8

Colegio Oficial de la Educación Social
de Castilla-La Mancha

CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2024



8

CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2024

Edición: Primera. Enero de 2025. Impreso en España.
ISBN: 979-13-87546-04-5
Depósito legal: AB 46-2025
Tirada: 275 ejemplares
Código Thema: JNE (Pedagogía social); JBCC (Estudios culturales)

© 2024, Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha (CESCLM)
© 2024, Lydia Fernández Arias
© 2024, Leticia Ortega López
© 2024, Agustín Bolinches Monteagudo
© 2024, Belén Herbosa Albuquerque
© 2024, María García Troya
© 2024, María José Álvarez Lorenzo

Editan: Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
Miño y Dávila editores s.l. (www.minoydavila.com, info@minoydavila.com)

Fotografía de la portada: Javi Resuela

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

Presentación 7

Lydia Fernández Arias.
"Prevención de las conductas violentas en la infancia desde la lectura: el papel de la Educación Social" 11

Leticia Ortega López.
"Límites y dilemas éticos del uso de inteligencia artificial en Educación Social" 49

Agustín Bolinches Monteagudo.
"Educación Social y Memoria Democrática. Intervención socioeducativa en procesos de duelo congelado y transmisión generacional del trauma" 97

Belén Herbosa Albuquerque.
"La calidad del acogimiento residencial de menores en Castilla-La Mancha desde la visión profesional" 141

María García Troya.
"Ocio y tiempo libre de la mujer rural en Torre de Juan Abad (Ciudad Real). Una propuesta de Desarrollo Comunitario en el Medio Rural" 207

María José Álvarez Lorenzo.
"Una intervención socioeducativa con menores con autismo en el ámbito de las relaciones socioafectivas" 285

PRESENTACIÓN

En el presente número de los Cuadernos de Educación Social se presentan los trabajos premiados por el Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha en la VII edición de los Premios a los Mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha. A diferencia de años anteriores, y debido a la ausencia de trabajos de la Facultad de Educación de la UNED, se han concedido un primer premio y dos trabajos finalistas a cada una de las otras dos Facultades, pertenecientes a la Universidad de Castilla-La Mancha: Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca y Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina. La entrega de los Premios ha tenido lugar el día 2 de octubre de 2024 con motivo de los actos organizados por el CESCLM y la Universidad de Castilla-La Mancha para conmemorar el Día Internacional de la Educación Social, en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca.

El Consejo General de la Educación Social ha dedicado este día a los **Derechos Humanos**, ese conjunto de derechos y libertades fundamentales para el disfrute de la vida en condiciones de plena dignidad y que toda persona tiene por el simple hecho de ser persona.

En este Día Internacional de la Educación Social, más que nunca, tenemos que alzar nuestra voz en defensa de aquellas personas que no pueden hacerlo porque, como dice el lema elegido para conmemorar este importante día para la Educación Social, nuestra profesión es una profesión de Derechos Humanos.

Se pueden defender los Derechos Humanos desde cualquier profesión, faltaría más, pero lo que nos diferencia del resto de profesiones es que la Educación Social se define como "derecho de la ciudadanía". Somos una profesión de carácter pedagógico que genera contextos educativos y acciones mediadoras y formativas para propiciar la integración social de diferentes grupos sociales y fomentar la promoción cultural y la participación social.

Desarrollamos nuestro trabajo diario con colectivos vulnerables o en situación de riesgo: personas con discapacidad, menores, mujeres víctimas de violencia de género, personas mayores, personas con problemas de salud mental y adicciones, personas reclusas, etc. En la gran mayoría de estos ámbitos la competencia recae en la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha; por ello es nuestra Consejería de referencia, con la que tenemos que mantener una relación fluida y casi permanente, lo que nos lleva a afirmar con

rotundidad que **el desarrollo de la Educación Social en Castilla-La Mancha va íntimamente ligado a las decisiones y a las actuaciones que se toman desde la Consejería de Bienestar Social.** Y nos guste o no, esto es así. El camino lo tenemos que recorrer juntos, mejor en buena armonía que en permanente conflicto.

Los Derechos Humanos han estado muy presentes en este día, sobre todo a través de la conferencia **"Los Derechos humanos como herramienta para ejercer la ciudadanía: intuiciones desde el ámbito educativo"** a cargo de Emilio José Gómez Ciriano, Vicepresidente de la Federación Española de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos y responsable de Derechos Humanos de Justicia y Paz España.

El Primer Premio de la Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca ha recaído en **Lydia Fernández Arias**, por su trabajo **"Prevención de las conductas violentas en la infancia desde la lectura: el papel de la Educación Social"**.

Con este trabajo la autora pretende dar a conocer una de las estrategias pedagógicas que se está implementando para prevenir el acoso escolar: el uso de la lectura a través de libro-álbumes.

Su puesta en marcha se ha llevado a cabo con alumnado de Educación Infantil del colegio público C.R.A. Campos de la Alcarria, en la provincia de Cuenca, con excelentes resultados.

El primer finalista de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca ha sido el trabajo **"Límites y dilemas éticos del uso de la inteligencia artificial en Educación Social"**, de **Leticia Ortega López**.

En este trabajo se han analizado los desafíos y las oportunidades que plantean los incipientes usos de la inteligencia artificial en espacios competenciales propios de la Educación Social, así como sus dilemas y límites éticos, planteando numerosos interrogantes sobre el rol profesional de la Educación Social.

Sin duda, una de sus bondades es la propuesta que hace la autora de guía de buena praxis para profesionales de la Educción Social en procesos que incluyan inteligencia artificial.

El segundo finalista de la Facultad de Ciencias de la Educación y humanidades de Cuenca ha sido **Agustín Bolinches Monteagudo**, por su trabajo **"Educación Social y memoria democrática. Intervención socioeducativa en procesos de duelo congelado y transmisión generacional del trauma"**.

Su argumento central es la reivindicación del potencial de la Educación Social en lo referente a la necesidad de elaborar un duelo individual, familiar y colectivo por

parte de la sociedad española, a través de iniciativas específicas de la Educación Social, basadas en los derechos democráticos y en la construcción de una cultura de paz.

La propuesta se fundamenta en los Derechos Humanos y describe y desarrolla el duelo congelado y su transmisión intergeneracional, proponiendo intervenciones originales, novedosas e innovadoras desde la Educación Social.

El Primer Premio de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina ha sido para **Belén Herbosa Albuquerque** por su trabajo titulado **"La calidad del acogimiento residencial de menores en Castilla-La Mancha desde la visión profesional"**.

Este trabajo se centra en analizar la calidad de los recursos de acogimiento residencial en Castilla-La Mancha desde la perspectiva profesional de la Educación Social, ya que desempeña un importante papel en el desarrollo y bienestar de los menores acogidos.

La investigación en este ámbito es crucial para asegurar que estos recursos cumplan con los estándares de calidad y respondan adecuadamente a las necesidades de los menores.

La primera finalista de la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina ha sido **María García Troya** por su trabajo **"Ocio y tiempo libre de la mujer rural en Torre de Juan Abad (Ciudad Real). Una propuesta de desarrollo comunitario en el medio rural"**.

Las mujeres, en el ámbito rural, se enfrentan a una serie de limitaciones significativas en lo relativo al ocio y el tiempo libre, derivadas de la falta de equipamientos e infraestructuras; si al aislamiento geográfico unimos el envejecimiento de la población, las arraigadas tradiciones, los patrones sexistas y los modelos patriarcales, podremos hacernos una idea de las barreras que restringen las oportunidades de desarrollo personal de las mujeres rurales.

En este trabajo se invita a reflexionar sobre la importancia de la Educción Social y el desarrollo comunitario como herramientas fundamentales para mitigar estas diferencias y promover la inclusión social de las mujeres en el medio rural.

El segundo finalista ha sido el trabajo **"Una intervención socioeducativa con menores con autismo en el ámbito de las relaciones socioafectivas"**, cuya autora es **María José Álvarez Lorenzo.**

El trastorno del espectro autista afecta y condiciona muchos aspectos de la vida diaria, y más en concreto de las habilidades sociales, ya que son la base para

comprender el mundo que nos rodea y, además, nos sirven para estar en continua comunicación con otras personas.

En este trabajo se expone una intervención socioeducativa basada en el modelo de planificación centrado en la familia con un menor de seis años que manifiesta trastorno del espectro autista, con la que se pretende mejorar sus habilidades socioafectivas.

En lo que respecta a los Premios Profesionales, en esta VI Edición se ha premiado, en la categoría *trayectoria profesional* a **Sonsoles Illán Suela**, Educadora Social y Licenciada en Psicopedagogía, con una amplia trayectoria profesional en diferentes ámbitos: adicciones, menores, mujeres víctimas de violencia de género, juventud y adolescencia, sistema educativo...

Ha formado parte de la junta directiva de APESCAM y del CESCLM en varias etapas; en la actualidad es Secretaria del Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha.

El premio en la categoría *defensa de la profesión* ha sido otorgado a **Javier Mateo y Álvarez de Toledo**, un toledano nacido en Valencia, lo que demuestra que no solo los vascos pueden nacer donde quieran. Con formación en Geografía e Historia, pronto encaminó su trayectoria profesional hacia la Educación Social. Durante doce años fue el responsable del Área de Animación Sociocultural del Ayuntamiento de Consuegra (Toledo).

