y para ello deberán crear una lista con los aspectos indispensables a conocer a la hora de realizar el asesoramiento así como preocuparse por saber las necesidades que la institución presenta.

Tras la elaboración de la lista y de un previo contacto con el centro para la recogida de información, se deriva que el problema afecta a un 80% de las familias. En este caso, y antes de solicitar ayuda externa, tanto el profesorado del centro como las familias implicadas convocaron una reunión en la que finalmente se llegó a un acuerdo en el que todos estaban dispuestos a ser asesorados/as.

Además, es imprescindible conocer en profundidad a la institución (su estructura, la cultura, el número de profesionales, los antecedentes e historial del centro, entorno socioeconómico, dinero disponible para el asesoramiento, etc.).

En definitiva, el hecho de conocer todos estos aspectos, ayudará a las asesoras a saber cómo realizar la reunión y a lo que se van a enfrentar realmente.

Una vez que las asesoras estén preparadas para realizar la reunión deberán prepararse un guión/ esquema que recoja los puntos más relevantes que se deben tratar en ésta. Además, deben dividirse la responsabilidad y participar equitativamente. Un ejemplo de lo que podría ser el guión a seguir puede ser:

- ✓ Presentación general.
- ✓ Motivos por lo que solicitan ayuda externa.
- ✓ Problemas que presenta la institución así como el colectivo afectado (familias).
- ✓ Soluciones propuestas por el centro para solventar el problema.
- ✓ Despedida del equipo de asesoras.

Una vez finalizada esta reunión el equipo de asesoras se retira para valorar toda la información que se ha presentado en este primer contacto, es decir, para poner en marcha el plan de asesoramiento. Para la creación de éste se debería tener en cuenta especialmente las necesidades que el centro presenta relativas a la participación de las familias.



Después de que las asesoras hayan sintetizado toda la información recogida en el primer contacto, deben elaborar un material por ejemplo, un PowerPoint, donde se detalle el listado de necesidades. Este material debe ser trasladado al centro por el equipo de asesores para mostrarle a éste de donde parte nuestro plan de trabajo. En este momento el equipo de asesoras propone categorizar y priorizar las necesidades que han surgido.

El proceso de categorización se basará en:

1. Analizar las necesidades que existen.
2. Ver la relación que existe entre ellas.
3. Según la relación existente proceder a plasmar una palabra, que refleje una idea principal de lo que se expone en las necesidades.

Para dejarlo a un más claro es necesario reflejar este proceso de categorización con un ejemplo práctico:

1. Falta de comunicación entre familias y profesores.
2. Falta de ayudas y subvenciones.
3. Falta de recursos materiales e informáticos para impartir las clases.
4. Falta de comunicación y coordinación entre profesores.
5. Falta de coordinación entre el equipo directivo



Imaginando que las necesidades citadas fueran reales, deberíamos categorizarlas, de manera que, en este caso, la 1, 4 y la 5 se recogerían en una categoría denominada *comunicación y coordinación*. Por el contrario, la 2 y la 3 estarían destinadas a la categoría de *recursos materiales*.

Para dar paso a la priorización, presentamos las siguientes técnicas que harían más preciso éste proceso:

- ✚ **Pirámide/bola de nieve:** técnica que consiste en el intercambio de ideas y soluciones. Los participantes deben ir discutiendo sus conocimientos y posturas ante un tema determinado. Esta técnica favorece la implicación de todos los integrantes y desarrolla la capacidad de éstos para exponer sus ideas. Asimismo, es una manera de ampliar la variedad de concepciones.
- ✚ **Diamante<sup>2</sup>:** utilizada para identificar de cinco a nueve ámbitos de mejora y se solicita a aquellos que participen que asignen una puntuación sobre cinco que va desde “máxima prioridad” hasta “puede esperar. Una vez que cada integrante confeccione el suyo, el asesor solicitará que entre ellos negocien para obtener un solo ámbito de mejora.

Además, en el caso de que las técnicas citadas anteriormente no fueran factibles, y no se llegara a un consenso; nuestro equipo de asesoras propone una nueva técnica utilizada ya en otros planes de trabajo y que podría ser útil. **Ver anexo 1.**

Una vez que los agentes implicados hayan identificado, categorizado, y priorizado deben seleccionar un ámbito de intervención y de mejora, pues no se puede intervenir en todas las categorías, sólo en una o dos ya que, un plan de mejora no puede abarcarlo todo puesto que eso sería inabordable.

Como se ha establecido en los objetivos, a continuación se dispondría a determinar un ámbito de mejora. En este apartado se realizaría nuevamente una lluvia de ideas, u otra técnica con la cual se pretendería obtener una idea general sobre las posibles causas de las necesidades obtenidas previamente. Para encontrar las causas de las necesidades en cuestión se debe ser lo más objetivo posible, teniendo en cuenta todos los factores y elementos que pudiesen afectar a la situación.

Se debe profundizar y llegar más allá que aquello que consideramos evidente llegando así finalmente a las causas que afectan a esos problemas/ necesidades.

Llegados a este punto y una vez que se obtenga un listado con las necesidades y las causas de cada dimensión, se intentará llegar a posibles soluciones para las mismas.

Se puede seguir el mismo proceso que en las fases anteriores y teniendo en cuenta que el proceso lineal de las necesidades y las causas no es más que un mero trámite para llegar al consenso de soluciones de la dimensión, estas deberán estar expuestas y enfocadas hacia su respectiva dimensión y no hacia cada necesidad y causa en particular.

Para determinar las soluciones más urgentes, es necesario al igual que en otras fases, llevar a cabo un proceso de categorización y priorización que de paso finalmente a establecer líneas de mejora (plan de mejora).

Para llevar a cabo estos dos procesos (categorización y priorización) es recomendable utilizar las técnicas, estrategias y proceso en general establecido en la página 5 de este documento.

Llegados a este punto, nuestro papel como asesoras se centraría fundamentalmente en ayudar y guiar al profesorado a descubrir las líneas de mejora referentes al problema inicial, la participación de las familias. Es importante destacar que, la propuesta de trabajo que ofrecemos sería paralela a nuestro plan de intervención pero no es directamente éste.

Para finalizar toda la simulación anteriormente planteada de nuestro plan de asesoramiento, es importante elaborar una propuesta de plan de mejora y cumplir así el objetivo cuatro de nuestro plan de trabajo.

## Bibliografía

---

GARCÍA PÉREZ, María Purificación (2000). *Proceso metodológico seguido desde la formación inicial para asesorar al centro educativo*. Universidad de Granada. Disponible (27 Noviembre, 2013) en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41COL2.pdf>

USQUID (S/F). *Pirámide o Bola de nieve*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. Disponible (27 Noviembre, 2013) en: <http://www.usquidesup.upf.edu/es/piramide-esp>

## Anexos

### Anexo 1.

- **Técnica:** Acuerdo general.

Esta técnica consiste en concretar una u otra categoría como la más importante. Una vez explícitas las categorías y dispuestos/as a comenzar la priorización debemos destacar **individualmente** la categoría que a cada uno le resulte más relevante. Para esto se darán puntuaciones según el número de categorías que existan. Es decir, si hay tres categorías, el número uno se le daría a la más importante y el número tres a la que menos importancia posea. Finalmente se realiza una puesta en común, y se suman las puntuaciones por categorías, quedando una puntuación final en cada una de éstas. Por tanto, la categoría que obtenga mayor puntuación será la menos importante y viceversa. Siguiendo el mismo ejemplo, imaginemos que tenemos tres categorías: coordinación, comunicación y organización.

	Comunicación=14	Coordinación=12	Organización=10
Persona 1	1	2	3
Persona 2	3	2	1
Persona 3	3	1	2
Persona 4	3	2	1
Persona 5	3	2	1
Persona 6	1	3	2

Si sumamos las puntuaciones dadas por las personas de manera individual a cada categoría, nos queda que la de comunicación recibe una puntuación de 14 puntos, la de coordinación de 12 y la de organización de 10. Por tanto, la categoría que mayor puntuación ha obtenido será la menos importante y viceversa; llegando así a la conclusión de que la categoría de *organización* es la más importante, seguida de la *coordinación* y quedando en último lugar la *comunicación*.



## Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

¿Qué es asesorar? ¿Por qué y para qué asesorar?



**CASAÑAS CABRERA, Zuleima**

**Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo**

**Tercer curso. Grupo 2.**

**Universidad de La Laguna**

**Fecha de entrega:** 21 de octubre de 2013

### RECORRIDO HISTÓRICO.

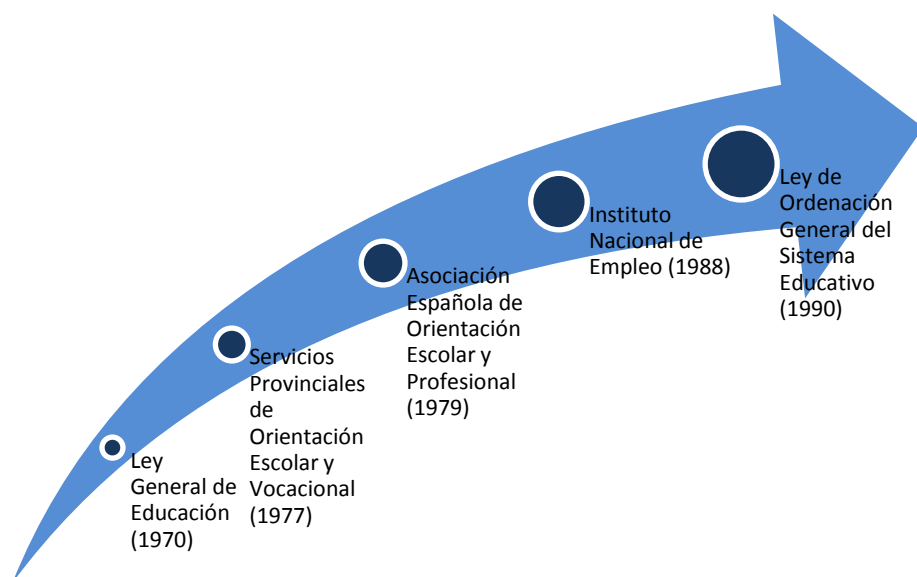
El origen del proceso de asesoramiento se remonta a los años 60, en los países más desarrollados, como consecuencia de las políticas reformistas, y a los años 80 y 90, en España, aunque los antecedentes aparecen en los 70 cuando se establecen los primeros profesionales y estructuras del ámbito de la orientación escolar<sup>323</sup>.



Centrándonos en el ámbito legislativo, nos encontramos con que a finales del siglo XX evolucionó notablemente la importancia del proceso de asesoramiento en la reglamentación. Destacamos, principalmente, la Ley General de Educación (1970) que supone un cambio en el sistema educativo español, siendo la primera que incluye artículos sobre la orientación; y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a través de la cual el proceso de asesoramiento evolucionó rápidamente generando procesos y vínculos nuevos dando lugar a los servicios y sistemas de apoyo<sup>324</sup>.

<sup>323</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Origen y consolidación del campo profesional y de investigación sobre asesoramiento*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (17 octubre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64897>

<sup>324</sup> GIL BELTRÁN, José M (1997). *Una aproximación a la historia del asesoramiento vocacional*. Universitat JAUME I. Castellón. Disponible (17 octubre, 2013) en: [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDgQFiAB&url=http%3A%2F%2Fruc.udc.es%2Fspace%2Fbitstream%2F2183%2F6609%2F1%2FRGP\\_1-6.pdf&ei=eH5gUpicO4eP7AapvIG4Aw&usg=AFQjCNHrBcCD5f5asAqPyk5k2MFqEJw2tw](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDgQFiAB&url=http%3A%2F%2Fruc.udc.es%2Fspace%2Fbitstream%2F2183%2F6609%2F1%2FRGP_1-6.pdf&ei=eH5gUpicO4eP7AapvIG4Aw&usg=AFQjCNHrBcCD5f5asAqPyk5k2MFqEJw2tw)



## EVOLUCIÓN.

Desde su descubrimiento, el concepto ha evolucionado mucho debido a varios motivos como: la **conceptualización**, pues existe más campo teórico de lo que es asesorar y gracias a eso se va dando sentido al término; la **institucionalidad** que ha obtenido, por lo que ha dejado de ser experimental y ha ido adquiriendo importancia dentro de la práctica educativa; la tendencia hacia la **integración y la coordinación** de los servicios prestados por el asesor; el **aumento de demandas** por parte del asesorado, pues ya conoce el proceso y sabe que lo puede solicitar cuando le sea necesario; **crecimiento de estudios e investigaciones** y la aparición del fenómeno **Accountability** que no es más que una serie de inspecciones educativas, aunque también aparece en otros ámbitos, con la finalidad de determinar si se cumplen o no los objetivos previstos<sup>325</sup>.



### ¿QUÉ ES ASESORAR?

A pesar de la trascendental evolución del concepto, no se puede afirmar que existe un consenso amplio a la hora de determinar qué es, cómo hacer y para qué desarrollar labores de asesoramiento en educación, es decir, que aún constituye un campo de intervención en

<sup>325</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición, terminología y origen del asesoramiento*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64890>

proceso de consolidación en la práctica. Por eso, decimos que es un término que presenta un alto grado de ambigüedad, pero podemos destacar como definición aproximada al proceso por el que dos o más profesionales deciden establecer una relación con la finalidad de dar o recibir algún tipo de ayuda, apoyo o asistencia. Es un servicio de carácter indirecto dirigido a profesionales que tratan con individuos, teniendo una relación triádica con ellos<sup>326</sup>. Un ejemplo de ello son los profesores, ya que mantienen una relación con otros profesionales y con sus alumnos.

Ayudar, aconsejar, proponer, consultar, apoyar u orientar son algunos de los conceptos que se usan como sinónimo de este proceso<sup>327</sup>. Tanto es así que en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) el verbo asesorar viene definido como “*Dar consejo o dictamen*”.<sup>328</sup> Pero nunca podemos confundir asesoramiento con términos como sustituir, suceder o delegar, pues estos hacen referencia al remplazo de una persona por otra para realizar la misma función, y así no se realizaría un verdadero proceso de asesoramiento<sup>329</sup>.

## OTRAS APORTACIONES.

A lo largo de la historia, muchos son los autores que han transmitido su aportación sobre el concepto, entre los que destacan Gray, Margerison, Lippit y Lippit, Escudero y Moreno, Kadushin y Aubrey.

- Gray (1988) señala que el asesoramiento es proporcionado por personas con alto nivel de conocimientos y capacidades y que se realiza con el fin de ayudar a los miembros de una organización a comprender mejor sus objetivos.
- Margerison (1978) considera que el trabajo del asesor se limita a mejorar las relaciones entre personas que trabajan en la misma organización, proporcionándoles información relativa de ella.

---

<sup>326</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición de asesoramiento o consulta*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64889>

<sup>327</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición, terminología y origen del asesoramiento*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64890>

<sup>328</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Asesoramiento*. Diccionario virtual. Disponible (16 octubre, 2013) en:  
<http://lema.rae.es/drae/?val=asesoramiento>

<sup>329</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición, terminología y origen del asesoramiento*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64890>



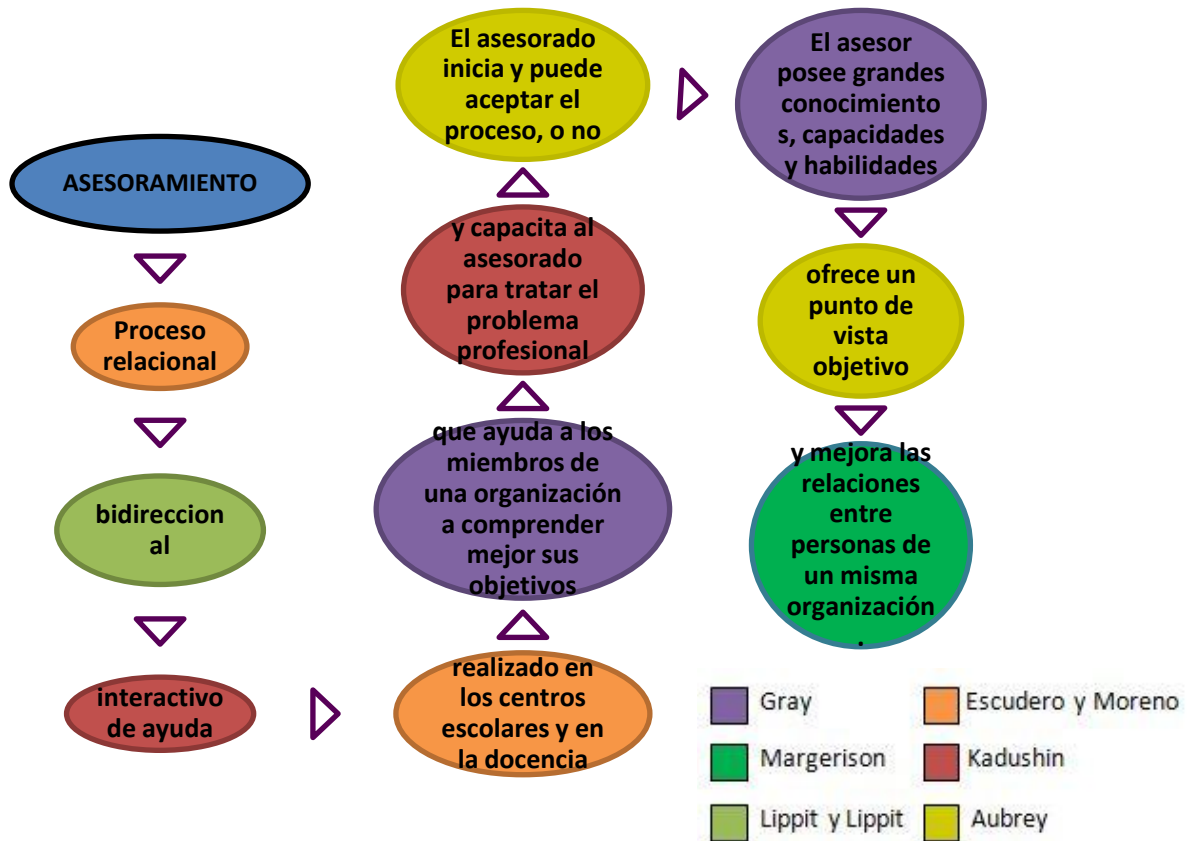
- Lippit y Lippit (1986) define asesoramiento como una interacción bidireccional que consistía en un proceso de buscar, dar y recibir ayuda.
- Escudero y Moreno (1992) plantea el asesoramiento como un proceso relacional en el que participan profesionales con un alto nivel de capacidades y habilidades, y colaboran con centros escolares y profesores para una adecuada utilización del conocimiento en la resolución de problemas.
- Kadushin (1977) relaciona el asesoramiento con un proceso interactivo de ayuda mediante el que se llevan a cabo una serie de paso secuenciados con la finalidad de capacitar al asesorado para tratar más efectivamente el problema profesional.
- Aubrey (1990) limita a un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Es iniciado por el asesorado, quien tiene libertad para aceptar o rechazar las propuestas del asesor, que debe ofrecer, en todo momento, un punto de vista objetivo y ayudar a mejorar las destrezas de resolución de problemas<sup>330</sup>.

Llegados a este punto, podemos elaborar una nueva definición para este amplio y ambiguo concepto teniendo en cuenta todas las aportaciones recogidas anteriormente.

Por tanto, definimos **asesoramiento** como un proceso relacional, bidireccional e interactivo de ayuda, que se realiza, principalmente en centros escolares y en la docencia, con el fin de ayudar a los miembros de una organización a comprender mejor sus objetivos y de capacitar al asesorado para tratar más efectivamente el problema profesional. En este proceso, intervienen dos tipos de agentes: **el asesorado**, quien lo inicia y que tiene libertad para aceptar o rechazar las propuestas del asesoramiento; y **el asesor**, que se caracteriza por poseer un alto nivel de conocimientos, capacidades y habilidades, por ofrecer un punto de vista objetivo y mejorar las relaciones entre personas que trabajan en la misma organización.