En su etapa de actividad política desempeñó, entre otros cargos, el de Concejal de Servicios Sociales. Fruto de su capacidad de escucha y su talante negociador, conseguimos la correcta regulación de la Educación Social en el Ayuntamiento de Toledo.

Por último, felicitar a todas las personas premiadas y reconocer la participación activa de la Universidad de Castilla-La Mancha (por medio de sus Facultades de Educación y Humanidades de Cuenca y Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina) y de la UNED (por medio de la Facultad de Educación) en el proceso de organización, difusión y desarrollo de los Premios.

H. Jackson Brown Jr. dijo en una ocasión: "no trabajes por el reconocimiento, pero haz un trabajo digno de reconocimiento". Sin duda, el poder del reconocimiento es una de las fuerzas más poderosas para estimular la acción humana y social.

Francisco J. Peces

Presidente del CESCLM

Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 8

PRIMER PREMIO
CAMPUS DE CUENCA

"PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS EN LA INFANCIA DESDE LA LECTURA: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL".

Lydia Fernández Arias

Dirigido por: Santiago Yubero Jiménez

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Grado en Educación Social.
Campus de Cuenca

Curso académico 2023/2024



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 14

1. INTRODUCCIÓN 16
   - 1.1. Contexto de trabajo 17
   - 1.2. ¿Qué es el acoso escolar? 18
     - 1.2.1. Características del acoso escolar 19
     - 1.2.2. Factores protectores contra el acoso escolar 20
   - 1.3. Lectura como herramienta para la intervención en el acoso escolar 22
     - 1.3.1. Recursos literarios para la prevención del acoso escolar 23
2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ACOSO ESCOLAR 25
3. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDER 27
4. OBJETIVOS 27
   - 4.1. Objetivo general 27
   - 4.2. Objetivos específicos 27
   - 4.3. Objetivos operativos 28
5. DESARROLLO DEL PROYECTO 28
   - 5.1. Destinatarios 28
   - 5.2. Organización interna 28
   - 5.3. Coordinación externa 29
   - 5.4. Metodología 29
   - 5.5. Actividades 29
   - 5.6. Temporalización 34
   - 5.7. Recursos 35

5.8. Evaluación 36

5.8.1. Evaluación de diagnóstico 36

5.8.2. Evaluación formativa 38

5.8.3. Evaluación final o sumativa 39

6. CONCLUSIONES 41

7. PROPUESTAS DE FUTURO 42

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 43

9. ANEXOS 45

Anexo 1. Fotografías de la evaluación procesual o formativa 45

Anexo 2. Fotografías de la implementación de las actividades 46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma del diseño, ejecución y evaluación del proyecto 34

Tabla 2. DAFO para la implementación de actividades 37

Tabla 3. Factores protectores trabajados en la intervención 39

Tabla 4. Evaluación de los objetivos operativos 41

RESUMEN

El acoso escolar es una problemática socioeducativa que ha sido tema transcendental en los últimos tiempos, reconociendo la importancia de elaborar investigaciones sólidas, para así adecuar las intervenciones a las necesidades del alumnado. Una de las estrategias pedagógicas que se está implementando para prevenir el acoso escolar es la utilización de la lectura a través de libro-álbumes relacionados con los factores que inciden en esta problemática. Existen estudios que demuestran que a través de cuentos infantiles se realiza una adaptación a la realidad, que permite a los niños y niñas comprender la importancia de trabajar habilidades como la empatía o la comunicación y resolución de conflictos, para lograr una convivencia adecuada en el contexto escolar. Este trabajo está integrado en una de las líneas de investigación del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura (CEPLI), dentro del desarrollo de un proyecto del Ministerio de Educación de España sobre la prevención del acoso a través de la lectura. Este trabajo de-

sarrolla algunos aspectos específicos de la prevención del acoso escolar, desde la mirada de la Educación Social. Se ha tenido la oportunidad de implantarlo en cinco aulas de infantil, dentro de los centros educativos, resaltando la necesidad de incluir a Educadores y Educadoras Sociales para la resolución de los conflictos de convivencia.

Palabras clave: Educación Social, acoso escolar, lectura, factores protectores y convivencia.

ABSTRACT

Bullying is a socio-educational problem that has been a transcendental issue in recent times, recognising the importance of developing solid research, in order to adapt interventions to the needs of the students. One of the pedagogical strategies that is being implemented to prevent bullying is the use of reading through book-albums related to the factors that affect this problem. Studies have shown that children's stories are adapted to reality, allowing children to understand the importance of working on skills such as empathy, communication and conflict resolution, in order to achieve appropriate coexistence in the school context. This work is integrated in one of the research lines of the CEPLI, within the development of a project of the Spanish Ministry of Education on the Prevention of Bullying through reading. This work develops some specific aspects of bullying prevention from the point of view of Social Education. We have had the opportunity to implement it in five infant classrooms, within the educational centres, highlighting the need to include Social Educators for the resolution of coexistence conflicts.

Keywords: Social Education, bullying, reading, protective factors and coexistence.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se plantea como una iniciativa para hacer frente, mediante la aplicación de materiales literarios, a una problemática social de gran trascendencia: el acoso escolar.

La implementación de esta estrategia pedagógica para trabajar el acoso escolar en las primeras fases del proceso educativo resulta beneficiosa por múltiples motivos. Como señala Martín Garzo (Elogio de la fragilidad, 2020): "en los cuentos hay ogros, y si están ahí no es solo para asustar a los niños, sino para hablar de lo que también inevitablemente somos, aunque no nos guste: de esa naturaleza devoradora que nos define..." (citado en Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García, 2022). A partir del relato, se puede extraer la idea de que los cuentos se utilizan para transformar la realidad en fantasía, lo que facilita la comprensión de las conductas violentas entre el alumnado y las situaciones que lo provocan. Esto, a su vez, se convierte en un medio efectivo para trabajar la empatía con los personajes y sus contextos, aprender a comunicar los problemas de manera asertiva y resolver conflictos de manera adecuada.

Estos mismos autores, Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García (2022), destacan el papel de la literatura como herramienta fundamental para el aprendizaje y el desarrollo en la infancia. Se reconoce como un instrumento de máxima importancia, ya que la lectura se considera una fuente de conocimiento generadora de valores sociales que contribuyen al desarrollo personal y social en la infancia; esto facilita su comprensión del mundo y proporcionan un acercamiento a los diferentes contextos en los que se pueden desenvolver en su vida cotidiana.

Por otro lado, hay que considerar la importancia de crear una adecuada convivencia dentro del centro educativo, ya que en el caso de que se junten factores perjudiciales para la infancia, como pueden ser: un contexto familiar disfuncional, un clima de trabajo en la escuela no favorable y/o la falta de atención en la inteligencia emocional del alumnado, no sería posible lograr un clima adecuado entre iguales. Sin embargo, si se trabaja en la transformación de dichos factores perjudiciales para convertirlos en factores protectores, ayudarían a prevenir las conductas violentas en la infancia.

Dentro de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se hace especial hincapié en los fines de la educación. Se nombra la educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y su resolución pacífica, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el acoso escolar y el ciberacoso. Además, posee como objetivo ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, para así, dotarles de herramientas con las que puedan reaccionar frente a estas situaciones.

Y, además, cabe resaltar el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, donde se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que resalta la importancia de la construcción activa de un clima de convivencia escolar adecuada. Para lograr este objetivo, es esencial que la responsabilidad sea asumida y compartida por toda la comunidad educativa. Por lo tanto, se considera que la implementación de medidas y acciones preventivas tiene una relevancia muy importante, ya que podría ser la solución para la erradicación del acoso escolar.

Este proyecto está inspirado en una de las líneas de investigación que se desarrollan en el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura (CEPLI), dentro de un proyecto del Ministerio de Educación sobre la prevención del acoso a través de la lectura. Este proyecto se aborda desde la mirada de la Educación Social, implementando actividades en distintas aulas de infantil, en municipios de Cuenca, y resaltando la inclusión del Educador y la Educadora Social como profesionales implicados en la prevención de dificultades y problemáticas sociales.

1.1. Contexto de trabajo

El siguiente proyecto se llevará a cabo en el colegio público C.R.A Campos de la Alcarria situado en Cuenca. En dicho centro educativo se encuentran tres secciones, las cuales tienen su localización en los municipios de Huete, Villalba del Rey y Buendía.

Los colegios donde se realiza la implementación del proyecto se caracterizan por tener aulas con poco alumnado, dado que su ubicación se encuentra en municipios con una población reducida y se encuentran bastante alejados de la provincia de Cuenca. Esta situación genera, tanto aspectos positivos, como negativos, en el desarrollo de la intervención socioeducativa. En este apartado, se hará un pequeño análisis de cada pueblo con sus características específicas, con el fin de definir el contexto social de manera adecuada.

En el colegio principal, situado en Huete, se encuentran tres aulas de Infantil, las cuales están divididas, según la edad del alumnado, en grupos de 3, 4 y 5 años. El colegio cuenta con tres maestras de Infantil, cada una asignada a un grupo. Además, cuentan con otros tres maestros de Educación Física, de Inglés y de Religión; también existe otra figura profesional de refuerzo que es la maestra de Pedagogía Terapéutica (PT), quien da apoyo al alumnado que lo necesite. Este centro educativo cuenta con una comunidad de alumnos multicultural, caracterizada por la diversidad de etnias, como la gitana, la latinoamericana o la africana, entre otras.

Otra de las secciones del colegio se encuentra situada en Villalba del Rey. En este centro educativo hay un aula de Infantil. En cuanto al equipo docente, está

compuesto por una maestra de Infantil de referencia, y tres maestros más de Inglés, de Religión y de Educación Física. Es importante señalar que la mayoría de la comunidad de alumnos que componen este colegio se caracteriza por estar en riesgo de exclusión social o en vulnerabilidad social.

La tercera sección del colegio se encuentra situada en Buendía. En este centro educativo existe un aula de Infantil. En cuanto al equipo docente, está compuesto de la misma forma que el anterior. Y respectos a sus características sociales distan bastante de las anteriores secciones.

Además de las características mencionadas, todos los centros educativos del colegio cuentan con un equipo directivo común, que se encarga de la gestión y supervisión general. Y, aparte, disponen de un Equipo de Orientación, que proporciona apoyo y asesoramiento a las familias, alumnado y equipo docente.

1.2. ¿Qué es el acoso escolar?

Para hablar sobre el acoso escolar es importante definir la palabra "acoso". Utilizamos el Diccionario de la Real Academia Española, definiendo el "acoso" como "acción y efecto de acosar" y si se indaga sobre la palabra "acosar", se define como "apremiar de forma insistente a alguien con molestias o requerimientos". Se puede definir el acoso como una acción que realiza una persona o grupo sobre otra, con la única intención de causar efectos negativos en esta. Si, además, añadimos detrás la palabra "escolar", la acción de acosar es ejecutada dentro de los centros educativos, entre el alumnado. Además, otra definición sobre esta acción es: "el acoso escolar, o ***bullying,*** se define como una forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre escolares, de forma reiterada y a lo largo del tiempo." (Esteban, 2016). Esta definición recoge que los actos no son de manera puntual y que también puede darse de diversas maneras.

Según Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García (2022, p. 18): "en el acoso escolar se da un abuso sistemático de poder, que puede ocurrir en diversos contextos y producirse desde la primera infancia en adelante". Este tipo de acciones se consideran un problema para la salud de los y las menores, ya que la persona que recibe el acto agresivo, normalmente, no tiene la capacidad de defenderse por sí misma con facilidad. Por todo ello, esta acción basada en conductas violentas entre iguales, es considerada una problemática social y, por ende, es responsabilidad de toda la sociedad actuar ante tal situación.

El artículo 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, resalta que existe una necesidad de intervención ante esta problemática, estableciendo protocolos de actuación frente al acoso escolar. Este proyecto elabora protocolos preventivos a través de los recursos literarios, con el fin de dotar al alumnado

de herramientas y conocimientos a la hora de combatir este tipo de conductas violentas.

1.2.1. Características del acoso escolar

Para profundizar en el contexto y significado del acoso escolar, se recaba información sobre alguna de las características más comunes de este tipo de acciones.

> El acoso se caracteriza, como regla general, por una continuidad en el tiempo, pudiendo consistir los actos concretos que lo integran en agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos, aislamiento deliberado... en definitiva, en una serie de conductas de hostigamiento, que persiguen amedrantar, intimidar o atemorizar a la víctima (Esteban, 2016).

El acoso va más allá de la agresión física que ejerce una persona sobre otra; se observan otro tipo de comportamientos, como las agresiones verbales que causan el mismo daño o peores consecuencias. En el acoso tradicional se pueden diferenciar, según Smith (2016), cinco tipos de acoso: "acoso físico directo (golpear, empujar); acoso físico indirecto (romper, robar, esconder cosas); acoso verbal directo (insultos, motes); acoso verbal indirecto (hablar mal a las espaldas, extender rumores); acoso social (no dejar participar en el grupo, ignorar)". Realizando esta categorización de los diferentes tipos de acoso es importante realizar otra diferenciación entre las conductas agresivas y las conductas violentas. Ovejero (2013, p. 15) afirma que: "el ser humano es agresivo por naturaleza, pero es violento por la cultura en la que se ha socializado". Esto quiere decir que la agresión es algo instintivo, basado en el estímulo-respuesta, también conocida como agresión hostil o emocional; en cambio, la conducta violenta o agresión instrumental va más allá; con ella la persona busca la consecución de un fin con esa agresión. Por lo tanto, existen cuatro rasgos esenciales que caracterizan al ***bullying,*** según Wang, Iannotti y Nansel (2009):

- Ser una conducta violenta.
- Ser un comportamiento intencional.
- Repetición en el tiempo de tales conductas.
- Desequilibrio de poder y/o fuerza entre el agresor y su víctima, siendo muy frecuente la exclusión y/o el rechazo social (citado en Ovejero, 2013, p. 18).

Con estos cuatro aspectos se podría resumir el concepto de acoso escolar, añadiendo que en el contexto en donde se da dicho acoso es en los centros educativos, de un alumno o un grupo de alumnos a otro. Dentro de los roles que adquiere cada uno dentro de la problemática descrita, se pueden nombrar los

tres que son principales: víctimas, agresores y observadores (Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García, 2022).

Para finalizar, es importante resaltar una de las características que presentan la mayoría de agresores en estas situaciones:

> Lo que hace el agresor es llevar a sus relaciones interpersonales en la escuela el clima familiar que vivieron y las frustraciones que este les ocasionó; así como el modelo de resolución de conflictos que allí aprendió, que no fue otro que el de la utilización de la violencia (Ovejero, 2013, p. 25).

En la infancia uno de los aprendizajes más significativos es el aprendizaje vicario. El niño aprende de lo que observa dentro de su contexto socioeducativo, y por tanto imita los comportamientos que tienen las personas de su alrededor. "Los pequeños inician a veces una secuencia adulto-niño, en la que aparentemente se aproximan a la conducta adulta, (...) Pero la aproximación del niño puede provenir, en muchos casos, de un aprendizaje por observación previa, aunque incompleta" (Bandura y Walters, 1974 p. 63).

1.2.2. Factores protectores contra el acoso escolar

En este proyecto, se trabaja con una variedad de factores protectores recogidos en diferentes investigaciones previas y que se enfocan tanto en factores personales, como sociales (Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García, 2022).

Autoconcepto

Este factor hace referencia a las percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo. Esto se crea a partir de una mezcla de imágenes de lo que es el propio individuo, de lo que desea ser y de lo que manifiesta a las demás personas (Fernández y Goñi, 2008). Es importante señalar que existen dos tipos de autoconceptos que están integrados en todas las personas y pueden variar en función a las diferentes dimensiones de su vida: el autoconcepto positivo y el autoconcepto negativo; lo idílico, a la hora de hacer intervención, es transformar el autoconcepto negativo en positivo. El autoconcepto tiene un carácter multidimensional, ya que puede influir en diferentes situaciones de la vida del individuo, como la académica, emocional, competencial, familiar, física y social.

Algunos estudios han mostrado que el autoconcepto juega un papel importante en su implicación en el acoso escolar. En este sentido, el acoso escolar también tiene consecuencias sobre el autoconcepto, porque estos comportamientos lo amenazan y cuestionan (Norrington, 2021). A partir de esto, se puede analizar que el autoconcepto está presente, tanto en el agresor, como en la víctima. El agresor posee, de manera aparente, un buen autoconcepto, mientras que la víc-

tima no presenta un buen autoconcepto de sí misma, lo que es agravado con la conducta de acoso.

Autoeficacia

Este factor se basa en la creencia que tienen las personas sobre sus capacidades para conseguir el resultado esperado en situaciones específicas. Está relacionado con el pensamiento en la forma de actuar y de comportarse en diferentes situaciones, aparte del análisis de los sentimientos que experimentan ante ese comportamiento. Además, este concepto está relacionado con las metas que cada individuo se marca, cómo planifica la consecución de estas y la reflexión final sobre el camino que ha realizado para lograr dicha meta. Siguiendo los estudios de Bandura (1999), existen cuatro vías por las que se puede reforzar este factor protector: las experiencias directas de éxito y de fracaso, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y la activación psicológica y emocional (Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García, 2022, p. 38). Por tanto, se observa que la autoeficacia desempeña un papel fundamental a la hora de determinar los roles dentro de los centros educativos, lo que provoca desigualdades entre el alumnado.

Apoyo Social

Este factor incluye la creación de una red de apoyo entre las personas, con el fin de crear una comunidad de cuidados sólida. "El apoyo social incluye una serie de aspectos estructurales y funcionales derivados del mantenimiento de las relaciones sociales" (Beltrán y Moreno, 2013, p. 239). Para tener un buen apoyo social es necesario cuidar y conservar a las personas que brindan ese apoyo. Existen dos tipos de apoyo: el recibido y el percibido; los dos son importantes, aunque si la persona no percibe ese apoyo no lo tendrá en consideración a la hora de pedir ayuda en situaciones de necesidad.

Dentro de este factor se encuentran diferentes contextos en los que se puede dar el apoyo social: la familia, los iguales y el centro educativo. En el caso de que la persona tenga apoyo por parte de alguno de estos tres contextos es más difícil que sea acosada. Por lo general, las personas acosadas no crean unas redes sociales de apoyo estables.