---

<sup>330</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición de asesoramiento o consulta*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64889>



## ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ASESORAR?

El asesoramiento constituye un fenómeno que puede ser definido por diferentes enfoques. Para responder a estas preguntas “¿por qué y para qué asesorar?” es necesario diferenciarlos, pues la naturaleza del asesoramiento en educación, los diferentes modelos, contenidos o funciones de actuación remiten a una determinada ideología y sistema de valores correspondiente a cada uno de los enfoques.

### Enfoque de asesoramiento técnico, directivo o de intervención.

Este enfoque responde a una perspectiva **racional técnica** y se asienta en el poder otorgado al **conocimiento codificado** y en la consideración del **asesor como un experto**, lo que le dota de autoridad para prescribir soluciones a los problemas de profesores y centros y para

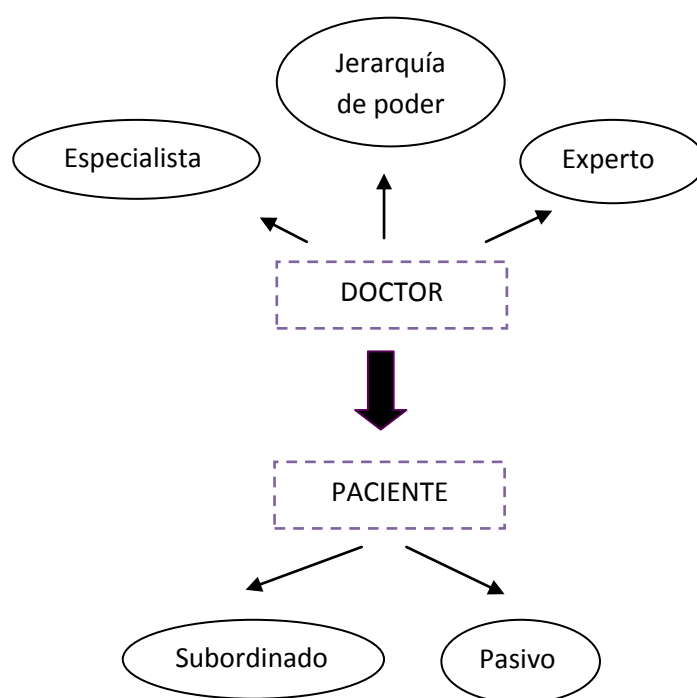
El asesor surge como el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica, para gestionar la implantación de las directrices administrativas y diseminar el saber sobre la mejora educativa. (Rodríguez Romero)

Intervenir de forma **directa** y autónoma en los contextos y situaciones en los que estos surgen, utilizando métodos **lineales** y **unidireccionales**. Las relaciones son diferenciadas y **jerárquicas**, en las que el asesor mantiene una posición dominante frente al asesorado, es quien identifica y define los problemas, interpreta y juzga la realidad de manera objetiva y determina soluciones ya elaboradas que serán ejecutadas por el asesorado para la resolución de problemas. Por el contrario, el asesorado es pasivo y subordinado.

El asesoramiento, cuyos propósitos son **externos**, adquiere un **carácter directivo**, proponiendo procedimientos y tareas y dirigiendo el proceso de resolución de conflictos.

Lo importante lo constituye la consecución de las tareas y del programa frente al cultivo de las relaciones personales (Hargreaves)

Uno de los modelos que se incluye dentro del enfoque de asesoramiento técnico, directivo o de intervención es el modelo Clínico o Doctor-Paciente, en el que el asesor diagnostica los problemas, valora que ha de cambiarse y realiza propuestas ya elaboradas, soluciones o prescripciones.



### Enfoque de asesoramiento práctico, reflexivo o de facilitación.

Este enfoque responde a una perspectiva **racional interpretativa y fenomenológica**, de corte **práctico** y **cultural**, en la que priman los significados y la búsqueda de la

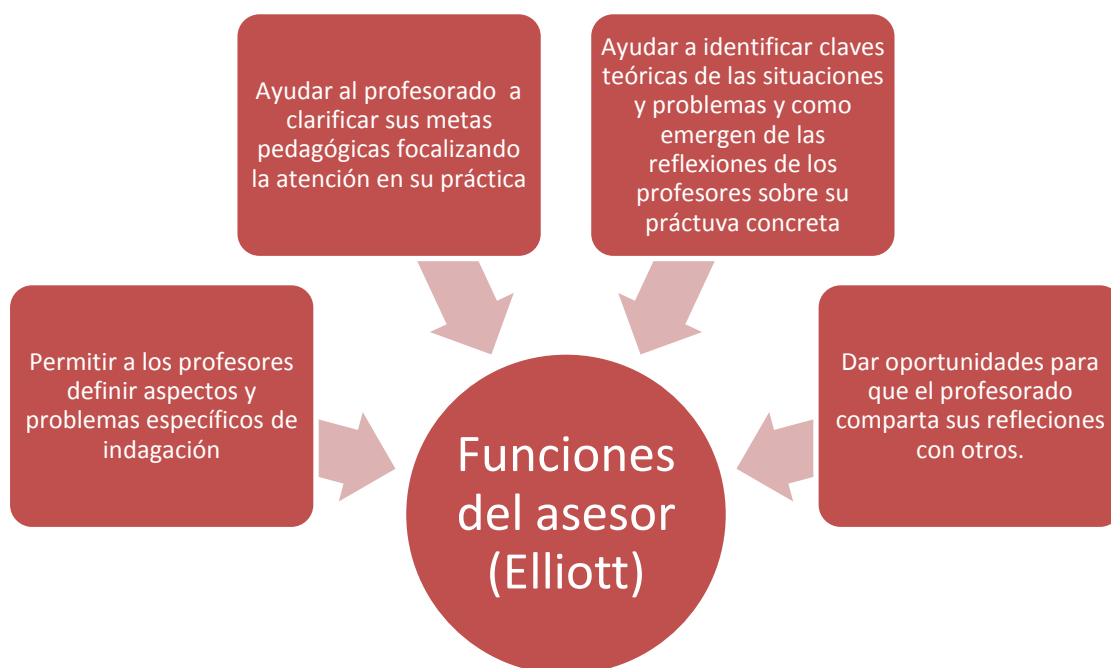
responsabilidad. El asesoramiento **no está predeterminado**, por lo que es **flexible** y **abierto** para adaptarse a las necesidades de los centro. Los contenidos abordados

Los criterios de evaluación de este asesoramiento están en relación con las relaciones para el desarrollo personal y profesional y con el grado en que los asesorados son capaces de utilizar por sí mismos procesos de resolución de problemas.

atienden a los ámbitos afectivo- emocional, relacional e intelectual, y los procesos se realizan por procedimientos formales e informales.

El asesoramiento se centra por conseguir unos objetivos **internos**, por lo que el **asesor** se preocupa por el asesorado, por sus percepciones, expectativas, necesidades y problemas, por tanto, debe facilitar que los **asesorados** tomen sus propias decisiones, ayudándoles a determinar y construir sus planes sin influir en tales elecciones.

Uno de los modelos que se incluye dentro del enfoque de asesoramiento práctico, reflexivo o de facilitación pues está centrado en ayudar a las instituciones a diseñar, desarrollar y evaluar programas que permiten afrontar determinados problemas.



### Enfoque de asesoramiento crítico, comprometido o de colaboración.

El asesoramiento cultiva y se identifica con valores como la colaboración, la solidaridad, la interdependencia, la colegialidad, la comunicación, la deliberación, la participación, la democracia,

Este enfoque responde a una perspectiva **racional crítica y política**, que se caracteriza por la relevancia que tienen las **experiencias, intenciones y valores del sujeto**, en un marco **social** de construcción cultural e ideológica. El asesoramiento se configura como un proceso **dinámico**, transaccional, **interactivo** e intencional basado tanto en creencias y expectativas individuales como en el contexto social y normativo del centro. Se define como una **ayuda profesional** comprometida ideológicamente, que se sustenta en la igualdad de las relaciones por encima de cualquier tipo de jerarquía entre los sujetos y en la que las experiencias de los participantes son de gran relevancia en el proceso.

El **asesor** estimula la construcción activa de conocimiento por parte de centros y profesorado, facilitando la creación de un ambiente colaborativo en el que se den condiciones y oportunidades para que surja la consciencia crítica y una teoría de acción basada en la reflexión-acción, en la deliberación y en la revisión de las prácticas educativas.

Como podemos observar, este enfoque es totalmente contrario al enfoque de intervención, pero si comparamos ambas perspectivas, podemos destacar que sobresale el enfoque de colaboración frente al de intervención, pues permite que los asesorados, lleguen a ser conscientes de sus propias percepciones de la realidad y enfrentarse a ellas (Favaro, 1983). Esta situación permite que el asesorado, se dé cuenta de cuales han sido los posibles errores y aprender de ellos para futuras ocasiones<sup>331</sup>.

<sup>331</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *¿Por qué y para qué asesorar?* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=81447>



## BIBLIOGRAFÍA.



GIL BELTRÁN, José M (1997). *Una aproximación a la historia del asesoramiento vocacional*. Universitat JAUME I. Castellón. Disponible (17 octubre, 2013) en:  
[https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fruc.udc.es%2Fdspace%2Fbitstream%2F2183%2F6609%2F1%2FRGP\\_1-6.pdf&ei=eH5gUpicO4eP7AapvIG4Aw&usg=AFQjCNHrBcCD5f5asAqPyk5k2MFqEJw2tw](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fruc.udc.es%2Fdspace%2Fbitstream%2F2183%2F6609%2F1%2FRGP_1-6.pdf&ei=eH5gUpicO4eP7AapvIG4Aw&usg=AFQjCNHrBcCD5f5asAqPyk5k2MFqEJw2tw)

[MFqEJw2tw](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fruc.udc.es%2Fdspace%2Fbitstream%2F2183%2F6609%2F1%2FRGP_1-6.pdf&ei=eH5gUpicO4eP7AapvIG4Aw&usg=AFQjCNHrBcCD5f5asAqPyk5k2MFqEJw2tw)

HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *¿Por qué y para qué asesorar?* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=81447>

HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición de asesoramiento o consulta*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64889>

HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición, terminología y origen del asesoramiento*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (16 octubre, 2013) en:  
<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64890>

HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Origen y consolidación del campo profesional y de investigación sobre asesoramiento*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (17 octubre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64897>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Asesoramiento*. Diccionario virtual. Disponible (16 octubre, 2013) en: <http://lema.rae.es/drae/?val=asesoramiento>



## Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

¿Quién es el asesor? ¿Cómo asesora? ¿Qué estructuras facilitan los procesos de asesoramiento?



**CASAÑAS CABRERA, Zuleima**

**Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo**

**Tercer curso. Grupo 2.**

**Universidad de La Laguna**

**Fecha de entrega: 5 diciembre de 2013**



## PARA RECORDAR...

Antes de comenzar a indagar sobre quién es el asesor, sus roles y sus funciones, debemos hacer un breve recorrido sobre qué es asesorar, porqué y para qué.

Asesorar es:  
Apoyar, aconsejar, consultar,  
proponer, ayudar u orientar.  
Nunca sustituir.

Definimos el asesoramiento como el proceso por el que dos o más profesionales deciden establecer una relación trídica, con la finalidad de dar o recibir algún tipo de ayuda, apoyo o asistencia<sup>332</sup>.

Para determinar el porqué y para qué asesorar es necesario conocer y diferenciar varios enfoques, puesto que las funciones del asesoramiento varían según el enfoque en el que esté basado. Hay tres tipos: **enfoque de asesoramiento técnico, directivo o de intervención**, el cuál responde a una perspectiva racional técnica y que se asienta en el poder otorgado al conocimiento codificado; **enfoque de asesoramiento práctico, reflexivo o de facilitación**, basado en una perspectiva interpretativa y fenomenológica, no predeterminado, de corte práctico y cultural; y **enfoque de asesoramiento crítico, comprometido o de colaboración**, denominado como proceso dinámico, interactivo e intencional que responde a una perspectiva racional crítica y política<sup>333</sup>.

## ¿QUIÉN ES EL ASESOR?

El concepto de asesoramiento presenta un alto grado de ambigüedad por lo que se debe estudiar desde una perspectiva amplia, al igual que ocurre con el término de asesor/a, pues no podemos definirlo como un único agente educativo, ya que no incluiríamos la multiplicidad y

“Resulta fácil cometer el error de hablar del asesor como si hubiese una definición de los que son dichas personas, o como si hubiera una imagen uniforme de lo que implica su trabajo.” Harland (1990).

<sup>332</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición de asesoramiento o consulta*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (25 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64889>

<sup>333</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *¿Por qué y para qué asesorar?* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (25 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=81447>

heterogeneidad de agentes, roles, funciones y sistemas de apoyo que el concepto incluye<sup>334</sup>.

A pesar de ello, podemos destacar como definición aproximada de asesor al profesional altamente cualificado que complementa el desconocimiento que puede poseer el colectivo y/o institución que será asesorada y que es capaz de ofrecer información adicional asociada a la solución de un programa determinado<sup>335</sup>.

#### Roles del asesor.

Para entender mejor las funciones, actividades y tareas que se incluyen en el papel del asesor, es importante destacar los posibles roles que puede interpretar. Entendemos por rol al conjunto de expectativas de un comportamiento exigidas a los que ocupan una posición social determinada, por lo que toda posición social o estatus tiene asignados un conjunto de reglas o normas que establecen cómo se debe actuar.

La persona tiene un papel activo en la configuración de su propio rol, de forma que se origina un proceso de construcción, por lo que el rol profesional del asesor se va conformando a medida que van asesorando. A pesar de esto, el rol del asesor es un tanto contradictorio, conflictivo y fronterizo. Contradictorio pues no es demandado por los asesorados, conflictivo por la dificultad de mantener la neutralidad con respecto a los intereses, y fronterizo debido a que se solapa con otras actividades como orientación, innovación, formación permanente o supervisión educativa.

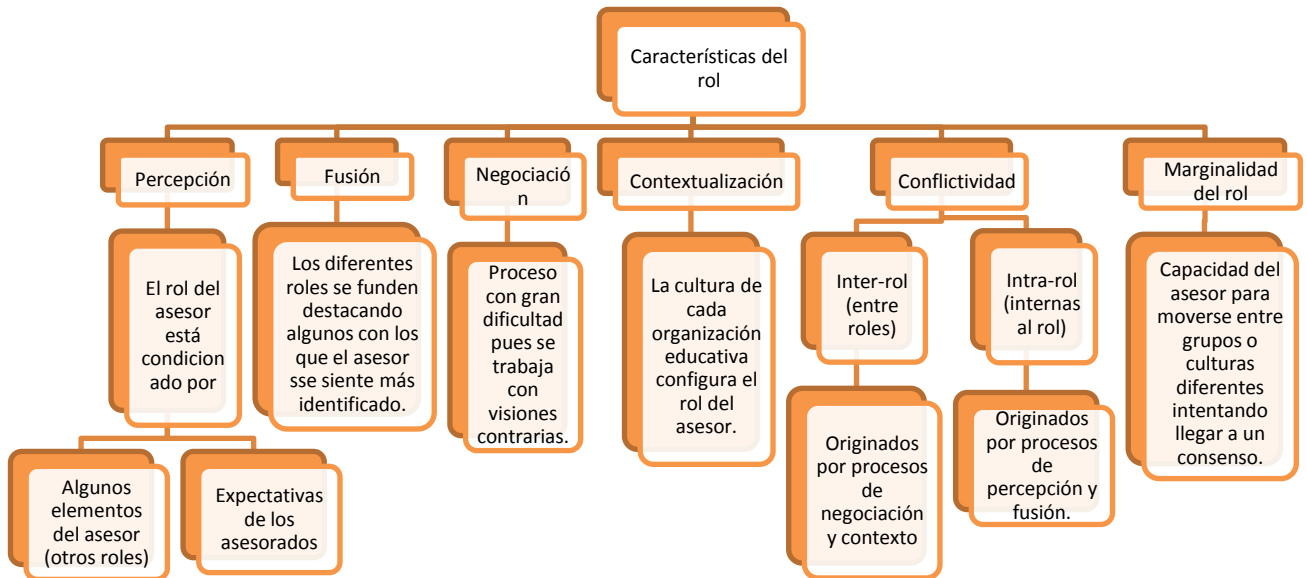
Por otra parte, para comprender mejor el rol del asesor es importante hacer hincapié en una serie de aspectos entre los que destacan la percepción, la fusión, la negociación, la contextualización, la conflictividad y la marginalidad del rol<sup>336</sup>.

---

<sup>334</sup> HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Origen y consolidación del campo profesional y de investigación sobre asesoramiento*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (26 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64906>

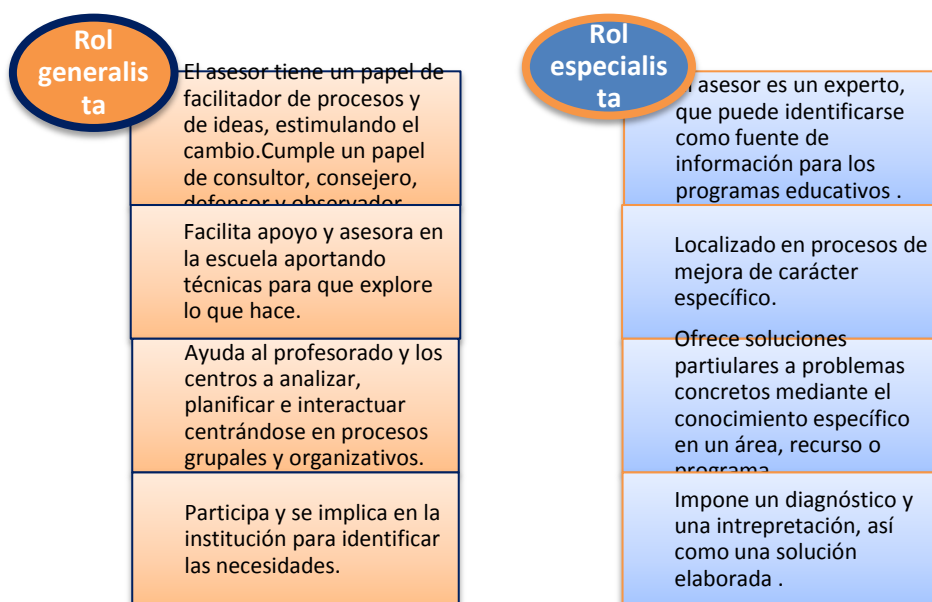
<sup>335</sup> PIÑA LOYOLA, Carmen Niurka (2011). *El asesor, profesional necesario en las instituciones educativas*. Disponible (26 noviembre, 2013) en: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/2990/1/El-Asesor-profesional-necesario-en-las-instituciones-educativas.html>

<sup>336</sup> HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *El proceso de construcción del rol del asesor*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (29 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64906>



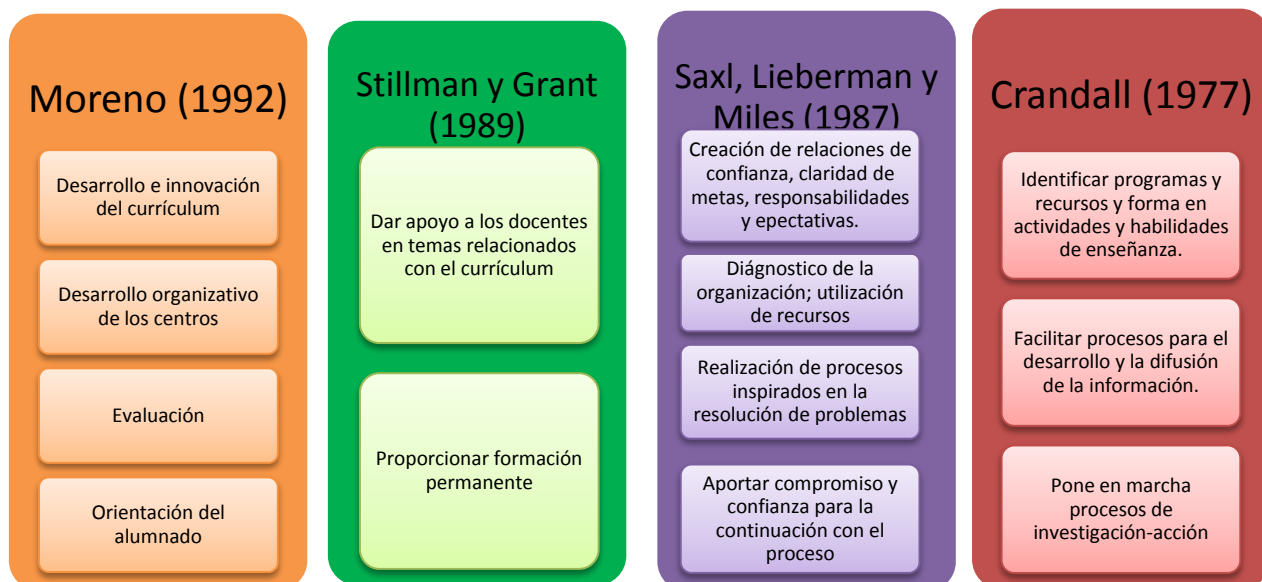
Teniendo en cuenta todos estos aspectos, podemos distinguir dos roles principales en el papel del asesor, el rol generalista, asociado a modelos o estrategias basados en la implementación y la investigación-acción; y el especialista, centrado en los contenidos, en los modelos y las estrategias del cambio, y la aportación de soluciones a estos momentos<sup>337</sup>.