Comunicación Familiar

Este factor es muy importante a la hora de trabajar el acoso escolar. Centrando la atención en un libro relacionado con el acoso escolar, titulado "Invisible" y escrito por Eloy Moreno (2021), en él se narra cómo un niño que se encuentra bien y es bueno de forma académica sufre un terrible accidente que lo deja hospitalizado. El niño cuenta, en el trascurso de la historia, cómo era la comunicación familiar en su hogar y que si esta hubiera sido adecuada igual no hubiera sufri-

do ningún accidente. Este concepto se puede extrapolar a la creación de redes sociales de apoyo seguras, ya que la familia es un contexto fundamental en el acompañamiento de los niños y niñas.

Competencias Socioemocionales

Por último, este factor está considerado: "entre los factores personales, las competencias socioemocionales constituyen recursos y estrategias que permiten mantener relaciones sociales positivas" (Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning, 2018, en Rodríguez, Navarro, Yubero y Larrañaga, 2022, p. 130).

Se resalta la importancia de realizar intervenciones educativas en el desarrollo de las competencias socioemocionales, ya que es un factor importante para la consecución de los demás factores nombrados. Según Rodríguez, Navarro, Yubero y Larrañaga (2022, p. 141): "el desarrollo de las competencias socioemocionales dota a los menores de las habilidades sociales y emocionales necesarias para establecer relaciones positivas y enfrentar adecuadamente los conflictos". Esto refleja que, trabajando conceptos como la autogestión emocional, las habilidades sociales y la autoconciencia, se puede llegar a conseguir la erradicación completa del acoso escolar.

1.3. Lectura como herramienta para la intervención en el acoso escolar

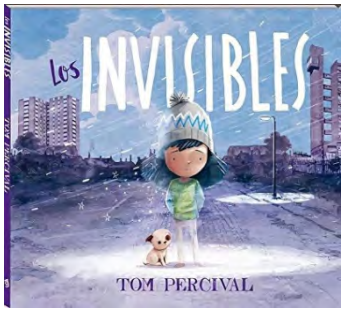
La lectura tiene un gran poder en la intervención socioeducativa, ya que no hay educación sin lectura (Sánchez-García, Maldonado-Lozano, Gutiérrez-Zornoza, 2024). La lectura mejora el bienestar personal y las relaciones sociales de las personas, ya que ofrece una variedad de temas y contenido enriquecedor: "que la interpretación de lo narrado nos permita observar con nuestra mente la amplitud del mundo y la enorme variedad de situaciones y seres que lo pueblan" (Vallejo, 2020, p. 10). Por esto, la lectura tiene un peso tan importante a la hora de realizar intervenciones de prevención en el acoso escolar desde la infancia, ya que a través de los libros-álbum los niños y niñas aprenden a interpretar la realidad de una manera más atractiva y lúdica. Según Sánchez-García, Maldonado-Lozano, Gutiérrez-Zornoza:

> No podemos dudar de que la lectura es un recurso educativo excelente para ampliar nuestra visión del mundo, aumentando nuestra capacidad de pensar, de conocer y de vivir. Porque leer nos enseña también aprender a vivir. De este modo, los textos literarios se pueden convertir en un agente cultural, que nos transmite creencias, valores, roles y conductas vinculadas a distintos contextos sociales (2024, p.10).

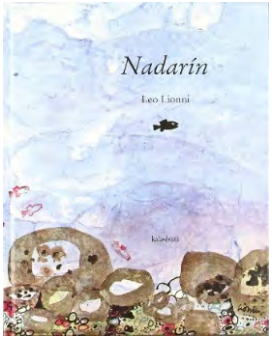
De este modo, es considerado un instrumento de trabajo con el que se pueden abordar problemáticas de carácter social, educativas y culturales; además de trabajar de forma transversal la pasión por la lectura, descubriendo el mundo a través de ella, siempre con una mirada crítica y propia.

1.3.1. Recursos literarios para la prevención del acoso escolar

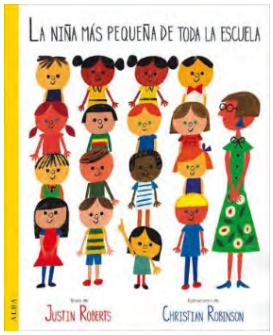
La prevención del acoso escolar es un tema de gran importancia en el ámbito educativo, requiere de estrategias efectivas y recursos adecuados para trabajarlo. En el libro "Lectura y acoso escolar: propuestas para la mejora de la convivencia" de los autores Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García (2022), se presentan diferentes estrategias, a través de la lectura, que han demostrado ser eficaces en la prevención del acoso escolar. Entre los recursos literarios que ofrecen, se destacan los siguientes, que se tendrán en cuenta para dicho proyecto:



Percival, T. (2021). ***Los invisibles.*** Editorial Andana.
ISBN: 978-84-17497-85-9



Lionni, L. (2007). ***Nadarín.*** Editorial Kalandraka.
ISBN: 978-84-96388-60-4



Roberts, J. (2018). ***La niña más pequeña de toda la escuela.*** Editorial Alba.
ISBN: 978-84-9065-382-1



Serrano, P. (2018). ***Hoy no juegas.*** Editorial NubeOcho.
ISBN: 978-84-17123-45-1



Saiz, R. (2010). ***Nariz de oro.*** Editorial OQO.
ISBN: 978-84-9871-229-



De Paola, T. (2020). ***Oliver Button es una nena.*** Editorial Kalandraka.
ISBN: 978-84-8464-197-1

Estas obras no solo ofrecen información sobre algún tipo de acoso escolar, sino que también trabajan los factores de protección, como ya mencionamos con anterioridad: el autoconcepto, la autoeficacia, el apoyo social, la comunicación familiar y las competencias socioemocionales. La integración de estos recursos para trabajar dentro de las prácticas educativas, a través del prisma de la Educación Social, se presenta como un medio efectivo para fomentar una cultura de prevención del acoso escolar. Este enfoque no solo persigue la promoción de valores sociales, sino también permite crear un contexto seguro que favorece la convivencia adecuada entre los miembros de la comunidad educativa.

En la implementación del proyecto, se trabaja con el recurso literario de "Hoy no juegas" de la autora Pilar Serrano (2018). Las actividades relacionadas con el cuento se adaptan a las necesidades y características del grupo, lo que proporciona una mayor efectividad en la consecución de los objetivos marcados.

2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ACOSO ESCOLAR

Para resaltar la importancia que tiene la profesión del Educador y la Educadora Social dentro de la problemática del acoso escolar en centros educativos, es importante recoger la definición del Código Deontológico de ASEDES, que señala:

> Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del Educador Social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (2007, p. 12).

Desglosando cada punto de la definición, se puede nombrar que la profesión tiene "carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas". Esto quiere decir que posee competencias y funciones específicas para realizar intervenciones socioeducativas acorde a las necesidades que presenta el alumnado en los centros escolares.

A su vez, en la definición se observa la importancia de la inclusión del sujeto a la consecución de redes sociales sólidas, factor protector del que se ha hablado con anterioridad. El o la profesional de la Educación Social representa un rol relevante en el acompañamiento del desarrollo de la socialización del individuo que, en buena parte, se desarrolla la mayor parte del tiempo en los centros educativos.

Por último, resaltar la importancia de la promoción cultural y social, para que las personas consoliden valores y normas sociales, aprendiendo desde la observación con referencias apropiadas y con una adecuada transmisión de estos conocimientos.

El trabajo fundamental de la Educación Social es la misión de ayudar y acompañar a las personas necesitadas o excluidas del sistema (Vargas, 2012). Dicho de otra forma, su función principal es la de incluir a las personas dentro del contexto social. Dado que estos contextos de desigualdades se dan dentro de los centros educativos, la figura más idónea para abordar esas problemáticas es la de esta profesión.

> La sociedad actual es cada día más compleja y los centros escolares siguen la misma línea. Los problemas diarios a los que nos enfrentamos necesitan de personas que los conozcan en profundidad y nos ayuden a prevenir y a buscar soluciones a partir de la colaboración y comunicación fluida con los restantes miembros de la comunidad educativa para garantizar la calidad del sistema educativo (Zaguirre, 2012, p. 3).

Con esto se puede defender la presencia de la Educación Social dentro de los centros educativos y reflejar que una de las mejores maneras para erradicar la problemática es comenzar desde la infancia a realizar protocolos de prevención, ya que es el comienzo de estas conductas violentas.

3. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDER

Como ya se ha analizado, el acoso escolar es una problemática social compleja que compete a todas las personas que componen la sociedad para la eliminación total de esta acción. La socialización juega un papel fundamental en la creación de estas conductas violentas:

> En ciertas ocasiones, pueden naturalizarse comportamientos agresivos o violentos como propios de las relaciones entre grupos y esto, sin duda, contribuye a la trivialización de las conductas agresivas. En este sentido, hemos de considerar los comportamientos agresivos, básicamente, como el producto de un proceso de socialización y no como un legado genético (Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García, 2022).

Por ello, una de las necesidades latentes que atender sería la de facilitar contextos de socialización adecuados en la infancia, tanto en el ámbito escolar, como en el familiar. En los centros educativos se tiene que facilitar la creación de un clima óptimo para poder consolidar una convivencia entre los componentes de la comunidad educativa: profesorado, familias y alumnado y promover la práctica de la empatía hacia el otro.

Por otro lado, otra necesidad que se observa dentro de los centros donde se va a realizar la intervención es la de las situaciones conflictivas que presentan la mayoría de familias. Esto tiene como consecuencia una falta de atención y afecto en el alumnado, lo que se tiene que observar y trabajar junto con las familias.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

- Promover un entorno escolar seguro abordando el papel de los factores protectores en la prevención del acoso escolar mediante la implementación de estrategias efectivas enfocadas en la lectura.

4.2. Objetivos específicos

- Identificar el autoconcepto del alumnado como factor protector ante el acoso escolar.
- Definir la autoeficacia para afrontar situaciones de acoso de manera efectiva.
- Mejorar el apoyo social entre los miembros de la comunidad educativa.

- Distinguir competencias socioemocionales en el alumnado.
- Comunicar comportamientos violentos que se puedan observar.

4.3. Objetivos operativos

- Conseguir el 80% de participación del alumnado de Infantil de las tres secciones.
- Observar una comprensión del mensaje del libro-álbum.
- Captar la atención del 80% de alumnado en cada clase.
- Obtener un resultado adecuado en las preguntas de la evaluación con la diana.

5. DESARROLLO DEL PROYECTO

5.1. Destinatarios

Alumnado del colegio público C.R.A Campos de la Alcarria, en concreto con estudiantes de la etapa de Educación Infantil. Dentro de este centro educativo se encuentran tres secciones, las cuales tienen su localización en las poblaciones de Huete, Villalba del Rey y Buendía, todas ellas ubicadas en la provincia de Cuenca, Castilla – La Mancha.

- En Huete se trabajará en tres aulas: 3 años con 11 alumnas, 4 años con 14 alumnas y 5 años con 7 alumnos.
- En Villalba del Rey se trabajará en un único aula con 3 alumnas de entre 3 a 5 años.
- En Buendía se trabajará en un único aula con 4 alumnas de entre 3 a 5 años.

Algunas de las características sociales y contextuales de esta comunidad educativa es que presentan carácter multicultural debido a las diferentes etnias que conviven en estos municipios. Y, además, algunas de las familias se encuentran en situación de riesgo de exclusión social o vulnerabilidad social. Estas características dotan de un gran valor significativo a la intervención propuesta ya que son contextos desfavorecidos donde el acoso escolar puede tener una presencia importante dentro de las aulas.

5.2. Organización interna

En esta iniciativa, la colaboración interna de la preparación del proyecto involucra a cuatro docentes universitarios y a mí en calidad de estudiante y futura profesional en Educación Social. Entre el tutor y la alumna se lleva a cabo el diagnóstico, preparación y ejecución del Trabajo Fin de Grado. El coordinador académico de

prácticas y el profesor asociado, que trabaja en el colegio donde se ejecuta el proyecto, gestionan las autorizaciones necesarias para llevar a cabo la intervención en el Colegio Público C.R.A Campos de la Alcarria. Y la Vicedecana de Estudiantes da apoyo en el desarrollo de las actividades posteriores a la narración del cuento.

5.3. Coordinación externa

Dentro del Colegio Público C.R.A Campos de la Alcarria, nuestra coordinación externa se compone de la colaboración del equipo directivo para el desarrollo del trabajo que se va a llevar a cabo en ese contexto. Además, se cuenta con el apoyo de las maestras de Infantil de cada municipio, un total de cinco profesionales. Por otro lado, el profesor asociado desempeña un papel crucial como enlace entre la universidad y el colegio, dando apoyo y acompañamiento a la alumna en su proceso de intervención con el alumnado.

5.4. Metodología

La metodología utilizada será activa-participativa y transformadora, donde el alumnado va a ser agente activo de su aprendizaje, a la vez que se implementará una democracia cultural en la elección de las actividades a desarrollar, teniendo en cuenta sus necesidades, capacidades y habilidades. Todo ello se llevará a cabo mediante un enfoque dialógico transformador basado en la pedagogía de Paulo Freire. "Se trata de una propuesta que representa un conjunto de principios metodológicos, métodos y técnicas que tiene por objetivo promover prácticas participativas dialógicas, es decir, procesos participativos horizontales, críticos y transformadores" (Buraschi, y Oldano, 2022, p. 409).

Esta metodología se lleva a cabo mediante una presencialidad constante de la alumna durante un mes completo, lo que garantiza la creación del vínculo con el alumnado de Infantil y facilita la implementación de las actividades para la consecución de los objetivos propuestos. Además, se favorece la creación de un espacio que invita al diálogo y la apertura emocional del alumnado, lo que se alcanza mediante la observación directa en su día cotidiano en la escuela y a través de muestras de interés por sus aficiones, gustos y características personales durante el período de tiempo estipulado.

5.5. Actividades

Como se ha señalado en el apartado de recursos literarios, se trabaja en concreto con el libro-álbum "Hoy no juegas" de la autora Pilar Serrano (2018). Antes de la implementación de las actividades detalladas en este punto, se lleva a cabo una observación directa en las aulas del alumnado participante, con el fin de iden-

tificar sus capacidades y habilidades. Este proceso permite adaptar de manera adecuada las fichas y dinámicas a las características del alumnado involucrado, cuyas edades están comprendidas entre los 3 y los 5 años. Las actividades programadas para desarrollar con este recurso son las siguientes:

NARRACIÓN DEL CUENTO "HOY NO JUEGAS"

En primer lugar, se realiza una narración del libro-álbum escogido, adaptándose en las aulas que lo requieran. Se pondrá énfasis en las emociones que sienten los personajes en cada momento, con el objetivo de comprobar el reconocimiento de cada emoción y preparar al alumnado para siguientes actividades. A continuación, se realiza un breve resumen:

La historia está contextualizada en un colegio y en las diferentes situaciones que se dan en este espacio. Comienza contando la llegada de una niña nueva al colegio llamada Emma. Ella presenta un comportamiento violento hacia el resto del alumnado del colegio, en especial con Ana, por lo que se adueña del patio del recreo decidiendo quien juega y quien no juega, todo esto haciendo un trueque con el almuerzo diario de los niños. Emma se mete con el físico y cualidades de Ana, lo que hace que la niña se sienta mal. Zoe, amiga de Ana, siempre la defiende y es la única que no cede ante los comportamientos de Emma. Y, por último, está el personaje de Víctor, amigo de Ana y Zoe, que se presenta como observador del acoso escolar y más tarde se une a sus amigas.



RONDA DE PREGUNTAS REFLEXIVAS

Una vez finalizada la narración del cuento, se realizan diferentes preguntas para evaluar la comprensión del mensaje que se quiere transmitir con el recurso y se refuerzan ciertos aspectos si fuera necesario. Con esta actividad se crea un espacio de diálogo entre el alumnado. Las preguntas programadas son las siguientes:

- ¿Qué creéis que siente Ana cuando Emma le pide el almuerzo todos los días?
- ¿Qué pensáis sobre el comportamiento de Emma hacia el resto de compañeros?
- ¿Cómo es el comportamiento de Zoe hacia Emma?
- ¿Qué haríais si esto pasase en el colegio?
- Ante esta situación, ¿hay que pedir ayuda?
- ¿Cómo hay que tratar a Emma cuándo muestra arrepentimiento?
- ¿Es bueno reírse de los compañeros cuando lo están pasando mal?
- ¿Es bueno inventarse cosas malas de los demás?

ACTIVIDAD "MEMORY"

- Objetivo: reconocer las emociones de los personajes y recordar el papel que desempeñaba cada uno.
- Material: cartón, 2 imágenes impresas de cada personaje (4 personajes), tijeras y pegamento.
- Duración: 15 minutos, además depende de si se realizan repeticiones o no.
- Desarrollo: la actividad consiste en reconocer a cada personaje en las tarjetas que se han hecho, hacer una presentación de cada uno nombrando las características que le definen en el cuento y mencionar qué emoción está sintiendo en la imagen de la tarjeta. Para hacer más dinámica la actividad se colocan las ocho tarjetas bocabajo y, por turnos, se levantan dos de ellas para encontrar la pareja. La finalidad es describir de manera adecuada al personaje y su emoción, y quien consiga más parejas gana.
- Observación: para dificultar más la actividad o para adaptarla a un mayor número de participantes, se pueden elaborar más tarjetas.



ACTIVIDAD "MANOS ARRIBA"

- Objetivo: reforzar la comprensión del cuento y recoger una observación de las opiniones sobre las acciones del acoso escolar.

- Material: imágenes impresas de una mano con el dedo levantado y otra mano con el dedo bajado (30 copias de cada una), cartón, tijeras y pegamento.
- Duración: 15/20 minutos.
- Desarrollo: la actividad comienza con la distribución de dos carteles por niña, con el fin de expresar sus opiniones a través de estos. El cartel rojo representa estar en desacuerdo y el cartel verde indica estar de acuerdo. Después, se muestran láminas con dibujos de escenas significativas del cuento y se realiza la pregunta de si la acción es buena o mala. Los alumnos deben levantar un cartel u otro en función de su opinión; una vez levantados, se realizará un breve debate sobre por qué están de acuerdo o en desacuerdo con la acción.
- Observación: en caso de que los alumnos no comprendan el contexto y, por ello, levanten un cartel u otro, la Educadora Social intervendrá para dar una explicación detallada del contexto de la escena y el porqué de que sea una acción buena o mala, para que entiendan que en ciertas ocasiones una determinada acción puede ser considerada positiva o negativa.