<sup>337</sup> HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *Tipología o gama de roles de asesoramiento*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (29 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64907>



### Aportaciones de algunos autores.

Existen varios autores que aportan su opinión sobre los posibles roles del asesor, entre los que destacan Moreno; Crandall; Cox, French y Loucks-Horsley; Harland; Stillman y Grant. A continuación, presentamos en cuadro con las funciones principales del asesor según el criterio de algunos de estos autores<sup>338</sup>.



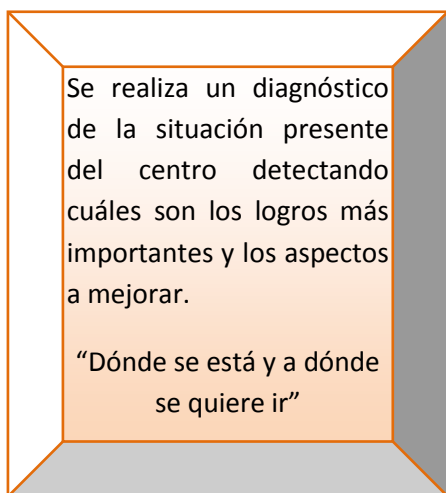
<sup>338</sup> HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *Actividades, unciones y campo de actuación de los asesores*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (1 diciembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64909>

## ¿CÓMO SE ASESORA?

No existe una única forma de entender y abordar los procesos de asesoramiento, por lo que es necesario contemplar distintas fases o etapa como: el planteamiento o iniciación; el desarrollo o puesta en práctica; y la institucionalización. Mediante ellas, el asesoramiento iría realizando una serie de actividades y subprocesos que van desde la creación de la relación inicial para la aceptación mutua, el establecimiento de criterios de actuación, etc. hasta la evaluación de resultado del programa y del propio proceso, pasando por una búsqueda información, la oferta de alternativas de solución y la experimentación y puesta en práctica del plan de actuación.

### Fase 1. Planteamiento o iniciación.

Se trata de una fase muy importante para el desarrollo del proceso y tiene como objetivos presentar, intercambiar y discutir la información necesaria para el



conocimiento mutuo del asesor y el asesorado, alcanzar acuerdos y compromisos de colaboración y organizar una buena estructura de trabajo<sup>339</sup>.

Es importante indagar aspectos como el tema, problema o demanda en función, la institución y el momento en el que esta se encuentra, los informantes y el canal de información, para conocer información previa que nos ayude a celebrar la reunión inicial y saber de antemano la situación a la que nos vamos a enfrentar.

Esta reunión también se incluye en esta fase inicial. Ella está dividida en inicio, desarrollo y cierre, y en cada una de estas partes el asesor tiene una función diferente. Primero, comienza con una presentación formal y profesional, fomentando el clima de confianza y empatía entre los asesorados. Luego transcurre la fase de negociación en la que se responden cuestiones como “¿es posible el asesoramiento?, ¿qué asesorar?” para marcar las metas y finalidades, la situación actual y la deseable y ofreciendo una propuesta sobre el proceso que se llevará a cabo, en qué va a consistir y cómo se va a

<sup>339</sup> HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *El asesoramiento como proceso*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (2 diciembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64912>

producir. Por último, se cierra la reunión recordando los acuerdos y mostrando una relación colaborativa<sup>340</sup>.

En definitiva, en la fase planteamiento, iniciación o movilización hacia el cambio se crean las condiciones adecuadas para las relaciones de trabajo y colaboración, se realiza una auto-revisión de la institución para identificar las necesidades y los ámbitos de mejora, y así fijar las metas y elaborar la planificación del asesoramiento.



Nieto  
(1993)

- En las relaciones de asesoramiento es posible encontrar dos factores que favorecen o entorpecen la comunicación y la colaboración. Por un lado, el modo en el que se introduce la propuesta de asesoramiento y por otro, la disponibilidad o condiciones del centro escolar.

Guarro  
(2001)

- Se pretende construir un clima que posibilite un compromiso posterior con la mejora de alguna de las dimensiones del centro. Requiere un proceso de clarificación de cómo se trabajará, de las responsabilidades que asumirá cada uno, del rol que se desempeñará, sentando las bases de lo que será el trabajo y la relación.



Fase 2. Desarrollo o puesta en práctica.

Tras la fase inicial, en la que se crean las condiciones adecuadas para las relaciones asesor-asesorado, se efectúa una auto-revisión de la escuela para identificar los ámbitos sobre los que actuará el plan de mejora, que permite estudiar al centro en su totalidad, y ayuda a fijar las metas y a elaborar el plan de asesoramiento. Es una fase de diagnóstico en la que se identifica la situación actual del centro, teniendo en cuenta los aspectos favorables y los que necesitan mejorar, y la situación deseable, que es aquella a la que se quiere llegar. Tras

<sup>340</sup> *Protocolo de Asesoramiento Grupal*. Práctica 1. Universidad de la Laguna. Facultad de Educación. Documento fotocopiado.

identificar los logros y las necesidades, se realiza a una categorización y clasificación en diferentes dimensiones, y terminar con la priorización de las mismas. Este tipo de procesos es muy diversos pero siempre debe ir enfocado a las características e intereses de los centros educativos, por eso destacamos que el asesoramiento en esta fase se plantea desde la flexibilidad, sin aportar posturas arbitrarias y centrándose en las opiniones de la propia institución.

#### **Técnicas de priorización**

**Diamante** (ayuda a identificar de 5 a 9 aspectos principales de mejora)

**Pirámide o bola de nieve** (intercambio de ideas y soluciones)

Una vez categorizados y priorizados los posibles problemas a mejorar, es necesario analizar cada uno de ellos delimitando las causas y soluciones que abarcan, para lo que es necesario profundizar en el problema, dar respuesta al por qué, cómo y cuándo surge que ayudan a identificar las causas, y con ellas, establecer las posibles causas. Este es el paso previo a la construcción del plan de acción. A partir de aquí, se planifican, junto con las partes implicadas, las acciones que llevarán a cabo. Para ello, los asesores y los asesorados proyectan conjuntamente actividades determinando la finalidad de cada una para solucionar las necesidades existentes.

Al finalizar el diseño del plan, se trabaja con el fin de preparar la puesta en práctica. Por eso, es importante destacar que todos los procesos realizados deben ir enfocados al aprendizaje y a la investigación de la práctica.

### Nieto (1993)

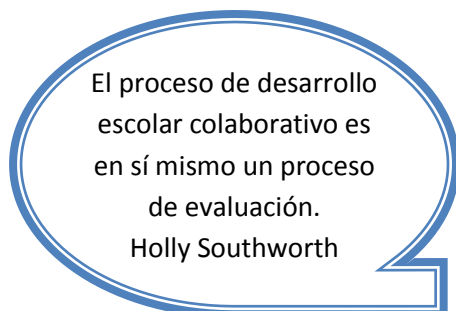
- El éxito o implicación de los participantes en posteriores etapas depende en gran medida del grado de consenso adquirido durante este período.

### Guarro (2001)

- El proceso de identificación y valoración de necesidades constituye una primera y excelente oportunidad para que el profesorado intente generar información relevante, incluso cuando ello produzca inquietud.

### Fase 3. Institucionalización.

Llegados a este punto, comenzamos una fase valorativa de carácter formativo, puesto que se identifican los objetivos logrados y los resultados obtenidos. Está basada en



establecer actividades de evaluación y seguimiento para ayudar a mantener el cambio, estimular la ampliación de compromiso al resto de miembros del centro, facilitar la adaptación a las propuestas y fomentar la autonomía a la hora de resolver los problemas. Las actividades llevadas a cabo deben ir orientadas a fomentar la confianza, la capacidad de mejorar y a auto-crítica, con el fin

de ayudar a la propia institución a tomar decisiones y solucionar sus necesidades<sup>341</sup>.

### ¿QUÉ ESTRUCTURAS FACILITAN LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO?

Para dar respuesta a “¿qué estructuras facilitan los procesos de asesoramiento?” es importante diferenciar entre sistemas de apoyo interno y externos.

Asesoramiento interno hace referencia al apoyo que se dan entre sí los profesionales, mientras que con apoyo externo hacemos referencia a servicios que actúan desde fuera de los centros. Estos últimos son estructuras complejas que han ido estableciéndose y creciendo de manera notable. Algunos ejemplos de estos sistemas son los Centros del Profesorado (CEP), los Equipos de Orientación Educativa Pedagógica (EOEP) y la Inspección de Educación (IE).



#### Centros del Profesorado (CEP).

Los CEP son instituciones que favorecen la formación y el desarrollo profesional del profesorado y de la mejora educativa y dependen directamente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Entre sus funciones, encontramos desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento del profesorado; recoger, canalizar y ejecutar las iniciativas de formación e innovación educativa propuestas por el profesorado; establecer y propiciar cauces de coordinación con los servicios educativos de la

<sup>341</sup> HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *El asesoramiento como proceso*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (2 diciembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64912>



Administración educativa, favorecer la creación de equipos, seminarios y grupos de trabajo; etc.

Equipos de Orientación Pedagógica (EOEP).

Los EOEP son un servicio de apoyo del sistema educativo a los centros de enseñanza no universitaria, que dependen, al igual que el CEP, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y según el ámbito que abarquen encontramos dos equipos que son los de Zona, con carácter local y los Específicos, con carácter provincial.

Sus objetivos giran en torno al desarrollo integral del alumno a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje, y cumplen determinadas funciones entre las que destacan aportar propuestas de mejora y soluciones que den respuesta a la atención a la diversidad; ofrecer mejor atención a la comunidad educativa; lograr respuestas que se ajusten a los proyectos educativos y curricular de cada centro de la zona; potenciar la profundización en el conocimiento de las distintas áreas de trabajo.

Inspección de Educación (IE).

La IE depende de la Viseconsejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y está formada por un inspector general y 65 inspectores/as que abordan diferentes ámbitos del territorio. Cada inspector es responsable del asesoramiento, la supervisión, la evaluación y el control de los centros. Algunas de sus funciones principales son colaborar en la mejora de la práctica docente; participar en la evaluación del sistema educativo; asesorar e informar a los distintos sectores de las comunidades educativas; etc<sup>342</sup>.

---

<sup>342</sup> HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (S/F). *Sistemas de apoyo externos a los centros educativos*. Universidad de La Laguna. Disponible (4 diciembre, 2013) en: <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccsyhum/cs121.pdf>



## BIBLIOGRAFÍA

HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *¿Por qué y para qué asesorar?* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (25 noviembre, 2013)

en:

<http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=81447>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *Actividades, unciones y campo de actuación de los asesores.* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (1 diciembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64909>

HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Definición de asesoramiento o consulta.* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (25 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64889>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *El asesoramiento como proceso.* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (2 diciembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64912>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *El proceso de construcción del rol del asesor.* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (29 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64906>

HERNÁNDEZ, Víctor (2013). *Origen y consolidación del campo profesional y de investigación sobre asesoramiento.* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (26 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64906>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (S/F). *Sistemas de apoyo externos a los centros educativos.* Universidad de La Laguna. Disponible (4 diciembre, 2013) en: <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccsyhum/cs121.pdf>

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (2013). *Tipología o gama de roles de asesoramiento.* Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Disponible (29 noviembre, 2013) en: <http://campusvirtual.ull.es/1314/mod/resource/view.php?id=64907>

*Protocolo de Asesoramiento Grupal.* Práctica 1. Universidad de la Laguna. Facultad de Educación. Documento fotocopiado.

PIÑA LOYOLA, Carmen Niurka (2011). *El asesor, profesional necesario en las instituciones educativas.* Disponible (26 noviembre, 2013) en: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/2990/1/El-Asesor-profesional-necesario-en-las-instituciones-educativas.html>

# Trabajo de Fin de Grado.

## Informe de la Institución

**ANEXO 27: Trabajo de Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No Formales, evidencia para todas las competencias presentadas.**



### **Grado en Pedagogía**

Casañas Cabrera, Zuleima.

Martín Hernández, Sara.

Ramos Houghton, Victoria.

Sosa Pérez, Belinda.

Universidad de La Laguna

## **NATURALEZA DE LA INSTITUCIÓN.**

Los avances científicos y médicos de los últimos años en la sociedad en que vivimos han promovido el aumento de la esperanza de vida, lo que ha fomentado la detección de un mayor número de enfermedades en la población, sobretodo en personas de edad avanzada. Se puede destacar aquellas enfermedades más usuales como las de tipo mental, las cuales están alertando de forma particular a las instituciones sociosanitarias y, en general, a un amplio sector de la sociedad. Destacamos el Alzheimer como una de las más preocupantes en este sentido, pues ha sido la más diagnosticada en los últimos años, crecimiento que ha conllevado a una mayor demanda de recursos sociosanitarios.

Debido a ello, el ayuntamiento de Santa Úrsula se ha comprometido con el municipio, apostando por la apertura de un Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF) cuyo objetivo principal es mejorar la calidad vida de las personas con esta enfermedad así como la de sus familiares. En este nuevo proyecto, se debe tener en cuenta tanto la creación y gestión del centro como el apoyo financiero del mismo, pues supone un coste en recursos materiales (150.271,77€) y en recursos humanos (60.256,19€).

El centro comenzó a funcionar en enero de 2006, periodo en el cual se realizó un primer análisis de la situación de la enfermedad en el municipio, estableciendo un listado inicial de los posibles casos de demencias, para lo que se contó con los datos facilitados por el Centro de Salud y el Servicio de Ayuda a Domicilio de Santa Úrsula. Así, se detectaron 32 posibles casos para la puesta en marcha del centro, de los cuales 21 comienzan inmediatamente a formar parte del centro.

En un principio, los servicios se orientaban hacia dos grandes líneas de intervención. Por un lado, en los domicilios para aquellos usuarios que por problemas físicos y cognitivos no pudieran acudir al centro; y por otro, en sede para aquellos otros que no tuvieran este tipo de dificultad.

Los principios en los que se basa la institución son:

- Cada persona es única y debe ser tratada como un individuo específico.

- Cada persona tiene valor propio con independencia del grado de desorientación o demencia.
- Se debe aceptar al paciente sin prejuicios.
- Se debe considerar que existe una razón tras las conductas de las personas desorientadas y dementes.
- La conducta o problema no sólo se debe a cambios en la anatomía del cerebro sino a la combinación de cambios físicos, sociales y personales que tienen lugar a lo largo de la vida.
- Las conductas que aparecen se asocian normalmente con una fase de la vida. Los fallos, problemas o vivencias de un momento de la vida pueden conducir a problemas psicológicos posteriores.
- Cuando falla la memoria reciente, las personas de edad avanzada y dementes tratan por todos los medios restaurar el equilibrio en sus vidas a través de la búsqueda de recuerdos.
- Los sentimientos dolorosos que sean reconocidos y validados disminuirán su efecto negativo. La empatía crea confianza, reduce la ansiedad y restablece la dignidad.

Todas y cada una de las actividades deben respetar a lo expuesto previamente.

### **CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN.**

CEAF apuesta por adaptar los servicios que se ofrecen a las necesidades de los pacientes y sus familiares, por ello y para atender a cada una de ellas y satisfacerlas de manera más específica, cuenta con varios servicios que nombramos y comentamos a continuación.

Encontramos el servicio de centro de día, en donde se acoge de lunes a viernes, en un horario comprendido de 9:00 a 16:30, a los pacientes. Para formar parte del centro, es necesario que los usuarios cumplan los siguientes requisitos:

Tener un diagnóstico de demencia o deterioro cognitivo.

No estar en una fase grave de Alzheimer, reconociendo como grave los grados 6 ó 7.

No estar encamado ni presentar un problema motor importante que dificulte bastante la movilidad del afectado.

Además, es importante que tras el primer mes de adaptación en el centro, el/la paciente no presente conductas violentas imposibles de controlar con tratamientos farmacológicos, no muestre poca integración en el grupo y ni la negativa para acudir al mismo.

El centro también ofrece servicio de transporte para aquellos usuarios que residan en una zona entre Santa Úrsula y La Orotava, el cual está compuesto por un vehículo propio de 14 plazas y su conductor, además de otro conductor junto dos auxiliares de apoyo proporcionados por una empresa externa al CEAF. Esto profesionales se encargan de realizar y facilitar el traslado de los pacientes que requieran este servicio. Para obtener un mayor control sobre este servicio, los familiares y/o cuidadores han de firmar un registro tanto a la entrega del paciente como a la recogida mostrando el horario en el que se realiza, así como algún incidente que pudiera suceder.

Por último, la institución, a través de una empresa de catering, ofrece un servicio de comedor, gracias al cual los pacientes tienen a su hora un menú determinado que atiende a las peculiaridades alimenticias de cada uno de ellos.

Con respecto a los aspectos organizativos y administrativos del CEAF, se debe hacer mención a que dicho centro cuenta con una directora-coordinadora y psicóloga, otro psicólogo, una trabajadora social, un fisioterapeuta, seis auxiliares de estimulación, una auxiliar administrativa, y el profesional del transporte (dos conductores y dos auxiliares de apoyo), cada uno de ellos con unas labores y obligaciones específicas y acordes al cargo que llevan a cabo en el centro.

La *Directora y coordinadora del centro* debe organizar y supervisar el trabajo de todo el personal, responsabilizándose así, de una correcta asignación de tareas y funciones en orden a la consecución de los fines del centro de día. También debe coordinar y dirigir los servicios y actividades propias de la institución, como las que se realizan en colaboración con otras instituciones, entidades, organismos y servicios externos. A su vez, debe elaborar una previsión de gastos del centro, potenciar la formación continua

del personal, dirigir las reuniones semanales de coordinación con el equipo, elaborar e implantar el proyecto interno del centro, realizar la memoria anual del centro, tutorizar al alumnado en prácticas, asumir las funciones de prevención de riesgos laborales e implantar el sistema de calidad.

*Los Psicólogos* valoran a los pacientes del centro con la elaboración de sus respectivos informes, fijan los objetivos terapéuticos para cada uno de los pacientes, evalúan los programas de psicoestimulación, programan las actividades de estimulación cognitiva, y la intervención psicológica con los pacientes y ofrecen comunicación y asesoramiento a las familias de los mismos sobre la evolución que estos llevan.

*El Fisioterapeuta* evalúa y valora el estado funcional y físico de cada uno de los pacientes, planifica y ejecuta los programas rehabilitadores y preventivos según los objetivos establecidos, ofrece información a las alumnas en prácticas, supervisa el mantenimiento de las instalaciones y colabora en actividades cuando el centro lo demanda.

La *Trabajadora Social* se encarga de valorar socialmente a los pacientes y realizar sus respectivos informes, así como de realizar la apertura y los cierres de expedientes, atención y gestión de trámites burocráticos de los pacientes, monitorizar la parte educativa de los talleres familiares y asesorar en las cuestiones sociales y legales.

Las *Auxiliares de Estimulación* tienen como función la asistencia tanto en baño como en comedor, la implementación de las actividades de psicoestimulación, el acompañamiento de los pacientes satisfaciendo sus posibles necesidades en cada momento, y la realización de actividades diversas en días de celebraciones (cumpleaños, decoración del centro, etc).

La *Auxiliar administrativa* actúa como vía de comunicación entre el centro y las familias, de organizar las visitas y excursiones del centro, elaborar notificaciones para los familiares siempre que sea necesario, así como de la atención telefónica y la organización administrativa.

Cabe destacar que el equipo técnico ha sido evaluado de manera continua a través de una observación directa en relación a sus tareas que llevan a cabo diariamente, con la finalidad de mejorar aquellos aspectos negativos y potenciar los positivos, los cuales son tratados en las reuniones que realizan semanalmente con estos fines.

### **TEMA DE REFERENCIA EN EL TRABAJO DE LA INSTITUCIÓN.**

Como ya hemos comentado, el CEAF trata con pacientes que presentan características de Alzheimer y/u otras demencias, por lo que es necesario profundizar teóricamente en esta enfermedad para comprender mejor la manera de actuar de los pacientes y la metodología del centro.

El Alzheimer ha sido objeto de muchos estudios pero en la última década, lo ha sido de una manera más concreta y específica. Sin embargo, a pesar de las investigaciones realizadas, esta enfermedad se encuentra llena de incógnitas, pues aún no existe una explicación concreta que describa las causas por las que alguien llega a padecerla ni tampoco, las estrategias dirigidas para su curación.

Es necesario destacar, que las consecuencias de la misma no afectan de igual manera a todas las personas que la padecen, lo que dificulta aún más su estudio, aunque es cierto que en la actualidad, el conocimiento acerca del Alzheimer nos hace definirla como una enfermedad neurológica progresiva e irreversible que produce el deterioro del cerebro.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) detalla esta enfermedad como la degeneración del cerebro que va perdiendo neuronas y conexiones, acumulando una proteína establecida como anormal y mostrando lesiones específicas como las conocidas por placas seniles, estructuras que se originan rodeando las neuronas formadas por unas sustancias que no pueden disolverse denominadas amiloide; y los ovillos neurofibrilares, producidos por la formación de filamentos nerviosos en forma de ovillo en el interior de las neuronas. Esto dificulta el paso de información entre neuronas, llegando a provocar no llegue a transmitirse. Además, se trata de una enfermedad progresiva y degenerativa del cerebro que induce al deterioro de la memoria, el pensamiento y la conducta. La persona que la padece puede notar o sentir mayoritariamente confusión, desorientación en el tiempo y el espacio, constantes



cambios de personalidad y de conducta y problemas para encontrar las palabras correctas o seguir instrucciones, dando paso a una lenta pero notable pérdida de la propia autonomía.

Los primeros síntomas del Alzheimer se presentan en una edad que gira en torno a los 65 años, aunque existe un 40% de posibilidades de padecerlo a partir de los 90 años, suelen afectar a un mayor número de mujeres hombres y no es de tipo hereditario. Algunos de los síntomas más alarmantes que muestran la mayoría de personas con este tipo de enfermedad son:

Repetición continua de las mismas cosas.

Dificultad en la realización de tareas de la vida cotidiana como conducir, cocinar, etc.

Pérdida de confianza, dando paso a acciones como esconder las cosas o hacer acusaciones sin sentido.

Cambios inexplicables de humor, irritabilidad y estado de ánimo depresivo y/o ansioso.

Desorientación en el ámbito doméstico y facilidad para perderse en lugares conocidos.

Tendencia a evitar reuniones sociales.

Pérdida de memoria.

Este último es el más conocido entre los síntomas del Alzheimer, llegando a ser el que mejor define la enfermedad. Esta afecta a tres aspectos fundamentales de la memoria como son la memoria de trabajo (a corto plazo), la episódica (a largo plazo) y la semántica (de los conocimientos).

Dentro de esta enfermedad distinguimos tres fases que dependen del grado de afectación que ha tenido sobre el paciente.

En el Estadio I, el enfermo comienza a perder principalmente la memoria de trabajo, olvida sus citas, las llamadas de teléfono, algunas palabras y el nombre de personas y objetos familiares. Comienza a tener problemas para seguir una conversación normal y para realizar correctamente operaciones y cuentas. En cuanto a su comportamiento, aparecen cambios bruscos de humor, nota que pierde el control sobre las cosas y comienza a aislarse, evitando a la gente y sin querer salir.

En el Estado II, los pacientes recuerdan mejor los sucesos antiguos que los recientes, lo que le dificulta situarlos adecuadamente en el tiempo. Olvida cosas como lo que acabade comer e incluso si ha comido o no, cree que le roban, tiende a querer caminar durante horas o a mostrar miedos injustificados, lo que desemboca en reacciones desmesuradas, violentas o agresivas. Su lenguaje va empobreciendo, haciendo que repitan constantemente las mismas frases, olvidan acciones cotidianas como abrocharse los botones, manejar los cubiertos, mantener el equilibrio e incluso caminar.

En el Estadio III, el paciente no recuerda casi ningún hecho reciente ni pasado, no reconoce ni a los familiares más cercanos, no reacciona de forma coherente ante una explicación ni muestra indicios de que la entiende y tampoco habla con normalidad, sólo balbucea o repite palabras sin sentido. Precisa ayuda para alimentarse o caminar, comienzan a perder el control de esfínteres y van mostrando una apariencia postrada en flexión, lo que le imposibilita realizar cualquier movimiento.

### **LABOR DE LA INSTITUCIÓN.**

La institución se organiza en torno a los siguientes programas de atención a las familias y de tratamiento a los enfermos del mismo.

Programa de Atención Social. Hace referencia al proceso en el cual las familias de los pacientes tienen un primer contacto con el centro en el que se les explican los

requisitos del CEAF, la forma de trabajar y las condiciones del mismo. Aquí tiene un papel fundamental la trabajadora social, pues es quien se encarga de proporcionar la información adecuada y solicitar la documentación oportuna.

Programa de Atención Psicológica. Supone la detección del nivel de demencia del paciente que va a formar parte del centro, a través de análisis psicológicos utilizando instrumentos como MMSE (Minimal; Folstein. Grado de deterioro cognitivo), test de la "A" (test de atención), Escala de sobrecarga del cuidador (Zarit y Zarit, 1982), entre otros. Una vez obtenidos estos resultados, se hace un informe psicológico y una ficha resumen de las características principales del paciente y las áreas a trabajar que debe conocer el resto del equipo.

Programa de Atención Fisioterapéutica. Se trata de una evaluación física del paciente realizado por el fisioterapeuta del centro con la ayuda de instrumentos como la escala de Tinetti (valoración del equilibrio y marcha), exploración física y motora en general (balance muscular y articular, retracciones, etc.) y J.H. Downton (escala del riesgo de caída), con lo cual se determinará el plan terapéutico específico de cada paciente.

Terapias no farmacológicas. Dentro de este apartado se incluyen el abanico de talleres de estimulación realizados por el CEAF, que tienen como característica fundamental la diversidad de actividades para el fomento del entretenimiento constante del paciente, apostando por una estimulación en todos los niveles (físico, psicoemocional, cognitivo y social). Con esto se intenta prevenir pérdidas y optimizar los recursos amnésicos, promover el bienestar subjetivo y las relaciones interpersonales y fomentar la educación para la salud.

Programa de Intervención Psicoeducativa y Emocional con Familiares. Este plan hace referencia a los talleres familiares que se realizan periódicamente en función de la demanda y que son impartidos por diferentes técnicos del equipo (psicólogos, trabajadora social y fisioterapeuta). Los talleres están estructurados en módulos teóricos con el fin de conseguir una serie de objetivos entre los que destacan evitar la desestructuración familiar y favorecer el proceso de aceptación de la enfermedad, ofrecer un apoyo emocional y humano para el cuidador, proporcionar los conocimientos necesarios para aprender a manejar las distintas alteraciones conductuales, psicológicas, físicas y emocionales del paciente, asesoras a las familias

en aspectos legales y burocráticos y fomentar el ocio a través de diferentes actividades.

Programa de colaboraciones. Recoge la participación de alumnos en prácticas de diferentes centros educativos.

Programa de actividades para el fomento de la salud. Se trata de un conjunto de prácticas diarias relacionadas con la educación saludable como la toma de tensión y de la glucosa a los pacientes diabéticos. Además, se informa a las familias acerca de cualquier síntoma de enfermedad que se observe, se intenta conservar y promover la autonomía física así como la capacidad física y prevenir trastornos a través de ejercicios físicos diversificados.

De manera específica destacamos que el centro realiza una serie de acciones formativas distribuidas en varias de las terapias comentadas anteriormente. En el programa de las terapias no farmacológicas, se incluyen varios talleres agrupados en dos grandes categorías. Por un lado, aquellos con un enfoque directamente rehabilitador entre los que encontramos el taller de estimulación cognitiva, de fisioterapia, psicomotricidad, ejercicios prácticos, juegos de mesas y taller de ABVD-AIVD-AAVD. Y, por otro lado, los talleres con una orientación terapéutica más indirecta y dirigida hacia la expresión artística como son el taller de cuenta cuentos, manualidades, arteterapia, bricolaje, belleza, teatro, musicoterapia y jardinería.

#### Taller de Estimulación Cognitiva.

Consiste en estimular por medio del entrenamiento la plasticidad cognitiva que tienen las personas con demencia. Para ello, se estudia el nivel de cada paciente y se establece la intervención con cada uno. Se estimulan las áreas de orientación personal, temporal y espacial; la memoria de trabajo, inmediata, procedimental, episódica y semántica; el lenguaje oral y escrito; la praxis con gestos de comunicación, manipulación y construcción; la capacidad viso-espacial; la capacidad ejecutiva como la planificación, el juicio y el reconocimiento del propio estado; el cálculo matemático; el razonamiento; y, la atención-concentración.

El diseño y planificación se crea en función del grado de deterioro cognitivo de los pacientes, de manera que se adapta la actividad a la capacidad intelectual y personal, asegurando así el éxito de la ejecución de la tarea.

Este taller va dirigido a enfermos en fase leve o moderada. En el caso de los pacientes del nivel grave, se realizan una serie de actividades de estimulación cognitiva sencillas para aquellos pacientes que aún son capaces de realizarlas.

### Taller de Fisioterapia.

Los ejercicios fisioterapéuticos persiguen paliar y retrasar en la medida de lo posible el deterioro funcional y fisiológico. El objetivo general es conseguir un estado de salud físico, psíquico y social. Se pretende retrasar el deterioro fisiológico, conseguir un mayor grado de independencia en actividades cotidianas, prevenir deformidades y dolores derivados de estas y evitar la debilidad muscular en la medida de lo posible, entre otros. Por otra parte, de manera más individualizada, se previenen y se tratan alteraciones de los diferentes sistemas según la afectación de cada paciente como problemas respiratorios, problemas reumatológicos y artrosis, problemas neurológicos, traumatismos o incontinencia urinaria. Debido a la demencia, los pacientes muestran dificultades a la hora de realizar movimientos básicos, así como problemas añadidos por el envejecimiento.

Este taller se centra fundamentalmente en la actividad física para lo que se elabora un programa de ejercicios que se adapta a la situación de cada uno de ellos. Este se imparte en grupos divididos según la fase de la enfermedad en que se encuentran. Estos ejercicios son variados y alternan el trabajo de rehabilitación con circuitos dinámicos, utilizando diversos materiales para que no se vuelva un ejercicio físico monótono y aburrido.

Los pacientes que se encuentran en fase grave tienen características físicas muy diferentes, por lo que se intenta adaptar a cada uno el trabajo que se puede realizar sin descuidar cuales son los objetivos a conseguir.

### Taller de Cuenta-cuentos.

Se utilizan los cuentos porque permiten consolidar la imaginación y desarrollar la capacidad reflexiva, y a través de la moraleja se intenta abrir un debate de reflexión sobre diversos temas para que participen todos. Con ello, se intenta fomentar el diálogo, inculcar valores necesarios para una vida saludable y estimular el desarrollo de las áreas cognitivas implicadas. Este taller se realiza con el grupo leve y moderado, teniendo en cuenta las dificultades de cada uno.

### Taller de Manualidades.

El taller de manualidades pone en práctica las habilidades artísticas y manuales que poseemos. Se pretende sacar máximo partido a estas destrezas potenciando las habilidades que se preservan, incrementando así el sentimiento de utilidad y capacidad personal. En este se intenta fomentar el trabajo en equipo, estimular el desarrollo de las áreas cognitivas implicadas, favorecer y estimular la autoestima y fomentar la capacidad de iniciativa.

Las actividades a realizar en este taller van dedicadas a los grupos de fase leve y moderada y se seleccionan según la simplicidad de la tarea, evitando la frustración de los pacientes al no poder realizar alguna de las labores que ella incluye.

### Taller de Teatro.

El teatro es una herramienta que pone a los usuarios en contacto con las emociones, explorando situaciones, interpretando roles e imitando a personajes que ayudan a ampliar la percepción de nosotros mismos y del otro. El teatro es un espacio cerrado en el que las personas se enfrentan con el escenario durante una hora y en el que descubren su autoestima y aprenden a aceptarse. Los juegos y ejercicios que se realizan le permiten interpretar acciones, emociones y sentimientos en un mundo construido a la medida de sus habilidades de comprensión y de memorización, de manera que aumenta su potencial de inteligencia emocional para avanzar en su madurez personal.

### Taller de Musicoterapia.

En este taller se utiliza la música como una forma de terapia, utilizando la audición activa, donde se escuchan ciertas melodías como terapias; la audición activa, en la que se escuchan y se analizan los sentimientos que la música origina en los pacientes; la interpretación, en la que el paciente interpreta las melodías para mejorar su patología; y la labor creadora, en la que se utiliza la composición musical como una rama terapéutica muy importante.

Asimismo, mediante la musicoterapia se trabajan dos aspectos fundamentales como son el movimiento y la coordinación mental, lo que les hará permanecer activos y fomentará la vida independiente.

### Taller de Bricolaje.

Con este taller se pretende aportar a los pacientes varones un espacio para realizar actividades de gran interés, mientras que las mujeres participan en el taller de belleza. Con esta actividad, se fomenta la imaginación y la creatividad, se aumenta la psicomotricidad fina, potenciando las habilidades manipulativas aprendidas, y estimulando nuevas habilidades y se mejora la autoestima.

### Taller de Ejercicios Práxicos.

Taller encargado de fomentar la estimulación de los gestos de comunicación no verbal, es decir, aquellos movimientos de psicomotricidad fina, encargados de los gestos y la manipulación de objetos, y los actos secuenciales, con el fin de mantener el mayor tiempo posible estas capacidades.

### Taller de Jardinería.

Con la jardinería se pretende transportar a los usuarios al tiempo en el que ellos eran expertos en flores, recordándoles experiencias relacionadas con este ámbito y que puedan poner en práctica los conocimientos que aún conservan. Es una actividad de gran interés que hace que se sientan vivos al trasplantar, podar y regar las flores que allí encuentra.

### Taller de Arte-Terapia.

El Arte Terapia es una disciplina que capacita para la ayuda humana utilizando los medios artísticos, las imágenes, el proceso creativo y las respuestas de los pacientes a esos productos creados, a través de los cuales se reflexiona sobre el desarrollo de los usuarios, sus conflictos personales e intereses.

### Taller de ABVD.

Este taller pretende ayudar a mantener todo el conjunto de conductas que una persona ejecuta con frecuencia para vivir de forma autónoma e integrada en su medio sin precisar ayuda continua de otros. Esto se realiza por medio de actividades básicas, actividades instrumentales y actividades avanzadas de la vida diaria.

Las *Actividades Básicas de la Vida Diaria* hacen referencia al conjunto de actividades primarias de la persona, encaminadas a su autocuidado y movilidad, que dotan a los usuarios de autonomía y la independencia elementales y le permiten vivir sin precisa ayuda continua de otros.

Las *Actividades Instrumentales de la Vida Diaria* son las que permiten a la persona adaptarse a su entorno y mantener una independencia en la comunidad.

Las *Actividades Avanzadas de la Vida Diaria* constituyen un conjunto de actividades especialmente complejas y elaboradas que tienen que ver con el control del medio físico y del entorno social y que permiten al individuo desarrollar un papel social, mantener una buena salud mental y disfrutar de una excelente calidad de vida.

### Taller de Psicomotricidad.

Entendemos psicomotricidad como el conjunto de procesos psicológicos que se dan y se expresan a través de los movimientos. En la sala creada especialmente para este ámbito, los pacientes utilizan los aparatos existentes para girar, caminar, equilibrarse,



construir, destruir, gritar, reír, etc. Son actividades placenteras y dirigidas al mantenimiento del esquema corporal y la propia identidad.

#### Taller de Belleza.

Este taller se realiza cada dos semanas, pero es de gran importancia pues en la sociedad actual el atractivo físico está a la orden del día. Es una actividad destinada principalmente a las mujeres del centro, pues sentirse guapas cada día les ayuda a aumentar la autoestima. Se basa en actividades de manicura, peluquería y maquillaje, potenciando las cualidades físicas y personales, y minimizando los complejos e inseguridades que poseen.

#### Taller de Juegos de Mesa.

Mediante diferentes juegos de mesa conocido por los usuarios como puede ser el parchis, el dominó o el bingo, se intenta estimular el disfrute y el tiempo de ocio de los pacientes, ayudando a crear un clima acogedor entre los compañeros del mismo grupo, estimulando la comunicación y cohesión con ellos, potenciando la participación y aumentando la autoestima.

### **INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN PRESENTADA EN LOS APARTADOS ANTERIORES.**

Hemos realizado un análisis DAFO que nos permitirá obtener mejores datos de la institución, ayudándonos a conocer más concretamente sus debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades y así, poder originar un proyecto que atienda a unas necesidades específicas y poder obtener mejores resultados.

Debilidades	Amenazas
<p>Monotonía</p> <p>Generalización de algunas de las actividades</p> <p>No se suele innova más allá de lo establecido en los horarios ni en el centro.</p> <p>Falta de organización en los espacios.</p> <p>Escasa realización de excursiones con los pacientes.</p> <p>Inexistencia de trabajo con educación emocional.</p> <p>Escaso trabajo con aspectos psicomotrices.</p>	<p>Recursos económicos.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>Buena organización.</p> <p>Actitudes y características personales positivas.</p> <p>Alumnos en práctica.</p> <p>Buen clima dentro de la institución.</p> <p>Realización de continuos diagnósticos para posibles mejoras.</p> <p>Actividades en grupo.</p> <p>Las labores que se realizan responden a una necesidad clara.</p> <p>Incorporación de material educativo.</p> <p>Se tratan diferentes tipos de demencia.</p> <p>Compromiso con otras entidades.</p>	<p>Motivación.</p> <p>Financiación.</p>

Teniendo en cuenta las debilidades que pudimos observar en CEAF, encontramos la monotonía, pues a pesar de que hacen muchas actividades, estas se repiten semanalmente, al igual que muchas de las fichas técnicas que se hacen, lo que origina un ambiente rutinario; la generalización de algunas actividades realizadas en grupo, sin orientarlas individualmente atendiendo a las necesidades de cada uno; la falta de innovación más allá de lo establecido en los horarios ni en el centro, es decir, que no elaboran fichas ni talleres nuevos sino que se adaptan a lo que tienen; la falta de organización en los espacios, puesto que en el centro existen cuatro grupos, tres con sus respectivas aulas y uno que rota según estén localizados el resto de personas; la escasa realización de excursiones consecuencia de la dificultad de movilidad que tienen la mayoría de ellos; la escasez de trabajo relacionado con las emociones debido a la falta de tiempo y recursos para entender que pueden estar sintiendo los pacientes en cada momento; y el escaso trabajo en aspectos de psicomotricidad, por la dificultad de realizar trabajos conjuntos debido a las diferentes características físicas de cada uno.