FICHA "INCLUYE A EMMA"

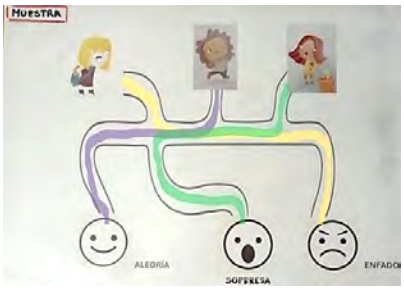
- Objetivo: empatizar con la agresora cuando esta siente arrepentimiento y se disculpa.
- Material: imágenes de un dibujo del cuento (30 copias), tijeras, pegamentos, rotuladores y lapiceros.
- Duración: 15 minutos.
- Desarrollo: en el cuento, se observa que al final, aunque Emma, la antagonista, se arrepiente de sus acciones, no es suficiente para incluirla de nuevo en el grupo. Esta actividad refuerza la empatía y el reconocimiento del otro cuando este pide disculpas y se arrepiente de forma sincera de su comportamiento. Por ese motivo se les propone añadir la imagen de Emma al grupo donde todos los niños se están divirtiendo en el patio, de forma creativa y

personalizada: pintándola, redondeándola y uniéndola con una flecha, cambiándole la sonrisa y los brazos, recortándola y pegándola...).



FICHA "RELACIONA LAS EMOCIONES"

- Objetivo: reconocer las emociones a través de expresiones faciales en los personajes.
- Material: imágenes de un recorrido uniendo personaje con emoción (30 copias) y rotuladores.
- Duración: 10 minutos.
- Desarrollo: la actividad consiste en relacionar cada personaje con la emoción que está representando; se identifica a Emma como el personaje que expresa la emoción del enfado, a Zoe como el personaje que representa la emoción de la alegría y a Ana como el personaje que expresa la emoción de la sorpresa. Los alumnos deben relacionar cada personaje con su respectiva emoción a través de un mini laberinto, utilizando rotuladores de diferentes colores para ver los resultados de manera clara y organizada.



5.6. Temporalización

La duración total del proyecto es de cinco meses. A continuación, se detallan con mayor precisión las diferentes fases de la organización que se llevan a cabo, como son: las tutorías, el diseño del proyecto, la observación directa y la evaluación. Para hacerlo más visual, se elabora un cronograma dividido por semanas donde se plasman todos los tiempos de preparación, realizando una leyenda posterior para explicarlo de manera más íntegra.

Tabla 1. Cronograma del diseño, ejecución y evaluación del proyecto.

CRONOGRAMA:

Meses	Enero		Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio	
Tareas	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Tutorías																				
Diseño del proyecto																				
Observación directa																				
Ejecución																				
Evaluación																				
Análisis de resultados																				

Fuente: elaboración propia.

Leyenda del cronograma:

Tutorías: se realizan de manera mensual para hacer un seguimiento del trabajo realizado durante el periodo completo de duración del TFG. Gracias a estas reuniones, el tutor podrá evaluar los avances de la alumna y, si fuera necesario, hacer correcciones.

Diseño del proyecto: es un proceso donde se elabora toda la revisión teórica sobre la problemática, analizando las necesidades que hay detrás de ella. Además, se lleva a cabo el diseño de la metodología que se va a utilizar en la implementación del proyecto, desarrollando actividades que se adecúen a la consecución de los objetivos marcados.

Observación directa: su duración es de tres semanas, que sirve para afianzar vínculos y proporcionar cercanía al alumnado. Esto permite adaptar las activida-

des propuestas de manera específica a las características individuales de cada niño y niña.

Ejecución: las actividades se llevan a cabo en los diferentes municipios nombrados con anterioridad. En Huete se realizan el 15 y el 22 de abril. En Villalba del Rey se realizan el 22 y 25 de abril. Y en Buendía se realizan el 23 de abril.

Evaluación: se realiza la evaluación procesual o formativa y la evaluación final o sumativa.

Análisis de resultados: se redactan los resultados obtenidos de la intervención y se contrastan con los objetivos propuestos, usando diferentes técnicas.

5.7. Recursos

Recursos Humanos

Educadora Social: encargada de realizar el diagnóstico, desarrollo e implementación del proyecto, siempre con la supervisión de su tutor del Trabajo de Fin de Grado.

Profesorado del colegio de Huete: colaboración en la ejecución de actividades y apoyo en la organización de la clase.

Profesorado del colegio de Villalba del Rey: colaboración en la ejecución de actividades y apoyo en la organización de la clase.

Profesorado del colegio de Buendía: colaboración en la ejecución de actividades y apoyo en la organización de la clase.

Profesor de Inteligencia Emocional: nexo de unión entre la Universidad y el Colegio Público C.R.A Campos de la Alcarria.

Recursos Materiales

Para la adecuada ejecución del proyecto, es necesario contar con una serie de recursos materiales que son suministrados por la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca, Castilla – La Mancha.

- Literatura infantil (Cuento "Hoy no juegas").	- Impresora
- Cartón	- Tijeras
- Papel	- Pegamento
	- Medio de transporte

Recursos Espaciales

Se usan espacios del Colegio Público C.R.A Campos de la Alcarria de Huete (Cuenca), con sus secciones en Villalba del Rey y Buendía, donde se realiza la implementación de las actividades. Además, se utiliza el despacho 1.22 del CEPLI, en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades para preparar el material de dichas actividades.

5.8. Evaluación

5.8.1. Evaluación de diagnóstico

Dentro de esta evaluación se utilizarán diferentes técnicas y herramientas que servirán para hacer un análisis de la realidad, detectar la problemática y ver las diferentes necesidades que existen en el contexto donde se va a implementar el proyecto.

Revisión bibliográfica

Se emplea una revisión bibliográfica sobre la documentación que ofrece el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura (CEPLI), usando referencias de las publicaciones sobre acoso escolar y sobre la herramienta de la lectura infantil para prevenirlo. Además, se hará un recorrido por otras investigaciones, tanto dentro como fuera del CEPLI, para que la intervención sea lo más adecuada posible.

Observación directa

Es una herramienta que consiste en examinar los comportamientos sociales de las personas o grupos donde se va a realizar la intervención. Es importante no hacer ninguna modificación en su desarrollo habitual del día. Su meta principal es recoger y registrar datos relevantes de las personas y de su vida social (Peretz, 2000). De esta manera, se adecúan las actividades que se van a realizar y se crean vínculos con los participantes para la buena ejecución. Además, como comenta Anastasio Ovejero:

> Son métodos poco utilizados, pero muy útiles para obtener una información objetiva y directa del comportamiento del alumnado en diferentes espacios escolares, así como para analizar con más profundidad la dinámica del proceso de maltrato (elementos desencadenantes, espacios de mayor riesgo, etc.) (2013).

En el caso de este proyecto es importante la utilización de esta herramienta, ya que permite conocer la realidad de los contextos en los que se encuentran los

niños y niñas con los que se va a intervenir. De esa manera, se pueden llegar a comprender ciertos comportamientos que se están llevando a cabo. Además, se pone reparo en las rutinas diarias y en las habilidades del alumnado. Un aspecto positivo sobre los centros donde se interviene, es que existe un número reducido de alumnado, por lo que la observación es mucho más directa y se pueden sacar conclusiones más específicas de cada persona con la que se interviene, adecuando la actividad a sus necesidades concretas y realizando un análisis más individualizado.

Análisis de la observación directa en cada sección:

Huete: al tener un número más extenso de alumnado y al tener un tiempo más reducido de observación, no se pudo indagar tanto en las necesidades específicas de cada participante; sin embargo, el alumnado recibió de muy buen agrado las actividades propuestas.

Villalba del Rey: se observó que, al tener tan poco alumnado, la atención podía ser más individualizada y adaptada a cada necesidad de los niños y niñas. Además, los alumnos presentaban carencia de afecto, lo que les hacía abrirse mucho más a las novedades que llegaban al colegio, demostrando una gran ilusión en la participación de las actividades.

Buendía: se observó que en este centro existía una gran unificación por parte de todo el alumnado, entre ellos se ayudaban en cualquier tarea y se tenían en consideración los unos a los otros. Se reconocía un clima más adecuado con una buena convivencia.

Tabla 2. DAFO para la evaluación de la implementación de actividades.

DAFO:

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Análisis interno	Fortalezas	Debilidades
	Experiencia en intervención socioeducativa en la infancia. Formación y competencias. Capacidad de adaptación. Alta motivación.	Burocratización de los permisos. Tiempo limitado. Demasiada carga de trabajo.
Análisis externo	Oportunidades	Amenazas
	Predisposición de las maestras en las diferentes secciones. Grupos reducidos. Equipo multidisciplinar.	Faltas de asistencia del alumnado. Distancia entre las secciones. No participación del alumnado.

Fuente: elaboración propia.