En cuanto a las fortalezas que encontramos en la institución, destacamos la buena organización del centro, que permite el buen funcionamiento que tienen, donde cada profesional tiene un grupo y unas tareas asignadas, con unas obligaciones correspondientes que le ayudaran a obtener determinados objetivos; unas buenas actitudes y características personales que hacen del centro un lugar amigable y acogedor, perfectamente apto para el trabajo con personas mayores y vulnerables; la aceptación de alumnos en prácticas, pertenecientes de carreras como Pedagogía o Psicología, o de cursos como Técnicos de Personas en Situación de Dependencia, a quienes ayudan a completar la formación, potenciando la puesta en práctica de los contenidos teóricos aprendidos; el buen clima de trabajo dentro de CEAF, que se observa en todos los rincones del centro independientemente de la actividad a realizar; el compromiso con otras entidades, lo que facilita la realización de ciertas labores en el centro; y el trabajo con diferentes tipos de demencia, no sólo Alzheimer, aumentando el abanico de recursos existentes para las familias de personas con cualquier tipo de demencia senil.

Con respecto a las amenazas, los recursos económicos son fundamentales para que el centro pueda funcionar completamente, pues gracias a estos, se cuenta con material y recursos suficientes para cubrir las necesidades de los pacientes como de los trabajadores de la institución.

Por último, haciendo referencia a las oportunidades, recalcamos la motivación de los trabajadores al realizar sus funciones y al tratar con los usuarios del centro; y las subvenciones que les ofrece el Ayuntamiento de Santa Úrsula, sin las cuales CEAF no podría permitirse tantas actividades por carecer del material necesario para su realización, ni tantos trabajadores.

Gracias a este análisis DAFO, obtuvimos varias líneas de mejora que tras ser priorizadas, encontramos el tema principal en el que basaríamos nuestro proyecto, el cual podemos encontrar en el documento realizado expresamente para la institución.

## BIBLIOGRAFÍA.

GUILLÓ MARTÍNEZ, Paz (2002). *Comprender el alzheimer*. Generalitat Valenciana.

PEÑA-CASANOVA, J. (S/F). *Enfermedad de Alzheimer. Del diagnóstico a la terapia: conceptos y hechos*. Fundación "la Caixa".

# Prácticum de Intervención Trabajo de Fin de Grado.



## Grado en Pedagogía

Casañas Cabrera, Zuleima.

Martín Hernández, Sara.

Ramos Houghton, Victoria.

Sosa Pérez, Belinda.

Universidad de La Laguna



Universidad  
de La Laguna

## **RESENTACIÓN.**

Este proyecto se enmarca en la asignatura Prácticum Educación No formal del Grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna, y se llevará a cabo en el Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

Con respecto al trabajo a realizar en la institución, esperamos ser parte de un equipo de trabajo que nos guíe en la labor en la misma. Nuestra expectativa es aprender la función de un pedagogo en la práctica en una institución. Es un corto periodo de tiempo para formarse y aprender todo lo que se pueda, pero sobretodo esperamos llegar a ser competentes en el análisis de problemas y en el diseño de actuaciones para afrontarlos, en la organización y coordinación de la utilización y el funcionamiento de los recursos propios de la institución, en el diseño y desarrollo de programas educativos, en la identificación, localización, análisis y gestión de la información y documentación pedagógica.

Como se trata de un colectivo vulnerable y minoritario, confiamos en adaptarnos a sus características, atender a sus necesidades y habituarnos a sus peculiaridades. Para ello, nos daremos un tiempo de adaptación para entender su situación teniendo en cuenta que puede ser un proceso duro y delicado.

Al formar parte de una institución propia de un contexto de educación no formal, esperamos conocer de primera mano a este colectivo determinado, analizar su contexto, observar su comportamiento, elaborar un proyecto para el mismo, realizar y aprender las distintas labores que se hacen en la institución.

## **PUNTO DE PARTIDA.**

La enfermedad del Alzheimer preocupa bastante a la sociedad, puesto que en la actualidad existe un gran porcentaje de personas que la padecen. Es una enfermedad que induce en la persona un olvido de características tales como: dejar la coccinilla encendida, no recordar direcciones ni nombres de familiares, u olvidar conducir, entre otras muchas acciones, originando una lenta pero notable pérdida en la propia autonomía del enfermo.

En el pueblo de Santa Úrsula podemos encontrar un Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF), cuyo fin principal es mejorar la calidad de vida de las personas que tienen diagnosticadas la enfermedad así como la intervención de sus familiares.

CEAF es un centro bastante completo que cuenta con transporte, para aquellas personas que residan en el pueblo de Santa Úrsula y La Orotava, con comedor, gracias a una empresa de catering, y además, con un buen horario sobre todo para facilitarle a las familias que puedan realizar sus tareas con tranquilidad.

Por otro lado, la institución está formada por varios profesionales que hacen posible el trabajo en la misma, cuyos perfiles profesionales son muy variados, encontrando a la directora y coordinadora del centro que a la vez es psicóloga, otro psicólogo, una trabajadora social, un fisioterapeuta, seis auxiliares de estimulación y una auxiliar administrativa, además de los profesionales que se encargan del transporte.

Este centro se organiza a través de varios programas de atención a las familias y al tratamiento de los enfermos, los cuales cuentan con una metodología de trabajo muy diversa entre los que destacan los siguientes:

El programa de *atención social*, donde las familias de los pacientes tienen un primer contacto con el centro y se le explica los requisitos y procedimientos para acceder a este.

El programa de *atención psicológica*, en el cual se detecta el nivel de demencia del paciente que va acceder al centro a través del análisis psicológico donde se utilizan instrumentos como el test de atención, escala de sobrecarga del cuidador, grado de deterioro cognitivo, etc.

El programa de *atención fisioterapéutica*, que consta con una evaluación física del paciente del fisioterapeuta mediante instrumentos como la valoración del equilibrio y marcha, exploración física y motora en general, etc.

El programa de *intervención psicoeducativa y emocional con familiares* hace referencia a los talleres familiares que se ejecutan en función de la demanda y son llevados a cabo por los diferentes técnicos del equipo CEAF, principalmente por los psicólogos, la trabajadora social y el fisioterapeuta. Se pretende lograr una serie de objetivos entre los que destacan evitar la desestructuración familiar; favorecer el proceso de aceptación de la enfermedad; ofrecer apoyo emocional y humano para el familiar; proporcionar los conocimientos necesarios para aprender a manejar las diversas alteraciones conductuales, psicológicas, físicas y emocionales del paciente; asesorar a las familias en aspectos legales y burocráticos; y fomentar el ocio mediante las distintas actividades.

Los *programas de colaboraciones* basados en la cooperación con diferentes centros educativos con el fin de poder acoger a diferentes alumnos para enseñarles lo posible en un periodo de prácticas.

Los *programas de actividades para el fomento de la salud*, entre los que encontramos las prácticas diarias relacionadas con la educación saludable, tales como la toma de tensión de cada uno de los pacientes y de glucosa para los que sean necesario.

Y por último, las *terapias no farmacológicas* centradas en las actividades que realizan los pacientes diariamente, con el fin de ayudar al fomento del entretenimiento constante de los mismos. Por un lado, aquellos con un enfoque directamente rehabilitador entre los que encontramos el taller de estimulación cognitiva, fisioterapia, psicomotricidad, ejercicios prácticos, juegos de mesas y taller de ABVD-AIVD-AAVD. Y, por otro lado, los talleres con una orientación terapéutica más indirecta y dirigida hacia la expresión artística como son el taller de cuenta cuentos, manualidades, arteterapia, bricolaje, belleza, teatro, musicoterapia y jardinería.

## JUSTIFICACIÓN.

Durante nuestra estancia en la institución, hemos realizado una serie de actividades con las que hemos podido observar el trabajo del colectivo en la institución, la manera de desenvolverse y de actuar de cada uno de los pacientes y de los profesionales, y aprender de todo ello. Entre ellas, hemos participado en talleres como cuenta cuentos, manualidades, mandalas, estimulación cognitiva, que nosotras llamamos fichas de actividades, gimnasio, teatro, jardinería, belleza y bricolaje, cada una con sus objetivos y su metodología.

En el taller del **cuenta cuentos** nuestro papel ha sido fundamentalmente de apoyo a las auxiliares de estimulación, quienes nos han permitido intervenir para preguntar sobre el cuento tratado al colectivo para confirmar que han entendido lo leído y que se han quedado con el mensaje del mismo. En algunas ocasiones, hemos sido nosotras mismas las que hemos contando el cuento, realizando las pautas y aclaraciones necesarias siempre que fuera preciso.

En el taller de **manualidades** hemos trabajado como otra auxiliar de estimulación más, puesto que nuestro papel ha sido el de ofrecerles el material a los usuarios, responder las dudas del trabajo que tienen que realizar, guiarles, coordinarles y prepararles el material.



En el taller de **mandala** también hemos sido una auxiliar de estimulación más, pues nos hemos encargado de repartir los diferentes colores y mandalas a cada uno de ellos para que la coloreen según crean convenientes.

En el taller de **estimulación cognitiva** (fichas de actividades) les repartíamos las fichas a cada uno de los usuarios y les explicábamos lo que tenían que hacer. La mayoría de veces nuestro papel era el de apoyo para todos aquellos que necesitaran ayuda en la realización de las mismas, aunque en otras ocasiones observábamos al grupo para aprender cual era el mecanismo de esta actividad y poder actuar más adecuadamente con cada uno de ellos. Cabe destacar, que algunas fichas se realizaban oralmente, en grupo o individual, dependiendo de las capacidades cognitivas de cada persona.

En el **gimnasio** hemos aprendido los diferentes movimientos que son necesarios realizar a diario para mejorar las capacidades motoras de cada uno de ellos. Al menos una vez a la semana y durante este ejercicio, el fisioterapeuta aprovechaba el ejercicio autónomo de los usuarios para comentarnos e informarnos sobre cada uno de ellos, de cómo habían desarrollado la enfermedad y de las dificultades motoras que tenía cada uno de ellos.

En el taller de **teatro** teníamos que aprender con anterioridad la actividad que estaba seleccionada para ese día, con la finalidad de llevar preparado los objetivos, las fichas que fuesen necesarias, y el material extra como prendas, muñecos y objetos. Una vez que comenzaba la actividad, le explicábamos a los usuarios lo que había preparado para ese día, y luego servíamos de apoyo a cada uno de ellos para que realizaran adecuadamente esas tareas, aunque cabe destacar que en este taller era de suma importancia la creatividad de cada uno.

En **jardinería** hemos trabajado como una auxiliar de estimulación más, ya que el taller en cuestión trata de preguntar a los participantes del mismo acerca de las plantas que tienen presentes, los cuidados de estas, el recuerdo de otros tipos de plantas, etc. De la misma manera, ayudábamos en el cuidado de las plantas que allí habían, en funciones como a quitar las hojas secas, poner tierra, observarlos con detenimiento en caso de pérdida de equilibrio o cansando, entre otras cosas.

En el taller de **belleza** hemos trabajado como cualquier otra auxiliar llevando a cabo todo las acciones para una correcta manicura, desde preparar la clase como si de un salón de belleza se tratara hasta quitar la pintura en caso de que fuera necesario, cortar las uñas, limarlas y pintarlas nuevamente del color con el que las pacientes se sintiesen más conforme.

Y el taller de **bricolaje** se realizaba simultáneamente al de belleza, para que los hombres realizaran una actividad dedicada a ellos, En ella, también realizamos las

funciones de cualquier auxiliar de estimulación, que constaban en explicarles a los pacientes que tenían que hacer, ofreciéndoles el material adecuado y sirviendo de apoyo para aquellos que necesitasen ayuda en alguna de las indicaciones.

Llegados a este punto, hemos podido detectar tanto las fortalezas y oportunidades que tiene el centro como las amenazas y debilidades que lo caracterizan, y así, obtener las posibles líneas de intervención:

**Línea de intervención 1:** Educación Emocional.

**Línea de intervención 2:** Actividades de psicomotricidad.

**Línea de intervención 3:** Organización tempo-espacial.

**Línea de intervención 4:** Innovación de actividades.

Para priorizarlas, utilizamos la técnica de priorización de la matriz, para la que consideraremos los criterios acordados por el grupo que son el coste que supondrá tener en cuenta el tiempo, recursos necesarios, el personal, facilidades, equipamiento y suministros, costes de usuarios, entre otros; el impacto, que puede generar nuestra intervención; y la viabilidad.

Para priorizar correctamente debemos tener en cuenta que los costes deben ser bajos y el impacto y la viabilidad altos, por lo que se puntuará, de manera individual, del 1 al 3, siendo el 1 la puntuación más baja y un 3 la más alta. La media de esas puntuaciones individuales será la matriz grupal, de la cual saldrán las necesidades más importantes a atender.

Categorías / Criterios	Costes	Impacto	Viabilidad	Total de puntos
Actividades de psicomotricidad.	2.8	2.4	2.4	7.6
Organización tempo-espacial.	2.6	2.4	2.2	7.2
Educación emocional.	2.8	2.4	2.6	7.8
Innovación de actividades	1.4	2.2	2	5.6

La categoría que ha salido elegida es la de educación emocional, ya que según las puntuaciones individuales, es la considerada de menor coste, mayor impacto y mayor

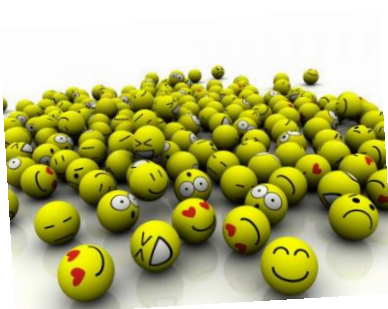
viabilidad. La segunda ha sido actividades de psicomotricidad, con puntuaciones menos positivas que la anterior, pero considerada también una categoría a tener en cuenta en este trabajo.

## PROYECTO DE EMOCIONES.

### PRESENTACIÓN.

Proponemos un taller de educación emocional, por lo que es necesario explicar el contenido teórico de esta temática.

Entendemos por emoción aquella alteración de nuestro ánimo, la cual puede ser agradable o, por el contrario, desagradable, suele ser intensa y pasajera y que además,



puede aparecer junto con una conmoción somática<sup>343</sup>.

Las emociones hacen referencia al modo de adaptación a los estímulos que reciben los individuos en determinadas circunstancias. El término proviene del latín “*emotio*”, “*emotionis*”, nombre que deriva en el verbo “*movere*”<sup>344</sup>, que significa mover hacia afuera, y no es algo fácil de definir, pues las emociones no se pueden expresar del todo con palabras o conceptos

sino que se viven, se sienten y se reconocen. A pesar de ello, podemos definir la importancia que tienen psicológica, fisiológica y conductualmente hablando.

Desde la psicología, las emociones producen una alteración en la atención, cambian ciertas conductas en las respuestas de los individuos y activan redes asociativas relacionadas con la memoria. Fisiológicamente, producen respuestas de distintos sistemas biológicos incluyendo expresiones faciales, músculos, voz, entre otros. Por último, afectan a la conducta pues nos ayudan a establecer una posición con respecto a nuestro entorno, impulsándonos hacia ciertas personas, objetos, acciones e ideas y alejándonos de otras<sup>345</sup>.

Suelen estar muy involucradas con el concepto de sentimientos, llegando a reconocerlos como sinónimos, lo cual es una afirmación equivocada, pues ambos conceptos tienen significados diferentes, a pesar de estar relacionados.

<sup>343</sup> Definiciones. (2014). *Emoción*. Recuperado el 20 de abril en: <http://www.definicionabc.com/general/emocion.php>

<sup>344</sup> Dechile.net. (2014). *Etimología de emoción*. Recuperado el 20 de abril en: <http://etimologias.dechile.net/?emocion>

<sup>345</sup> Psicoemoción. (2009). *Las emociones y su importancia en el ser humano*. Recuperado el 20 de abril en: <https://psicoemocion.wordpress.com/las-emociones-y-su-importancia-en-el-ser-humano/>

Entendemos por sentimiento al estado de ánimo duradero que tiende a permanecer un mayor periodo en el tiempo. Tienen su origen en las emociones, pero no se producen de forma natural, como sucede con las emociones, sino a consecuencia del manejo racional que se hace de un determinado hecho o emoción. Es decir, ante un estímulo determinado se produce una emoción, esta es intensa y dura lo que esté presente este estímulo, pero una vez haya pasado, se origina un sentimiento en función al tipo de pensamientos que se tengan a través de esa situación.

Podemos clasificar las emociones en tres categorías: negativas, positivas y neutras.

Las emociones negativas son aquellas que se conocen como desagradables. Se experimentan por estímulos negativos como por ejemplo cuando no se puede alcanzar una meta, se ocasiona una amenaza o se produce una pérdida. Estas emociones requieren de recursos cognitivos y comportamentales para resolver o aliviar la situación. Entre estas emociones encontramos el miedo, la rabia, la tristeza y el asco.

El miedo es una emoción generada por un peligro presente o imaginario, nos ayuda a estar alerta ante un posible daño físico o psíquico y cuya intensidad depende de la incertidumbre que se tenga sobre los resultados.

La rabia es la reacción de irritación, furia o cólera causada por la indignación o el enfado al sentir que violan nuestros derechos.

La tristeza se produce ante estímulos no placenteros, ante la pérdida de alguien o la imposibilidad de conseguir ese deseo necesario. Es una emoción que denota en pena o melancolía y que está asociado al llanto y las lágrimas.

El asco es causado por una impresión desagradable de algo o por la repugnancia que se siente ante un determinado estímulo. Implica el rechazo a dicho objeto pues con el asco se origina una necesidad de evitar o alejarse del estímulo desencadenante. Está relacionado con el olfato y el gusto.

Las emociones positivas significan lo contrario que las anteriores, son aquellas reconocidas como agradables y que se experimentan por estímulos positivos como alcanzar una meta, ganar un premio o recibir un buen regalo. Tienen menos duración

que las negativas debido a que no necesitan de recursos cognitivos para estabilizar el estado de ánimo. Las emociones positivas se pueden agrupar principalmente en una, la alegría.

La alegría es lo contrario a la tristeza, se produce ante estímulos positivos y agradables. Se le asocian respuestas como sonrisa, risas o carcajadas.

Las emociones neutras no se incluyen en ninguna de las anteriores pero tienen características de ambas, como la brevedad temporal de las emociones positivas y la movilidad de recursos que producen las negativas. Entre las emociones neutras encontramos la sorpresa.

La sorpresa es la reacción momentánea causada por algo imprevisto o extraño y tiene como consecuencia una alteración en la atención y la memoria de trabajo, que pasarían directamente a procesar el estímulo responsable de la emoción<sup>346</sup>.

Por otra parte, el concepto de emoción incluye en su estudio mucho más que lo que hemos podido presentar. Es un concepto tan amplio que se ha distribuido en diferentes concepciones según a lo que vaya dirigido, entre las que destacamos la educación emocional, inteligencia emocional y las competencias emocionales. Estos términos que aunque tienden a ser confundidos debido a la gran relación que presentan, indican conceptos diferentes.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral<sup>347</sup>. La educación emocional tiene como objetivo principal el desarrollo de las competencias emocionales, que se definen por la capacidad de movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes

---

<sup>346</sup> Código Psi. (2012). *La emoción. Significado, naturaleza y tipos de emociones*. Recuperado el 20 de abril en: <http://www.codigo-psi.com/2012/12/la-emocion-significado-naturaleza-y.html>

<sup>347</sup> BISQUERRA, R. (s/f). *Competencias emocionales*. Recuperado el 22 de abril en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>

necesarias para realizar actividades diversas con un alto grado de calidad y eficacia<sup>348</sup>. Estas competencias emocionales se basan en la inteligencia emocional, conocida como la habilidad para gestionar bien las emociones, es decir, la capacidad que tiene una persona de manejar, entender, seleccionar y trabajar sus emociones, con eficiencia y generando resultados positivos<sup>349</sup>.

## JUSTIFICACIÓN.

Consideramos que es importante trabajar las emociones con un colectivo vulnerable como es el de personas mayores con Alzheimer porque, entre otras cosas, una persona que tenga deficiencias en la educación emocional, tiende a reaccionar con una intensidad inadecuada a la situación vivida en ese momento, suelen tener problemas de autoestima, ser hipersensibles con las críticas y mostrar dificultad para relacionarse con los demás<sup>350</sup>. Una persona con Alzheimer suelen sentirse, en muchas ocasiones, desorientados y perdidos, y que sepan identificar las emociones sentidas en cada momento, les puede ayudar a disminuir esos sentimientos.

Si un profesional adquiere los conocimientos, destrezas y aptitudes adecuadas para enseñarles al colectivo a reconocer, interiorizar sus emociones y canalizarlas en acciones positivas, aprenderán una nueva forma de actuar, de enfrentarse con la realidad de cada día y además, se sentirán comprendidos al ver que otra persona los entiende y los ayuda a identificar qué es lo que están sintiendo en cada momento.

Pues como bien expresa Laura Esquivel, en su obra El libro de las emociones. Son de la razón sin corazón: “no hay ser humano que pueda vivir un solo día sin experimentar alguna emoción”, todas las personas sentimos emociones cada día, aunque en este caso, la enfermedad juegue a favor del olvido.

---

<sup>348</sup> BISQUERRA, R. (s/f). *Concepto de competencia emocional*. Recuperado el 22 de abril en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/autonomia-emocional/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>

<sup>349</sup> TINEO, A. (s/f). *¿Qué es la Inteligencia Emocional?*. Recuperado el 22 de abril en: <http://www.alvarotineo.com/articulos/inteligencia-emocional>

<sup>350</sup> NEXO. (2008). *Importancia de Emociones*. Recuperado el 22 de abril en: <http://www.nexopsicologia.com/desarrollo-psicologico-y-salud/expresion-emocional/importancia-de-emociones>

## **COLECTIVO.**

Este taller sólo se realizará con los pacientes que se incluyen en el grado de dependencia I y II, pues son aquellos en los que el olvido aun no ha afectado a todos los recuerdos y con los que se puede trabajar de forma más coherente.

El grado de dependencia I se caracteriza por ser la primera fase de la enfermedad en la que el paciente comienza a olvidar citas y frases, números de teléfono, nombres de personas u objetos, entre otras cosas. Esto puede producir en ellos ciertos cambios de humos al darse cuenta que cada vez recuerdan menos cosas.

El grado de dependencia II se caracteriza principalmente por aumento del olvido de las cosas, así como de la pérdida de memoria reciente. Esto hace que los pacientes puedan mostrar reacciones desproporcionadas o violentas por no comprender muchas de las cosas que les sucede.

## **PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.**

Este proyecto se llama coleccionando emociones. Le hemos puesto este nombre porque entendemos por coleccionar a la acción de reunir y clasificar cosas de una misma clase. En este taller vamos a reconocer y recordar que es lo que sentimos con cada una de las actividades, coleccionando momentos y experiencias vividas, a la misma vez que coleccionaremos emociones.

El objetivo que intentamos conseguir con este proyecto es el de enseñar a reconocer y expresar las emociones. Para ello, le dedicaremos un tiempo determinado, dos semanas concretamente, para comprobar el nivel de aceptación que muestra el colectivo ante las actividades, y así demostrar la viabilidad del mismo con el fin de que en el centro puedan repetir estas dinámicas cada vez que lo consideren necesario.

Para poder atender de manera más específica las necesidades del colectivo, y asegurar así la consecución del objetivo propuesto, hemos realizado una hoja de registro para determinar cuáles son los indicadores que más se necesitan atender.

	Nunca (0)	A veces (1/2)	Con frecuencia (3/4)	Bastante (5/6)	Demasiado (más de 6)
El colectivo sabe lo que es la alegría y cómo se expresa.				X	
El colectivo sabe lo que es la rabia y cómo se expresa.			X		
El colectivo muestra empatía con los compañeros.					X
El colectivo se relaciona con los demás.					X
El colectivo sabe lo que es el miedo y cómo se expresa.			X		
El colectivo sabe lo que es la tristeza y cómo se expresa.			X		
El colectivo sabe lo que es el asco y cómo se expresa.			X		
El colectivo sabe la importancia que tiene reír.				X	
El colectivo reconoce las cosas que les hace feliz.			X		
El colectivo se siente motivado.			X		
El colectivo controla sus enfados.		X			
El colectivo sabe expresarse correctamente cuando está enfadado.		X			

La realización de esta tabla, nos sirve para acotar las necesidades dentro del tema de las emociones, de manera que nos permita establecer los objetivos específicos y las metas a alcanzar con el colectivo.



Objetivos Generales	Contenidos	Objetivos Específicos	Metas	Actividades
Enseñar a reconocer y expresar las emociones	Tipo de emociones	Diferenciar los distintos tipos de emociones.	<p>Que el colectivo sepa lo que es la alegría y como se expresa.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es la rabia y la expresa.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es el miedo y cómo se expresa.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es la tristeza y cómo se expresa.</p> <p>Que el colectivo sepa lo que es el asco y cómo se expresa.</p>	<p>Emociones a través de la música.</p> <p>Descubriendo emociones.</p> <p>Espejo.</p> <p>Adivina adivinanza.</p> <p>Une.</p>
	Alegría	Conectar con la alegría.	<p>Que el colectivo sienta la importancia que tiene reír.</p> <p>Que el colectivo reconozca que cosas les hace feliz.</p> <p>Que el colectivo se sienta motivado.</p> <p>Que el colectivo controle la agresividad.</p> <p>Que el colectivo sepa expresarse correctamente cuando está enfadado.</p>	<p>Pregunta preguntita.</p> <p>Riámonos</p>
	Rabia	Aprender a gestionar la ira.	<p>Que el colectivo controle la agresividad.</p> <p>Que el colectivo sepa expresarse correctamente cuando está enfadado.</p>	<p>Juego de rol: quejas.</p>

## DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.

### FICHA DE LA ACTIVIDAD: EMOCIONES A TRAVÉS DE LA MÚSICA.

#### Objetivos:

Que el colectivo sepa lo que es la alegría y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la rabia y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el miedo y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la tristeza y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el asco y cómo se expresa.

#### Participantes:

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos en los grados de dependencia I y II.

#### Duración:

Esta actividad tiene una duración de entre media hora y una hora.

#### Desarrollo:

Esta actividad consiste en poner canciones que expresen las diferentes emociones y que al finalizar, el colectivo expresen que han sentido con cada una y a cuál de ellas hace referencia.

Las canciones que se utilizarán serán *“algo se muere en el alma cuando un amigo se va”* de Ecos del Rocío, *“tres veces guapa”* de Jorge Sepulveda, *“tengo el corazón contento”* de Marisol, *“te quiero, te quiero”* de Nino Bravo y *“historia de un amor”* y *“me cuesta tanto olvidarte”* de Mecano, la mayoría de ellas conocidas por gran parte de los pacientes.



#### Localización:

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

#### Material:

Casset, diferentes canciones.

#### Evaluación:

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## FICHA DE LA ACTIVIDAD: DESCUBRIENDO EMOCIONES.

### Objetivos:

Que el colectivo sepa lo que es la alegría y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la rabia y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el miedo y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la tristeza y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el asco y cómo se expresa.

### Participantes:

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos en los grados de dependencia I y II.

### Duración:

Esta actividad tendrá de duración aproximadamente una hora.

### Desarrollo:



A cada participante se le coloca un post-it en la frente con una emoción escrita previamente por los monitores, de modo que, todos menos él puedan ver la emoción que tiene. Así, el resto del grupo debe decirle situaciones que provocan dicha emoción para que el participante pueda descubrir de qué emoción se trata.

### Localización:

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### Material:

Post-it, cinta adhesiva, foto de emociones y rotuladores.

### Evaluación:

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: ESPEJO.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo sepa lo que es la alegría y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la rabia y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el miedo y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la tristeza y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el asco y cómo se expresa.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos en los grados de dependencia I y II.

### **Duración:**

Esta actividad tendrá 15 minutos de duración.

### **Desarrollo:**

En parejas y por turnos deben imitar todos los gestos que la otra persona hace y viceversa.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

No se necesita material.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: ADIVINA ADIVINANZA.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo sepa lo que es la alegría y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la rabia y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el miedo y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la tristeza y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el asco y cómo se expresa.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos en los grados de dependencia I y II.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de 15 minutos aproximadamente.

### **Desarrollo:**

Por parejas y por turnos, se le dice una emoción a uno de los miembros, y este debe representarla hasta que la otra persona adivine que emoción es.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

No se necesita material.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## FICHA DE LA ACTIVIDAD: UNE.

### Objetivos:

Que el colectivo sepa lo que es la alegría y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la rabia y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el miedo y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es la tristeza y cómo se expresa.

Que el colectivo sepa lo que es el asco y cómo se expresa.



### Participantes:

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos en los grados de dependencia I y II.

### Duración:

Esta actividad tiene una duración de 15 minutos.

### Desarrollo:

Se presenta una serie de imágenes de diferentes emociones y se debe colocar debajo el nombre de la emoción a la que corresponde.

### Localización:

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### Material:

Fotos y nombres de las emociones.

### Evaluación:

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: RIÁMONOS.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo sienta la importancia que tiene reír.

Que el colectivo se sienta motivado.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos en los grados de dependencia I y II.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de media hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en que dos títeres sean los protagonistas y cuenten chistes. Tras contar el chiste, se deberá recapacitar y hablar acerca del chiste contado.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Títeres y recopilación de chistes.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: PREGUNTA PREGUNTITA.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo reconozca que cosas les hace feliz.

Que el colectivo se sienta motivado.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos en los grados de dependencia I y II.

### **Duración:**

Esta actividad tendrá de duración una hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en realizar preguntas de su pasado, entorno, costumbres, día a día, etc., con la finalidad de que interactúen entre ellos, conozcamos cosas nuevas sobre ellos, sobretodo, que les hace y les hacía feliz.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Fichas de las preguntas.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.



## FICHA DE LA ACTIVIDAD: JUEGO DE ROL: QUEJAS.

### Objetivos:

Que el colectivo controle la agresividad.

Que el colectivo sepa expresarse correctamente cuando está enfadado.

### Participantes:

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos en los grados de dependencia I y II.

### Duración:

Esta actividad tiene una duración de una hora.

### Desarrollo:

Por grupos, una persona tendrá que interpretar un papel en el que deberá defender su postura en una situación que le daremos descrita en un papel y que considerará injusta. En estas actividades no hay reglas de trabajo, ya que se deja a los participantes actuar libremente fomentando su autonomía.

### Localización:

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### Material:

Listado de situaciones.

### Evaluación:

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.



## DEFENSA.

El proceso de la enfermedad de Alzheimer conlleva una alteración de las emociones en las personas que lo sufren, aumentando en emociones como el enfado, la tristeza o la rabia, aún más en personas con diagnóstico leve que son más conscientes de la realidad que están viviendo. Consecuente a la demencia, éstas pueden ser incluso llevadas a un extremo al expresarlas. Por ello, es importante trabajar en la educación emocional con los pacientes del CEAF la expresión de sus emociones, no simplemente buscando que sepan manifestarlas correctamente ya que se dificulta por la enfermedad, sino que conecten con otras emociones como la alegría, teniendo momentos de felicidad, tranquilidad y armonía.

El trabajo de la educación emocional no supone un desgaste de recursos de ningún tipo. Conlleva simplemente, dedicación y esfuerzo en la elaboración de las actividades y motivación y actitud en el desarrollo de las mismas. Hay que considerar que el trabajo de las emociones puede acarrear una alteración de éstas, ya que los pacientes pueden desinhibirse y expresarlas al límite. Por ello, lo ideal no es detenerlas y reprimirlas sino que las expresen pero siendo debidamente conducidas por un auxiliar.

Hasta este momento, no se nos había presentado la oportunidad de crear un proyecto de principio a fin, es decir, de realizar nosotros mismos la búsqueda de necesidades, intentarlas cubrir programando una serie de actividades y finalmente llevarlas a cabo. En este proceso hemos aprendido mucho y nos hemos dado cuenta de que al final no todo sale siempre bien, que al intervenir con un colectivo determinado debemos tener un comodín para realizar posibles cambios necesarios en el momento de la intervención. Esto mismo nos paso con algunas de nuestras actividades propuestas, más concretamente con la de riámonos pues cuando íbamos a llevarla a cabo nos dimos cuenta que con este tipo de actividad no íbamos a poder conseguir nuestro objetivo y que además, no iba a tener una buena aceptación y entendimiento entre los pacientes, así que decidimos no realizarla

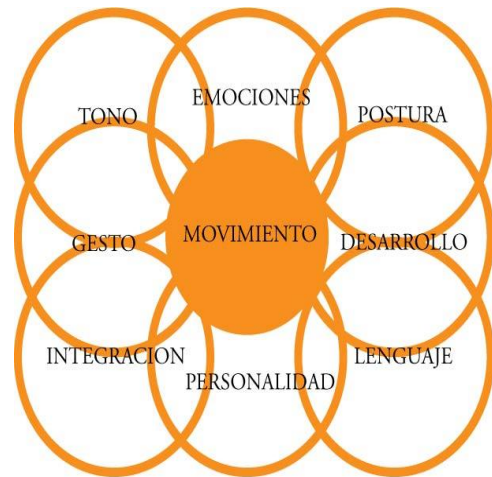
A pesar de esos pequeños cambios, cabe destacar que tras haber llevado a cabo las actividades propuestas con el colectivo, hemos reafirmado que la necesidad que observábamos en ellos relacionado a este proyecto era cierta y pudimos cubrirla adecuadamente con el resto de ejercicios realizados. Fue una grata experiencia aceptada con mucha facilidad por los pacientes y las trabajadoras del centro, quienes no solo participaron en ellas sino que nos ayudaron a tenerlo todo listo y preparado para que se pudiese realizar correctamente.

## PROYECTO DE PSICOMOTRICIDAD.

### PRESENTACIÓN.

Para completar nuestro trabajo en el centro y poder atender alguna necesidad más de las obtenidas en el análisis, también proponemos un proyecto basado en la psicomotricidad, la cual se puede conocer como una disciplina dentro del ámbito terapéutico, que incluye el desarrollo de las capacidades emocionales, cognitivas del movimiento y de progreso del individuo.

Este término está compuesto por dos elementos fundamentales como son la mente y el cuerpo. Por todo ello podemos destacar que mediante la psicomotricidad realizamos interacciones entre el conocimiento y las emociones, ya sean simbólicas o sensorio-motrices, que se muestran no solo en las habilidades de las personas sino en la manera de expresarse y relacionarse.



La psicomotricidad está compuesta por varias áreas entre las que destacamos las siguientes:

El esquema corporal, hace referencia al conocimiento y la relación mental que la persona tiene de su propio cuerpo.

La lateralidad, es el predominio funcional de un lado del cuerpo,

El equilibrio, considerado como la capacidad de mantener la estabilidad mientras se realizan diversas actividades motrices.

La estructuración espacial, comprende la capacidad de las personas para mantener la constante localización del propio cuerpo.

El tiempo y el ritmo

La motricidad tanto gruesa, referida a la coordinación de movimientos amplios, como fina, que implica movimientos de mayor precisión en los que se utilizan de manera simultánea los ojos, manos y dedos principalmente.<sup>351</sup>

El concepto de psicomotricidad se suele confundir con la educación física, por lo que es necesario distinguir ambos términos.

La educación física hace referencia a una disciplina pedagógica basada en la intervención del movimiento donde se estructuran y se desarrollan, de manera integral, las habilidades físicas, afectivas y cognitivas de la persona, con el fin de mejorar la calidad de vida en el ámbito familiar, social y productivo. Teniendo en cuenta esta definición, podemos destacar que es una necesidad tanto individual como social<sup>352</sup>.

Por su parte, la psicomotricidad consiste en el conjunto de funciones relacionadas con el esqueleto, los músculos y el sistema nervioso, con lo que es posible los movimientos y el desplazamiento<sup>353</sup>.

**Ernest Dupre** fue la primera persona en definir el concepto de psicomotricidad. En sus investigaciones determinó que los trastornos motores son causados por el retraso en el desarrollo funcional, lo cual denominó *la debilidad motriz*<sup>354</sup>.

---

<sup>351</sup> Cosas de la infancia. *¿Qué es la psicomotricidad?* Recuperado el 20 de abril en: <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-psico-g.htm>

<sup>352</sup> Gobierno de España. Ministerio de Sanidad y Política Social. *Psicomotricidad y ejercicio físico para mayores*. Centro de referencia estatal de atención a personas con enfermedad de Alzheimer y otras Demencias. Salamanca. Recuperado el 20 de abril de 2015 en: <http://fiapam.org/wp-content/uploads/2013/07/Psicomotricidad-y-ejercicio-f%C3%ADsico.pdf>

<sup>353</sup> Noelia Baracco. (2011). *Motricidad y movimiento*. Recuperado el 20 de abril de 2015 en: <https://sites.google.com/site/noelianona2011/motricidad-y-movimiento>

<sup>354</sup> Espacio psicomotricidad Joaquín Serrabona. (2013). *¿Quién definió por primera vez la palabra psicomotricidad y por qué?*. Recuperado el 23 de abril de 2015 en: [http://joaquin-serrabona.blogspot.com.es/2013\\_11\\_01\\_archive.html](http://joaquin-serrabona.blogspot.com.es/2013_11_01_archive.html)

La **psicomotricidad fina** es aquella que ayudan a desarrollar las capacidades motoras relacionadas con las habilidades y la coordinación, principalmente aquellas que se trabajan por medio de diversas actividades manuales como puede ser pintar o recortar, con las que se potencia la precisión<sup>355</sup>.



Se debe destacar que la psicomotricidad está dirigida principalmente a niños en edades entre 1 y 6 años, con el fin de facilitarles el desarrollo motriz, pero cuando hacemos referencia a psicomotricidad terapéutica, hacemos referencia tanto a adultos como a niños que requieren una atención especializada e individual, por enfermedades o trastornos como Parálisis cerebral, Autismo, Síndrome Down, distrofia muscular, lesiones cerebrales, Alzheimer, etc.<sup>356</sup>.

## JUSTIFICACIÓN.

Consideramos que crear un proyecto basado en la psicomotricidad con este colectivo es de gran relevancia puesto que contamos con personas que van perdiendo tanto capacidades cognitivas como físicas debido al Alzheimer, lo que hace que el cerebro además de no retener determinada información, tampoco pueda enviar el estímulo adecuado a las distintas partes del cuerpo.

Por ello, la importancia de trabajar la parte motora con ellas se hace más que necesaria, pues así, podremos facilitarle la realización de acciones cotidianas como levantarse, lavarse la cara, recoger algo del suelo, etc., y a la vez, evitar el desarrollo de la atrofia muscular.

---

<sup>355</sup> Educapeques. (2013). *Importancia del trabajo de la psicomotricidad fina*. Recuperado el 23 de abril del 2015 en: <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/psicomotricidad-fina.html>

<sup>356</sup> Psicomotricidad infantil. (2012). *Tipos de psicomotricidad infantil*. Recuperado el 23 de abril del 2015 en: <http://www.psicomotricidadinfantil.com/psicomotricidad-infantil/tipos-psicomotricidad-infantil.html>

## **COLECTIVO.**

Al igual que el proyecto de emociones, este taller se realizará con los pacientes que se incluyen en el grado de dependencia I y II, ya explicados con anterioridad, pues son aquellos en los que el olvido aun no ha afectado a todos los recuerdos y con los que se puede trabajar de forma más coherente.