5.8.2. Evaluación formativa

Con esta evaluación se quieren analizar dos variables: la primera es una evaluación del proyecto a través de tutorías mensuales y observación externa en la ejecución de las actividades; y la segunda que se quiere evaluar, es la consecución de los objetivos marcados por cada actividad. Esto último se realiza el mismo día de la ejecución de las actividades, como una actividad más, y los resultados de esta evaluación serán analizados en la evaluación final o sumativa. La actividad de evaluación consiste en:

Diana de la evaluación:

Consiste en una evaluación participativa, permitiendo recoger de manera dinámica y visual las percepciones de los participantes sobre la actividad realizada, y facilitando la identificación de aspectos a mejorar para futuras intervenciones.

Para la elaboración de la dinámica, se diseñan fichas de evaluación personalizadas para cada participante y una diana en papel continuo, que se usarán para la dinámica de evaluación grupal. Las personas participantes se sientan en círculo alrededor de la diana y la Educadora Social les presenta la herramienta de evaluación.

La dinámica consiste en que se realizan preguntas de evaluación sobre la actividad que se ha realizado con anterioridad. Después de cada pregunta, las personas participantes colocan su ficha personalizada en la zona de la diana que mejor refleja su nivel de satisfacción con la actividad. Mientras más cerca del centro de la diana, mayor será la satisfacción expresada.

Se realizará una recogida de opiniones en el caso de que alguna persona participante coloque su ficha en los márgenes de la diana, se le preguntará por los motivos, recogiendo así su opinión para mejorar en las siguientes actividades. Y habrá un registro fotográfico, donde se reflejarán los resultados obtenidos para documentar el proceso, que se añadirán en los Anexos.

Preguntas que se realizan:

- ¿Han quedado claras las emociones que sienten los personajes?
- ¿Se ha entendido el mensaje del cuento?
- ¿Te han gustado las actividades que se han realizado? ¿Cuál te ha gustado más?
- ¿Creéis que es importante hacer estas actividades en los colegios?

5.8.3. Evaluación final o sumativa

Por último, con esta evaluación se quieren analizar, por un lado, los factores protectores que se han conseguido trabajar con las actividades del proyecto y, por otro lado, los ítems de los objetivos operativos marcados en el proyecto.

Factores protectores

Un método que se va a emplear para la organización y evaluación de la consecución de los factores protectores, es la elaboración de una tabla extraída en Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García, (2022, p. 80), donde se desglosan los aspectos principales que se trabajan a través de este recurso, en cada sección.

Tabla 3. Factores protectores trabajados en la intervención.

FACTORES QUE SE TRABAJAN EN EL CUENTO "HOY NO JUEGAS"			
ASPECTOS	Resultados de las reflexiones en:		
	HUETE	VILLALBA DEL REY	BUENDÍA
AUTOCONCEPTO			
Percepción de los demás	Reconocen al otro y hablan de la importancia de defender al compañero. Por otro lado, resaltan que hay que apartar a Emma del grupo porque esta se ha comportado mal.	Perciben al otro, pero no tiene claro qué hay que hacer en la situación que se les presenta.	Reconocen la importancia de no apartar a nadie en el grupo.
AUTOEFICACIA			
Resolución de tareas	En las actividades se notó una dificultad mayor para resolver las actividades.	En las actividades presentaron una buena autoeficacia.	En las actividades presentaron una buena autoeficacia.
APOYO SOCIAL			
Empatía	Sienten empatía por Ana (acosada); sin embargo, cuando Emma se muestra arrepentida no la comprenden y no la incluyen en el grupo.	Muestran empatía, de forma superficial, con ambas protagonistas.	Muestran empatía con ambas protagonistas, pero apuntan que solo le darán una oportunidad a Emma.
Conducta de ayuda	Al principio no comprenden una escena de Zoe ayudando a Ana, pero después de la explicación todos están de acuerdo con esa acción.	Muestran aceptación con las formas de ayuda que tienen los protagonistas.	Muestran aceptación con las formas de ayuda que tienen los protagonistas.
Apoyo amigos y familia	Resaltan la importancia que tiene contarle a las personas adultas como: profesoras, padres... las situaciones de acoso en la escuela.	No hay comentarios al respecto.	Muestran interés a la hora de la comunicación con las personas adultas y ellos presentan buena comunicación.

Continúa >>

COMUNICACIÓN FAMILIAR			
Interacción Familiar	Muestran una interacción familiar aceptable.	No muestran buena interacción familiar.	Muestran buena interacción familiar.
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES			
Respeto por los demás	Al ser más niños, los turnos de palabra no estaban bien respetados; algunos niños recogían lo que otros decían, aunque había un niño que resaltaba por encima de los demás, al que otros dos niños le seguían en sus pensamientos, todo el rato.	Respetan lo que dice el compañero.	Respetan los turnos de palabra y las conclusiones que sacan los demás compañeros.
Normas sociales	Reconocen que no hay que controlar el comportamiento de otras personas, pero se observa que hay un líder en el grupo que dicta lo que está bien y lo que está mal.	Reconocen que no hay que meterse con los compañeros y que hay que cuidarse entre ellos.	Reconocen que hay que cuidar a los compañeros y hablar las cosas cuando algo no está saliendo bien.
Identificación emocional	Hacen una buena identificación de las emociones cuando se narra el cuento; sin embargo, a la hora de realizar la actividad muchos se equivocan.	En la narración del cuento alguna emoción, como la sorpresa, les cuesta reconocerla; sin embargo, en la actividad lo relacionan de manera adecuada.	Reconocen perfectamente las emociones y realizan la actividad bien.
Resolver emociones negativas	En la actividad de incluir a Emma presentan dificultades de cómo incluirla; la mayoría lo hace únicamente con una flecha.	Incluyen a Emma y además la recortan y la pegan dentro del grupo.	Incluyen a Emma pegándola dentro del grupo y le dibujan una sonrisa y los brazos alzados (cambiándole la emoción de enfadada).
Análisis consecuencial	Resaltan sobre todo que el comportamiento de Emma tiene que tener unas consecuencias, que por eso hay que excluirla del grupo.	No se observa nada relevante.	Creen que Emma tiene que pagar por lo que hace, pero que si se arrepiente hay que darle una oportunidad.
Pedir ayuda	En las escenas en las que Ana no pide ayuda a la maestra o a su madre, los niños comentan que tiene que hacerlo para sentirse mejor.	Están de acuerdo con que tiene que pedir ayuda a las personas adultas.	Resaltan la importancia de comunicar a la maestra como te sientes.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de Yubero, Larrañaga, Navarro y Sánchez-García.

Tabla de Ítems

A continuación, se realizará la evaluación de la consecución de los objetivos operativos propuestos. Se elabora una tabla de ítems compuesta por tres apartados: si se han conseguido, no se han conseguido y alguna observación si la hubiera.

Tabla 4. Evaluación de los objetivos operativos.

OBJETIVOS	SÍ	NO	OBSERVACIÓN
Conseguir el 80% de participación del alumnado de Infantil de las tres secciones.	X		En la ejecución de las actividades hubo solo una falta de asistencia.
Observar una comprensión del mensaje del libro-álbum.	X		En el caso de Huete y Buendía se observó más participación y comprensión del mensaje. En el caso de Villalba del Rey les costó un poco más.
Captar la atención del 80% del alumnado en cada clase.	X		En general hubo mucha participación y recepción positiva en la escucha de la narración como en la realización de las actividades.
Obtener un resultado adecuado en las preguntas de la evaluación con la diana.	X		En general todas las personas participantes se sintieron satisfechas con la propuesta y comprendieron el fin de la actividad.

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, quiero recoger dos puntos importantes en el desarrollo de este proyecto, como son la importancia sobre la prevención del acoso escolar desde la infancia y la relevancia del papel de los y las profesionales de la Educación Social en los centros escolares.

Desde mi experiencia en la intervención que se ha llevado a cabo, he podido observar que los comportamientos violentos surgen a muy temprana edad y que estos comportamientos están derivados de un aprendizaje por imitación o por respuestas ante la frustración que la persona agresora tiene en algún ámbito de su vida. Todo esto está relacionado con una línea muy fina entre el porqué de la importancia de tener una figura de la Educación Social dentro de los centros educativos, ya que el equipo docente, a veces, no llega a cubrir todas las necesidades que tiene el alumnado. Esto último, lo corroboraban las maestras que participaron.

En los centros educativos donde se intervine existen diferentes contextos de vulnerabilidad social o riesgo de exclusión social. Es por ello que me impactó tanto el proceso que fui transitando. A raíz de que yo, por mi formación, presento una especial sensibilidad hacia este tipo de colectivos vulnerables, se me hacía

increíble la falta de colaboración que existía en la resolución de los conflictos familiares. Las maestras hacían todo lo que podían, pero aun así no era suficiente. Siguiendo las palabras de Zaguirre:

> La interconexión educativa con las familias se hace cada día más necesaria puesto que son los principales agentes en el desarrollo integral de sus hijos. Por ello tenemos que propiciar cauces de comunicación que optimicen la mediación entre en centro escolar y la familia, sobre todo en aquellos casos en los que la situación familiar afecta de manera poco adecuada al desarrollo de los alumnos. La educación de los padres y su participación y compromiso en el proyecto educativo, así como las relaciones intergeneracionales son asignaturas pendientes del sistema educativo (2013, p. 4).