Además de ello, incluimos actividades específicas para el grupo de pacientes incluidos en el grado de dependencia III, quienes se caracterizan por no poder recordar prácticamente ningún hecho, ni reconocer a los familiares, así como por la pérdida de control de esfínteres y de los movimientos voluntarios del cuerpo, y a quienes pretendemos aumentar el desarrollo psicomotriz, para mejorar la coordinación y las habilidades que aún permanecen.

## **PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.**

Este proyecto se llama "*sin prisa pero sin pausas*". Hemos decidido este nombre porque somos conscientes de que el Alzheimer, así como otras de las demencias que podemos encontrar entre los pacientes del CEAF, unido a la edad de los usuarios, va provocando un deterioro psicomotriz en las personas que lo padecen, por lo que la realización de cualquier actividad que se incluya en este ámbito puede que sea lenta, pero al ser perseverante con ella, seguro será eficaz. El objetivo de este programa es el de potenciar sus capacidades motoras con el fin de mejorar su día a día y que no pierdan aquellas habilidades que les permite tener un cierto control sobre las acciones de su cuerpo.

Las actividades que componen este proyecto tienen una duración de dos semanas donde cada día se realizaran diferentes dinámicas que potencian la psicomotricidad fina en los pacientes que componen la institución CEAF.

Transcurrido el periodo de observación, estudio e inmersión en la institución CEAF, las necesidades que se han detectado en la psicomotricidad en los pacientes del centro parten de la siguiente lista de indicadores de la hoja de registro que fundamentan tal disciplina:

	Nunca (0)	A veces (1/2)	Con frecuencia (3/4)	Bastante (5/6)	Demasiado (más de 6)
El colectivo realiza actividades físicas con frecuencia				X	
Participa todas las personas en las actividades físicas			X		
Son adecuadas las actividades en relación con las capacidades del colectivo.			X		
Todo el colectivo realiza las mismas actividades.		X			
Las actividades físicas son repetitivas					X
Se le facilita al colectivo la comprensión de la actividad.					X
El colectivo mejora en las capacidades motoras				X	
El colectivo potencia las habilidades				X	
El colectivo fomenta la autoestima				X	
El colectivo potencia los conocimientos necesarios para la vida cotidiana				X	
El colectivo adquiere la confianza en su propia capacidad.			X		
El colectivo realiza actividades para mejorar la relación de aquellas partes del cuerpo que más necesite.				X	

A través de la hoja de registro anterior, en la que hemos analizado una serie de indicadores para determinar cuáles de ellos son más necesarios atender, hemos establecido los objetivos específicos, las metas y las actividades a realizar, para promover la actividad física de los usuarios y cambiar la metodología, evitando la monotonía, teniendo en cuenta las características físicas y cognitivas de cada persona.

Objetivos Generales	Contenidos	Objetivos Específicos	Metas	Actividades
<p><b>Reforzar las habilidades psicomotoras.</b></p>	<p><b>Destreza/Fuerza</b></p>	<p>Lograr que el colectivo mejore sus capacidades motoras.</p>	<p>Que el colectivo mejore la movilidad de la mano. Que el colectivo aumente la psicomotricidad fina. Que el colectivo potencie las habilidades motoras.</p>	<p>Iniciales colgantes. Nuestros personajes Araganito ito ito bonito. Flores flores dubi du.</p>
	<p><b>Habilidad</b></p>	<p>Aportar ejercicios prácticos para mejorar el día a día del colectivo.</p>	<p>Que el colectivo identifique las actividades que se le proporciona y la habilidad que se necesita para realizarlas. Que el colectivo mejore las habilidades para la vida cotidiana.</p>	<p>Hagamos un domino. Islas canarias. Papel multiuso</p>
	<p><b>Coordinación</b></p>	<p>Mejorar la coordinación entre los diferentes movimientos que realiza el cuerpo humano.</p>	<p>Que el colectivo mejore la coordinación de aquellas partes del cuerpo que más se necesita. Que el colectivo sepa ejercitar los movimientos básicos de cuerpo. Que el colectivo evite actitudes sedentarias.</p>	<p>Canción "soy una taza". Papel multiusos Tubos y palos</p>
	<p><b>Capacidad</b></p>	<p>Mejorar la actividad física y manual del colectivo.</p>	<p>Que el colectivo realice actividades que ejerciten la cabeza, las manos, las extremidades, etc. Que el colectivo fomente la participación en actividades de la psicomotricidad fina. Que el colectivo facilite la realización de las actividades.</p>	<p>Serpentina de cartulina Canarias en el corazón. Pega pega. Estirando Dando color. Tubos y palos.</p>



## **DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.**

### **FICHA DE LA ACTIVIDAD: INICIALES COLGANTES.**

#### **Objetivos:**

Que el colectivo mejore la movilidad de la mano.

Que el colectivo aumente la psicomotricidad fina.

Que el colectivo potencie las habilidades motoras.

#### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro.

#### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de tres horas.

#### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en que cada persona realice su inicial con arcilla. Una vez hechos, se dejarán secar, se pintarán, se barnizaran y se dejará reposar hasta que esté seco.

Cada miembro del centro no tiene la capacidad necesaria de escritura. Se les facilitara el trabajo escribiendo si inicial en un folio que les servirá de molde.

#### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

#### **Material:**

Arcilla, pintura, hilos, pinceles, barniz, etc.

#### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: NUESTROS PERSONAJES.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo mejore la movilidad de la mano.

Que el colectivo aumente la psicomotricidad fina.

Que el colectivo potencie las habilidades motoras.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de dos horas.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en realizar unos títeres personalizados al gusto de la persona que lo realiza.

Se le adjudicará a cada persona una labor según sus capacidades. Esta actividad guardara conexión con la siguiente tarea.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Telas, tijeras, pegamentos, lana para coser, aguja de plásticos, etc.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: ARAGANITO ITO, ITO BONITO.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo mejore la movilidad de la mano.

Que el colectivo aumente la psicomotricidad fina.

Que el colectivo potencie las habilidades motoras.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de tres días y dos horas cada día.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en realizar un personaje, el cual irá creada en su totalidad por el colectivo:

Unos harán las partes del cuerpo (brazos, piernas, cabeza, tronco, etc.,)

Otros, la ropa.

Todo ello, formado con material de reciclaje.

La finalidad de esta actividad, es la de crear un personaje común para todos (con un nombre). El cual servirá de entretenimiento durante los momentos de descanso.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Periódico, cola, tela, tijeras, lana, pinturas, etc.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

#### **FICHA DE LA ACTIVIDAD: FLORES FLORES DUBI DU.**

##### **Objetivos:**

Que el colectivo mejore la movilidad de la mano.

Que el colectivo aumente la psicomotricidad fina.

Que el colectivo potencie las habilidades motoras.

##### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro.

##### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de una hora y media.

##### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en la creación de flores artificiales que posteriormente formarán parte del rincón de la madre naturaleza.

El colectivo solo tendrá que pintar las flores y tallos, puesto que se les darán previamente diseñadas

##### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

##### **Material:**

Cartulina, creyones, tijeras, pegamento, cinta adhesiva, papel craft, etc.

##### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: HAGAMOS UN DOMINO.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo identifique las actividades que se le proporciona y la habilidad que se necesita para realizarlas.

Que el colectivo mejore las habilidades para la vida cotidiana.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de una hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en la creación de todas las fichas que componen el juego "dominó". Se le proporcionará al colectivo, el material necesario para la creación del mismo. Las fichas recortables del dominó, tendrán como base el corcho.

Se les ayudará a aquellas personas que no saben jugar para que participen con todo el grupo.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Fotocopia, "fichas del domino", cartón, tijeras, pegamentos, etc.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: ISLAS CANARIAS.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo identifique las actividades que se le proporciona y la habilidad que se necesita para realizarlas.

Que el colectivo mejore las habilidades para la vida cotidiana.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de una hora y media.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en ensayar una canción con una persona, mientras que el resto realiza instrumentos musicales. Posteriormente, se unirá el grupo entero y se cantará.

Esta actividad se llevará a cabo en el día de canarias para celebrarlo con alegría y entusiasmo

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Botellas plásticas vacías, arroz, cinta adhesivas, yogures, etc.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: PAPEL MULTIUSOS.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo identifique las actividades que se le proporciona y la habilidad que se necesita para realizarlas.

Que el colectivo mejore las habilidades para la vida cotidiana.

Que el colectivo evite actitudes sedentarias.

Que el colectivo mejore la coordinación de aquellas partes del cuerpo que más se necesita.

Que el colectivo sepa ejercitar los movimientos básicos de cuerpo.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluido del grado de dependencia III y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de media hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en realizar diversas manipulaciones y transformaciones con papel higiénico.

Aplanar.

Coger con pinzas (índice y pulgar)

Limpiar.

Localizar zonas corporales...

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Papel higiénico.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: CANCIÓN “SOY UNA TAZA”**

### **Objetivos:**

Que el colectivo evite actitudes sedentarias.

Que el colectivo mejore la coordinación de aquellas partes del cuerpo que más se necesita.

Que el colectivo sepa ejercitar los movimientos básicos de cuerpo.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro. También se intentará bailar la canción con el grupo de grado III.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de media hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en que cada miembro del centro tendrá una cartulina con un objeto se nombra en la canción de “soy una taza”, y cada vez que se manifieste dicho objeto la persona que lo tenga tendrá que levantar su cartulina. Una vez terminando la actividad se procederá a cantar y bailar la canción.

Sera una actividad de poca duración por lo que se puede reproducir la canción de “de compañía mano extendida”, con la finalidad de entretenerlos y hacerlos partícipes de una actividad la cual demuestra alegría.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Letra de la canción y carteles de los objetos nombrados en dicha canción.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.



## FICHA DE LA ACTIVIDAD: TUBOS Y PALOS.

### Objetivos:

Que el colectivo evite actitudes sedentarias.

Que el colectivo mejore la coordinación de aquellas partes del cuerpo que más se necesita.

Que el colectivo realice actividades que ejerciten la cabeza, las manos, las extremidades, etc.

Que el colectivo fomente la participación en actividades de la psicomotricidad fina.

Que el colectivo sepa ejercitar los movimientos básicos de cuerpo.

Que el colectivo facilite la realización de las actividades.

### Participantes:

Personas con Alzheimer del CEAF incluido el grado de dependencia III y las auxiliares del centro.

### Duración:

Esta actividad tiene una duración de media hora.

### Desarrollo:

La actividad consistirá en introducir pajitas de plásticos por los agujeros que tendrá un tubo de cartón. La finalidad de la actividad es la de buscarle una salida a la pajita por otro agujero.

### Localización:

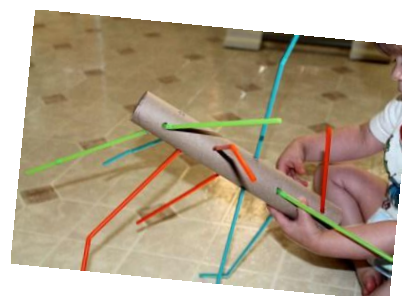
Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### Material:

Pajitas y tubos de cartón.

### Evaluación:

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.



## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: SERPENTINAS DE CARTULINA.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo realice actividades que ejerciten la cabeza, las manos, las extremidades, etc.

Que el colectivo fomente la participación en actividades de la psicomotricidad fina.

Que el colectivo facilite la realización de las actividades.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de una hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en la creación de una serpentina realizada con argollas de cartulinas, para adornar algún espacio del centro en ocasiones especiales.

Las tijeras serán dadas a aquellas personas capacitadas para ello.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Cartulina, pegamentos, tijeras, etc.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: CANARIAS EN EL CORAZÓN.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo realice actividades que ejerciten la cabeza, las manos, las extremidades, etc.

Que el colectivo fomente la participación en actividades de la psicomotricidad fina.

Que el colectivo facilite la realización de las actividades.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluidos los grados de dependencia I y II y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de una hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en pintar la bandera de canarias y en el medio se escribirá el nombre del pueblo a l que pertenece cada persona.

Esta actividad será en la semana del día de canarias y se realizará con el fin de colocarla en el espacio de la sala de descanso y de esta manera se decorará el centro en el día de la celebración.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Fotocopias de la bandera de canarias, pintura, tijeras, papel craft, etc.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: PEGA PEGA**

### **Objetivos:**

Que el colectivo realice actividades que ejerciten la cabeza, las manos, las extremidades, etc.

Que el colectivo fomente la participación en actividades de la psicomotricidad fina.

Que el colectivo facilite la realización de las actividades.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluido el grado de dependencia III y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de una hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en el pegue de pegatinas encima de la silueta expuesta (corazón, cuadrado, etc.)

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Cartulina y pegatinas.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## FICHA DE LA ACTIVIDAD: ESTIRANDO

### Objetivos:

Que el colectivo realice actividades que ejerciten la cabeza, las manos, las extremidades, etc.

Que el colectivo fomente la participación en actividades de la psicomotricidad fina.

Que el colectivo facilite la realización de las actividades.

### Participantes:

Personas con Alzheimer del CEAF incluido el grado de dependencia III y las auxiliares del centro.

### Duración:

Esta actividad tiene una duración de media hora.

### Desarrollo:

La actividad consistirá en coger varios tubos de papel higiénico que serán pintando por el colectivo. Una vez que estén secos se le dará varios elásticos a cada uno de ellos y tendrán que ponerlos dentro de los tubos con una mano solamente.

### Localización:

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### Material:

Tubos, pinturas, pinceles, elásticos, etc.

### Evaluación:

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

## **FICHA DE LA ACTIVIDAD: DANDO COLOR.**

### **Objetivos:**

Que el colectivo realice actividades que ejerciten la cabeza, las manos, las extremidades, etc.

Que el colectivo fomente la participación en actividades de la psicomotricidad fina.

Que el colectivo facilite la realización de las actividades.

### **Participantes:**

Personas con Alzheimer del CEAF incluido el de dependencia III y las auxiliares del centro.

### **Duración:**

Esta actividad tiene una duración de una hora.

### **Desarrollo:**

La actividad consistirá en la división en colores de varias bolas que estarán en un cuenco. Se les dará a cada uno de los miembros tres vasos y dos cucharas plásticas, con las cuales cogerán las bolas del cuenco y las colocarán en los vasos con sus respectivos colores.

Prestar mucha atención a los usuarios para evitar ahogamientos u otras problemáticas con las piezas pequeñas.

### **Localización:**

Centro de Día Terapéutico para Enfermos de Alzheimer, otras Demencias y sus Familiares (CEAF).

### **Material:**

Vasos plásticos, cucharas plásticas, cuenco, papel para hacer las bolas.

### **Evaluación:**

Estas actividades serán libres por lo tanto la evaluación consistirá meramente en una supervisión del trabajo con el fin de comprobar si se están cumpliendo los objetivos propuestos para estas actividades.

**DEFENSA.**

Una buena psicomotricidad es fundamental para mejorar el bienestar de las personas, por ello, la necesidad de trabajar en este campo con pacientes que padecen Alzheimer, con el fin de evitar la pérdida de la capacidad de moverse correctamente, o en su defecto, aplazar este hecho todo el tiempo posible.

Es necesario destacar que el CEAJ trabaja día a día con este tipo de usuario, cuyas características físicas son distintas en cada uno de los individuos, por lo que realizar actividades psicomotrices de manera grupal se hace difícil.

Por estas razones, la psicomotricidad ha sido uno de los ámbitos a tratar y poner en práctica para su mejora, haciendo hincapié en la psicomotricidad fina, tras un previo estudio y análisis del campo del tema y con la finalidad de una correcta puesta en práctica de las actividades diseñadas.

Centrándonos en las actividades incluidas en este proyecto, destacamos que en su mayoría han funcionado adecuadamente, sin ningún tipo de problema. Aunque hacemos referencia a la de “islas canarias” y la “serpentina de cartulina”, que finalmente no se llevaron a cabo. La primera por falta de tiempo y la segunda porque no la vimos adecuada para conseguir los objetivos propuestos, pues la realización de la misma se basaba en cortar y pintar y esas eran actividades cotidianas para ellos, por lo que no íbamos a tener ningún tipo de innovación con ella.

Además, todos los usuarios participaron en las actividades correctamente y las trabajadoras del centro colaboraron con nosotras en todo lo posible, originando de esta manera, un ambiente de trabajo agradable y acogedor, por lo que consideramos que el proyecto fue bien recibido por cada uno de ellos.

### CRONOGRAMA.

Nuestro trabajo en la institución ha estado estructurado en varios momentos, acordes a cada una de las fases de nuestro proyecto. A continuación, presentamos un cronograma, seguido de una infografía, mostrándoles nuestra trayectoria en la institución, la propuesta realizada, los aprendizajes y valoraciones.

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

<span style="color: red;">■</span>	Comienzo y finalización de prácticas.
<span style="color: orange;">■</span>	Conocimiento de la institución y de los/as pacientes.
<span style="color: blue;">■</span>	Observación y detección de necesidades.
<span style="color: magenta;">■</span>	Preparación del proyecto.
<span style="color: green;">■</span>	Comienzo de las actividades.
<span style="color: yellow;">■</span>	Taller de emociones.
<span style="color: cyan;">■</span>	Taller de psicomotricidad.





## CONCLUSIONES.

Si para terminar tuviésemos que poner una nota a nuestro recorrido por esta increíble institución, sin duda pondríamos un sobresaliente, no sólo por el centro en sí, sino por el trato que hemos recibido cada una de nosotras de todas las personas con las que allí convives a diario, ya sean profesionales o pacientes.

Para nosotras ha sido bastante satisfactoria la intervención en el centro, tanto por la oportunidad de participar en todas las actividades y talleres que se realizan allí, como por la posibilidad de elaborar y llevar a cabo dos proyectos como los que hemos hecho. Hemos desarrollado unas capacidades y conocimientos que no poseímos antes de comenzar este periodo, y si nos ha fortalecido muchísimo como profesionales, también nos ha ayudado a crecer como personas. El poder conocer las necesidades de cada uno de los usuarios e intentar encontrar la manera de atenderlas, el hecho de ver cómo muchos de ellos, conscientes a medias de la enfermedad que tienen, intentaban agradarte más de lo que nosotras podíamos agradecerles a ellos o simplemente, el llegar y ver como todos te saludaban a su manera, pero la mayoría con una gran sonrisa, era algo que nos enriquecía a cada instante y por lo que no podemos más que estar agradecidas por haber formado parte de esta gran institución.

Centrándonos en las competencias o habilidades aprendidas a lo largo de la carrera que más hemos utilizado y puesto en práctica en este periodo de tiempo en CEAF, destacamos principalmente la capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones y general nuevas ideas, la capacidad de trabajar en equipo y la toma de decisiones y la motivación por el logro.

Al ser un colectivo vulnerable y desconocido para nosotras, hemos tenido que adaptarnos a las nuevas situaciones que nos íbamos encontrando en el centro, desde el hecho de tener que repetir la fecha, las indicaciones o cualquier otro dato a cada momento, hasta el intentar entablar una conversación y buscar rutas de escape para evadir ese tema en caso de que veamos la presencia del olvido. También hemos tenido que general nuevas ideas, como son los proyectos de emociones y psicomotricidad, en los que hemos creado actividades, algunas de las cuales han tenido que ser modificadas sobre la marcha para una mejor consecución de los objetivos.

Para ello, hemos rescatado nuestra capacidad de trabajar en equipo, ya que estos proyectos se han creado y realizado principalmente entre los miembros de este grupo de prácticas, teniendo que utilizar el poder de toma de decisiones y llegando a un consenso colectivo entre todas las ideas. Además, hemos convivido y participado con el resto de profesionales, por lo que con ellos también era necesario el saber trabajar en equipo, pues todos caminan hacia un mismo destino, hacia unos mismos objetivos.

Y en tercer lugar, definimos motivación como aquello que nos hace a seguir haciendo lo que queremos hacer, lo que nos da las ganas de hacer algo, lo que tira de nosotros. Partiendo de esta autodefinición, destacamos que el simple hecho de estar con los pacientes y valorar los pequeños detalles que nos regalaban a cada momento, así como compartir experiencias con los profesionales de allí, para nosotras era una motivación enorme, y esto nos hacía esforzarnos al máximo y dar lo mejor de cada una para poderles aportar todo lo que sabíamos, en este caso, en forma de proyecto y actividades.

Para concluir, reiteramos la idea de que para nosotras ha sido un placer poder compartir este tiempo con CEAF y todo lo que la institución incluye. Hemos aprendido muchísimo, a pesar de todos los miedos con los que partíamos al principio, los cuales fueron desapareciendo a cada paso que allí dábamos, y nos hemos sentido muy acogida por todos, y por ello, siempre estaremos agradecidas de esta oportunidad brindada.

## BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS.

BISQUERRA, R. (s/f). *Competencias emocionales*. Recuperado el 22 de abril en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>

BISQUERRA, R. (s/f). *Concepto de competencia emocional*. Recuperado el 22 de abril en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/autonomia-emocional/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>

Código Psi. (2012). *La emoción. Significado, naturaleza y tipos de emociones*. Recuperado el 20 de abril en: <http://www.codigo-psi.com/2012/12/la-emocion-significado-naturaleza-y.html>

Cosas de la infancia. *¿Qué es la psicomotricidad?* Recuperado el 20 de abril en: <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-psico-g.htm>

Dechile.net. (2014). *Etimología de emoción*. Recuperado el 20 de abril en: <http://etimologias.dechile.net/?emocio.n>

Definiciones. (2014). *Emoción*. Recuperado el 20 de abril en: <http://www.definicionabc.com/general/emocion.php>

Educapeques. (2013). *Importancia del trabajo de la psicomotricidad fina*. Recuperado el 23 de abril del 2015 en: <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/psicomotricidad-fina.html>

Espacio psicomotricidad Joaquín Serrabona. (2013). *¿Quién definió por primera vez la palabra psicomotricidad y por qué?*. Recuperado el 23 de abril de 2015 en: [http://joaquin-serrabona.blogspot.com.es/2013\\_11\\_01\\_archive.html](http://joaquin-serrabona.blogspot.com.es/2013_11_01_archive.html)

Gobierno de España. Ministerio de Sanidad y Política Social. *Psicomotricidad y ejercicio físico para mayores*. Centro de referencia estatal de atención a personas con enfermedad de Alzheimer y otras Demencias. Salamanca. Recuperado el 20 de abril de 2015 en: <http://fiapam.org/wp-content/uploads/2013/07/Psicomotricidad-y-ejercicio-f%C3%ADsico.pdf>

NEXO. (2008). *Importancia de Emociones*. Recuperado el 22 de abril en: <http://www.nexopsicologia.com/desarrollo-psicologico-y-salud/expresion-emocional/importancia-de-emociones>

Noelia Baracco. (2011). *Motricidad y movimiento*. Recuperado el 20 de abril de 2015 en: <https://sites.google.com/site/noelianona2011/motricidad-y-movimiento>

Psicoemoción. (2009). *Las emociones y su importancia en el ser humano*. Recuperado el 20 de abril en: <https://psicoemocion.wordpress.com/las-emociones-y-su-importancia-en-el-ser-humano/>

Psicomotricidad infantil. (2012). Tipos de psicomotricidad infantil. Recuperado el 23 de abril del 2015 en: <http://www.psicomotricidadinfantil.com/psicomotricidad-infantil/tipos-psicomotricidad-infantil.html>

TINEO, A. (s/f). *¿Qué es la Inteligencia Emocional?*. Recuperado el 22 de abril en: <http://www.alvarotineo.com/articulos/inteligencia-emocional>.

## Titulación: GRADO DE PEDAGOGÍA

Prácticum de Intervención Educativa en Contextos No Formales.

Análisis individual.



## REFLEXIÓN SOBRE COMPETENCIAS.

Entre las competencias del Título de Grado en Pedagogía que aparecen en el Libro Blanco del mismo, he escogido las dos siguientes: *“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”* y *“Participar, asesorar y gestionar en las organizaciones la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación”*, puesto que teniendo en cuenta la institución elegida y nuestra función en ella, considero que son las dos competencias que he llevado a cabo con mayor precisión en el CEAF. Para demostrarlo, a continuación presento una tabla valorando algunos conocimientos generales y específicos, algunas herramientas, técnicas y metodologías de carácter técnico, y algunas habilidades propias de cada una de ellas.

Para justificar la elección de la competencia de *“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”* he diseñado una escala de autoevaluación para evidenciar la comprensión y puesta en práctica de la misma.

	Nada	Poco	Medio	Bastante	Mucho
Diseñar, implementar y evaluar programas educativos adaptados a diferentes sujetos según aptitud o intereses				X	
Hacer programas individualizados.				X	
Conocer técnicas de programación educativa.		X			
Conocer técnicas de diagnóstico educativo y de evaluación de necesidades específicas de los sujetos y grupos.				X	

Capacidad de previsión				X	
Capacidad de planificación				X	
Capacidad de coordinación			X		
Capacidad de organización.			X		
Capacidad para la toma de decisiones.				X	

Por otra parte, para la justificación de la elección de la competencia de *“participar, asesorar y gestionar en las organizaciones la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación”* presento la siguiente tabla de autoevaluación indicando los aspectos que más he interiorizado y utilizado durante mi estancia en la institución.

	Nada	Poco	Medio	Bastante	Mucho
Conocimiento de distintas formas de realizar diagnósticos de necesidades formativas.				X	
Conocimientos de cómo se organiza una acción de formación: objetivos, metodologías, recursos, indicadores de logro, evaluación y registro de resultados.				X	
Saber diseñar el proceso de diagnóstico, planificación, puesta en marcha y evaluación de planes de formación.				X	



Saber derivar acciones de formación a partir de un diagnóstico de necesidades de formación.				X	
Saber diseñar un plan de formación y elaborar las acciones formativas.				X	
Tener espíritu de colaboración					X
Creatividad			X		
Capacidad de análisis			X		

Entre todos los aspectos que el Libro Blanco incluye en estas competencias, he elegido los anteriores para la escala de autoevaluación porque considero que son los más acorde a nuestra función en la institución. Estos aspectos se distribuyen en conocimientos (saberes), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser) dentro de cada competencia.

He de destacar que muchos de los conocimientos aprendidos y puestos en práctica, han sido gracias a las asignaturas cursadas durante los cuatro años del Grado en Pedagogía, más concretamente a materias como Planificación e Intervención Educativa, Pedagogía Social, Educación Social Especializada, Didáctica, Análisis de Necesidades o Planes de Formación, en las cuales te enseñan principalmente a ser competente para diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención educativa y a ser competente en el diseño, desarrollo y aplicación de instrumentos de medición de diagnóstico y de análisis de necesidades educativas, entre otras.

Por otra parte, la experiencia de algunos trabajos realizados a lo largo de la Titulación, junto con la libertad que nos ofreció la institución para intervenir con los pacientes, nos ha ayudado a desenvolvernos mejor en CEAF, aumentando notablemente nuestro número y nivel de destrezas.

Y por último, haciendo referencia a las habilidades, considero que las más necesarias para un correcto desarrollo individual y colectivo en el Prácticum, fueron las que presente con anterioridad, descartando de esa forma, algunas de las que aparecen en el Libro Blanco como puede ser la *capacidad de supervisión*, puesto que el trabajo fue creado y llevado a cabo por nosotras mismas, por lo que no fue necesario una supervisión a la hora de realizarlo; y la *capacidad investigadora*, ya que realizamos un proyecto de innovación que atendía a unas necesidades específicas del centro descubiertas mediante técnicas como la observación, por lo que no se tuvo que realizar una investigación en profundidad. De todas ellas, las más fáciles de desarrollar fueron la capacidad de planificación, de análisis y de toma de decisiones, debido a que tras el periodo de observación y conocimiento del centro y de los pacientes, planificamos el proyecto sin ninguna complicación pues teníamos bastante claro cuáles eran las necesidades por atender. Mientras que otras como las capacidades de organización y coordinación, nos costó desarrollarla más, no de cara a la institución, ante la cual siempre reaccionamos y actuamos adecuadamente, sino en el propio grupo de trabajo, con el que tuvimos dificultades en la organización y realización del proyecto posiblemente debido a la falta de confianza y desconocimiento del mismo.

Para concluir, podemos observar que las dos competencias son complementarias entre sí pues una hace referencia al diseño de un programa de intervención junto a todo lo que esto envuelve, mientras que la otra se centra concretamente en los planes de formación. Teniendo

en cuenta que nuestro papel fundamental dentro del CEAF ha sido la creación de un proyecto basado en una serie de necesidades detectadas en la institución y tras haber analizado concretamente cada una de estas competencias, afirmo que estas las elegidas son las que más se adecuan a nuestra aportación en el centro.

## **REFLEXIÓN SOBRE LAS HABILIDADES SOCIO-PERSONALES.**

Entendemos por habilidades sociales (HHSS) al conjunto de capacidades que fomentan el aprendizaje y desarrollo de una serie de acciones y conductas que ayudan a las personas a desarrollarse en el ámbito social<sup>357</sup>. Teniendo en cuenta que el Título de Grado en Pedagogía se enmarca dentro de las carreras universitarias de ciencias

---

<sup>357</sup> Rodríguez Ruiz, Celia (S/F). *Habilidades sociales: Educar para las Relaciones Sociales*. Recuperado el 4 de junio en: <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales.html>

sociales y jurídicas, cabe destacar la importancia que tiene las habilidades sociales dentro de dicho perfil profesional.

Entre todas las HHSS que podíamos trabajar, nos hemos decantado por asertividad y empatía por varios motivos: primero, porque venían en “pack de dos” ya que al elegir empatía trabajaríamos también la asertividad y viceversa, por lo que saldríamos ganando, y porque son las habilidades de las que más podíamos sacar grupal e individualmente, pues ante cualquier tipo de colectivo es necesario tener buena mano, entenderlo y sabernos poner en el lugar de cada uno de ellos, pero también es importante poner límites a nuestras funciones, saber hasta dónde podemos llegar y que aspectos no dependen de nosotros.

La asertividad es la capacidad de decir lo que se quiere defendiendo los derechos individuales sin hacer daño a los demás, es lo que hace a los individuos ser claros y francos. Las personas asertivas tienen claros sus objetivos, saben lo que quieren, y están seguras de sí misma, por ello suelen tener un alto nivel de autoestima y autoconfianza y aunque buscan continuamente conseguir sus propósitos, llegan a aceptar ciertas limitaciones originadas por elementos o personas en algún momento.

La empatía, por su parte, es una de las habilidades sociales mejor valoradas. Se caracteriza por saber ponerse en el lugar de otra persona en un momento determinado y llegar a comprender su situación, a pesar de no pensar ni sentir de la misma manera. Las personas empáticas se definen como solidarias, buenos oyentes, capaces de influir sobre las emociones de los demás, y con la capacidad de orientar según la situación vivida mediante la comunicación<sup>358</sup>.

Estas dos HHSS son de suma importancia porque son las dos dimensiones que ayudan a determinar el estilo de comunicación que caracteriza a cada individuo. Hay cuatro estilos: Analítico, Enérgico, Amistoso y Expresivo.

Es importante saber en qué punto estamos para poder avanzar, y esto vale para cualquier aspecto de la vida. Pero teniendo en cuenta las HHSS, destaco que al

---

<sup>358</sup> Psicólogo online. (2014). *Asertividad y empatía*. Recuperado el 4 de junio en: <http://www.psicologoonlinedevicente.com/asertividad-y-empatia/>

comenzar el trabajo con ellas pensaba que controlaba perfectamente el tema y que sabía identificar y controlar los niveles de asertividad y empatía que tenía, pero a medida que fuimos adentrándonos en el tema, fui descubriendo que era mucho más complejo de lo que yo pensaba. Aumentar el nivel de asertividad no es nada fácil y controlar la empatía que podemos llegar a tener con otras personas tampoco, pero sí es verdad que en estos meses me he sorprendido bastante al darme cuenta del avance que he hecho en los últimos años, con respecto sobre todo a la asertividad.

Entre otras cosas, he aprendido a identificar las respuestas propias al estilo de comunicación en el que me encasillo, el amistoso, he sabido diferencias cuales son respuestas originadas por una situación caracterizada por el estrés y he ido aumentando mi capacidad para poner límites. Esto me ha ayudado de varias formas:

Con el colectivo a la hora de trabajar, sabiendo acotar mis funciones y dejando claro hasta dónde puedo llegar con cada uno de los pacientes, que acciones puedo solucionarles y cuáles no, es decir, el grado en el que puedo involucrarme con ellos. Esto me ha permitido que pueda disfrutar al máximo de mis prácticas sin la preocupación extra de querer arreglar o intervenir más de lo que puedo, y evitando de esta forma la frustración que se origina al no poder conseguir esas metas inalcanzables.

A nivel personal, por el autoanálisis realizado constantemente en las sesiones en las que hemos tratado las HHSS, lo que me ha ayudado a conocerme mejor, dándome cuenta de ciertos aspectos que me gustaría mejorar para seguir creciendo como persona.

A nivel social, en mis relaciones con el resto de personas, pues al conocer las posibles respuestas que doy en determinadas situaciones, podré controlarlas mejor y utilizarlas según me convenga para obtener un mejor resultado de cada momento, beneficioso tanto para mí como para las personas involucradas.

Ahora queda un largo camino para poner en práctica lo aprendido y seguir conociendo nuevos aspectos desconocidos aún para mí misma, pero de momento me puedo dar por satisfecha con el avance que he dado en estas habilidades socio-personales.

## REFLEXIONES FINALES.

*“Sólo el amor puede rescatarles del olvido”*

Así es como comienzo mi conclusión, citando una frase que ha marcado mi estancia en CEAF desde el primer día que lo pise, cuando fuimos a conocer la institución y los usuarios, unos días antes de comenzar nuestras prácticas. Desde ese día sabía que esta sería una experiencia inolvidable de la que aprendería mucho, a pesar de todos esos miedos con los que partía y de esas dudas que me surgían a diario, sólo de pensar en esa nueva etapa que iba a comenzar. Pensaba cosas como *“no seré capaz”*, *“yo no voy a saber hacerlo bien”*, *“me siento pequeña para empezar las prácticas”* o *“no me veo preparada para esta última etapa”* que casi sin darme cuenta, fueron desapareciendo de mi cabeza dejando hueco a todos los nuevos aprendizajes que estaba experimentando. Descubrí una vez más la importancia que tienen los pequeños detalles, las miradas, las sonrisas, el poder de una caricia en la mano que puede llegar a transmitir más que mil palabras o incluso, cómo sin necesidad de conocer en profundidad a otra persona se puede obtener y ofrecer cariño.

Siempre había tenido curiosidad por trabajar con mayores, y en este caso, contábamos con el hándicap de que todos tenían Alzheimer u otras demencias, por lo que era un reto importante. Hasta el momento de comenzar las prácticas era una inculta en este tema, sabía que enfermedad era esa y a qué afectaba, pero no en profundidad, ni conocía de cerca a ninguna persona que la padeciera. Al estar allí, día a día con ellos, observas lo duro que llega a ser el olvido, sobre todo en las primeras fases cuando aún son conscientes de todo, lo difícil que es hacer como si nada pasara y lo duro que debe ser vivir esa enfermedad de cerca, siendo un familiar y viendo como día a día, recuerdan menos cosas, hablan de menos temas y dejan de hacer todo eso que sabían, desde cocinar hasta incluso comer o caminar. Te das cuenta que ahí lo importante no es saber sino sentir y te sorprendes al descubrir que al final la vida no es nada, sino una acumulación de días que te echas a la espalda, que sumas y sumas hasta que algo, llámalo Dios, llámalo destino, llámalo fuerza o llámalo como quieras, deja de contar para poner punto y final a esa historia.

A nivel profesional, cabe destacar que a pesar de que CEAF no tuviera un/a pedagogo/a que nos enseñara directamente el perfil profesional en el que nos habíamos formado, he aprendido mucho y he experimentado de primera mano lo que es estar en un centro trabajando con un colectivo, compartiendo momentos con otros profesionales compañeros y teniendo en tus manos el poder de cambiar ciertas cosas.

Me he percatado que nunca ningún profesional atiende sólo determinadas funciones relacionadas con su formación, sino que al estar en una institución cualquiera, eres el comodín para muchas de las tareas que ahí se realizan, es decir, si hace falta algo, se hace independientemente de cuáles sean tus tareas principales en el centro. En mis funciones como pedagoga, me he dado cuenta de que las clases en estos cuatro años han servido para algo, por lo menos algunas de las materias cursadas, pues he podido utilizar muchos de los contenidos aprendidos con el fin de crear adecuadamente el proyecto que en esta asignatura se nos pedía. He sabido realizar una observación y un análisis de necesidades de un caso real, sin necesidad de pautas ni ejemplos, viviendo el caso y descubriendo poco a poco esos aspectos que se carecen o que solicitan a veces una mejora. De esta manera, he aumentado mi autoestima profesional, me he empezado a ver capacitada para salir al mundo laboral y realizar adecuadamente un oficio, y he eliminado todos esos miedos con los que comenzaba este proyecto, aunque soy consciente que aún me queda mucho por aprender, ya que, como dijo en su día el filósofo y matemático francés René Descartes, *“lo poco que he aprendido carece de valor, comparado con lo que ignoro y no desespero en aprender”*.

El centro en cuestión, así como los profesionales con los que éste cuenta, nos proporcionaron todas las facilidades y oportunidades posibles, tanto para aprender el oficio que cada uno representaba en CEAF, como para poder realizarnos nosotras mismas como pedagogas. Nos dieron la libertad de actuar sin hacer casi diferencias entre ellos y nosotras y nos acogieron formando una pequeña familia que siempre recordaremos con mucho cariño.

Con respecto al proyecto que realizamos y llevamos a cabo en la institución, considero que para el poco tiempo que tuvimos desde que empezamos a crear las actividades hasta que las desarrollamos con los usuarios, pudimos ofrecer un buen servicio acorde a las necesidades detectadas y pensando en todo momento, los intereses que podían tener los pacientes y sus posibilidades. Además, como dato relevante, fuimos capaces de corregir sobre la marcha algunas de estas actividades y modificarlas al observar, de antemano, que con ellas no íbamos a conseguir los objetivos propuestos ni iban a ser bien acogidas por el colectivo.

A nivel individual y personal, esta experiencia me ha fortalecido mucho. Me he sentido querida y muy valorada tanto por los usuarios como los profesionales y he aprendido muchísimas cosas, sobre todo esas que no te enseñan los libros, sino las personas, las

acciones y el día a día. El trato a diario con los pacientes no sólo me ha hecho mejor profesional sino que también mejor persona pues, me he visto obligada a sacar lo mejor de mí misma, aprovechando cada momento, ya que todo lo que hacía o mostraba me parecía insuficiente.

Para terminar, hago mención la frase con la que empecé esta conclusión, *“sólo el amor puede rescatarles del olvido”*, y lo hago porque con amor puede que no vuelvan a recordar todo eso que el olvido les arrebató, pero demostrándoles ese amor siempre tendrán una mano a la que agarrarse fuertemente, un cobijo en el que sentirse a salvo y un corazón que les rescate de ese olvido, recordándoles a cada minuto que pase, lo importantes y queridos que son.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Recuperado el 4 de junio en: [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)

Psicólogo online. (2014). *Asertividad y empatía*. Recuperado el 4 de junio en: <http://www.psicologoonlinedevicente.com/asertividad-y-empatia/>

Rodríguez Ruiz, Celia (S/F). *Habilidades sociales: Educar para las Relaciones Sociales*. Recuperado el 4 de junio en: <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales.html>