Al estar en contextos de esta problemática social se agrava el hecho de que pueda existir acoso escolar, puesto que el contexto familiar en el que viven la mayoría de los niños y niñas no es el más adecuado. Por ello considero que trabajar en equipos interdisciplinares, dentro de los centros educativos, sería un gran acierto y en la actualidad se está empezando a comprobar y reconocer.

7. PROPUESTAS DE FUTURO

Debido a que este proyecto está inspirado en un proyecto del Ministerio de Educación de España sobre prevención en el acoso escolar, cabría la posibilidad de diseñar diferentes intervenciones relacionados con esta problemática, ya que existen esas bases sólidas del proyecto donde se ha inspirado y esto ayuda a la creación de nuevas intervenciones más específicas.

Otra de las propuestas de futuro sería trabajar con otros libros-álbum nombrados en los recursos literarios, abordando otra serie de objetivos a trabajar y desarrollando otros aspectos de los factores protectores; aparte se pueden implementar en los mismos colegios para conseguir una muestra más amplia y evaluar una serie de variables que permitan ver la evolución individual de cada participante.

Sería de gran relevancia promover el trabajo socioeducativo a través de la mirada de la Educación Social, con la utilización de la literatura infantil como estrategia didáctica, ya que se ha comprobado en diferentes estudios que proporciona recursos y materiales socio-educativos para la prevención y el manejo del acoso escolar de manera efectiva.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASEDES (2007). Código Deontológico de la Educación Social. Asociación estatal de Educación Social – ASEDES.

Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Universidad.

Bandura, A. (1999). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Desclèe de Brouwer.

Beltrán, C. A., y Moreno, M. P. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. Revista de investigación en psicología, 16(1), 233-245.

Buraschi, D., y Oldano, N. (2022). La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas. RES, Revista de Educación Social, 404-419.

Fernández, A. y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: Una revisión necesaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1, 13-22.

Peretz, H. (2000). Los métodos en sociología: la observación. Ediciones Abya-Yala.

Esteban, P. (2016). El acoso escolar o Bullying: regulación legal y derechos de las víctimas. Noticias Jurídicas. https://noticias.juridicas.com/actualidad/noticias/10857-el-acoso-escolar-o-bullying:-regulacion-legal-y-derechos-de-las-victimas/.

Ley Orgánica de Educación de 2006. (ESP). Recuperado el 6 de junio de 2024. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899.

Martín-Garzo, G. (2020). Elogio de la fragilidad. Galaxia Gutemberg.

Moreno, E. (2021). Invisible. Nube de Tinta. ISBN: 978-84-17605-53-7

Norrington, J. (2021). Adolescent peer victimization, self-concept, and psychological distress in emerging adulthood. Youth è Society, 53(2), 273-295.

Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. El acoso escolar y su prevención: Perspectivas Internacionales. (Editorial Biblioteca nueva, S. L. 285. 11-56).

Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación Bibliotecológica, 23(47), 161-188.

Real Academia Española. (s.f.). Acosar. En Diccionario de la lengua española (23ª ed.). https://dle.rae.es/acosar.

Real Academia Española. (s.f.). Acoso. En Diccionario de la lengua española (23ª ed.). https://dle.rae.es/acoso.

Real Decreto por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar de 2018 (ESP). Recuperado el 31 de marzo de 2024. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-432.

Rodríguez, J. M., Navarro, R., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2022). Apoyo social, competencias socioemocionales y cibervictimización: estudio longitudinal en estudiantes de Educación Primaria. Revista de educación.

Sánchez-García, S., Maldonado-Lozano, M. J., Gutiérrez-Zornoza, M. (2024). Educar a una sociedad lectora: La lectura: elemento potenciador del bienestar personal y de las relaciones sociales. Narcea Ediciones.

Serrano, P. (2018). Hoy no juegas. Nubeocho. ISBN: 978-84-17123-45-1.

Smith (2016). Bullying escolar. En S. Yubero, E. Larrañaga y R. Navarro (coords.) La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor (pp. 9-30). Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

Vallejo, I. (2020). Manifiesto por la lectura. Siruela.

Vargas, L. P. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (19), 65-79.

Yubero, S., Larrañaga, E., y Blanco, A. (2007). Convivir con la violencia. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha. Colección: ESTUDIOS nº 107.

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., y Sánchez-García, S. (2022). Lectura y acoso escolar: propuestas para la mejora de la convivencia. Narcea Ediciones.

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., y Sánchez-García, S. (2022). Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar. Ocnos: revista de estudios sobre lectura, 21(2), 3.

Zaguirre, R. (2012). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español. RES. Revista de Educación Social, 16(2).

9. ANEXOS

Anexo 1. Fotografías de la evaluación procesual o formativa

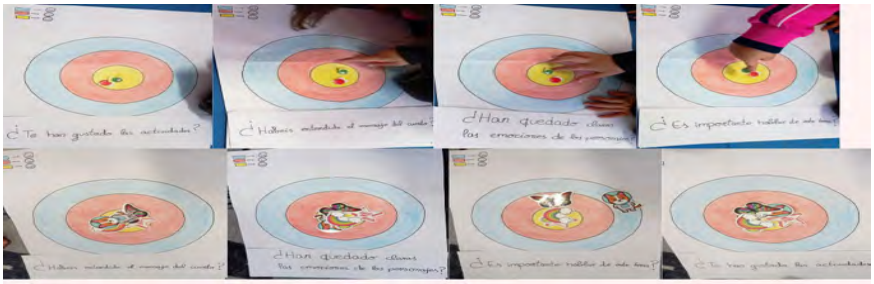
HUETE



VILLALBA DEL REY



BUENDÍA



Anexo 2. Fotografías de la implementación de las actividades

HUETE



VILLALBA DEL REY



BUENDÍA



Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 8

PRIMER FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA

"LÍMITES Y DILEMAS ÉTICOS DEL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL".

Leticia Ortega López

Dirigido por: Raúl Navarro Olivas

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Grado en Educación Social.
Campus de Cuenca

Curso académico 2023/2024



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 53

1. INTRODUCCIÓN 54

   1.1. Justificación y relevancia del estudio 54

   1.2. Objetivos del estudio 55

2. JARDÍN DE ESPEJISMOS: NAVEGANDO LOS LABERINTOS ÉTICOS DE LA IA 57

   2.1. Funcionamiento de la IA: dataismo 57

   2.2. Ética humana 59

   2.3. Principios éticos de la inteligencia artificial 61

   2.4. La automatización de la desigualdad: definición y dimensiones. Transgresiones éticas del uso de IA en contextos sociales 65

3. LA MELODÍA DEL ALGORITMO EN EL CORAZÓN DEL ÁMBITO SOCIAL 68

   3.1. Educación Social en la era digital 68

   3.2. Digitalización de los entornos del ámbito social 70

   3.3. Inteligencia artificial en los pilares competenciales de la Educación Social 73

      3.3.1. Servicios Sociales como garantía de protección 73

      3.3.2. Diversidad, inclusión, acompañamiento y promoción de la autonomía relacional 74

      3.3.3. Prevención en intervención en base a perfiles de desempeño 76

4. HORIZONTES INTELIGENTES 77

   4.1. Hacia un futuro ético y equitativo 77

   4.2. Oportunidades y desafío del uso de la IA en Educación Social 80

   4.3. La figura de la Educación Social en la era de la IA 85

5. CONCLUSIONES 85

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 86

7. ANEXOS 90

Anexo 1. Guía de buena praxis para profesionales de Educación Social en procesos que incluyan inteligencia artificial 90

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ejemplo de prompt sobre discriminación racial de elaboración propia en mensajes de violación de políticas de contenido por parte de ChatGPT-4 63

Imagen 2. Output ofrecido por ChatGPT-4 Open AI 63

Imagen 3. Ejemplo de prompt bloqueado por la política de contenido de elaboración propia 64

Imagen 4. Ejemplo de prompt validado por IA 64

Imagen 5. Output elaboración ChatGPT-4 64

RESUMEN

El presente trabajo ha analizado los desafíos y oportunidades que plantean los incipientes usos de inteligencia artificial en espacios competenciales propios de la Educación Social, así como sus dilemas y límites éticos. Estas nuevas herramientas y metodologías podrían transformar la naturaleza de procedimientos e intervenciones, planteando numerosos interrogantes sobre el rol profesional de la Educación Social en un contexto tecnológico en continua evolución. Por medio de una revisión narrativa se han analizado usos y aplicaciones de IA en diversos espacios donde la Educación Social tiene un papel relevante dentro de nuestras fronteras y a nivel global. Además, se ha revisado la legislación vigente reguladora de IA en Europa y las recomendaciones de organismos de referencia en la defensa de los Derechos Humanos. Como resultado de estas reflexiones se plantea una propuesta de guía de recomendaciones de buena praxis para profesionales de la Educación Social en procesos asistidos por IA. Estas recomendaciones van encaminadas hacia la preservación y promoción de las relaciones humanas, el compromiso ético profesional y la salvaguarda de derechos fundamentales en la interacción con sistemas automatizados en un mundo inmerso en nuevas realidades tecnológicas.

Palabras clave: Educación Social, inteligencia artificial, intervención, derechos humanos, ética.

ABSTRACT

This paper has analysed the challenges and opportunities posed by the emerging uses of artificial intelligence in the competence areas of Social Education, as well as its ethical dilemmas and limits. These new tools and methodologies could transform the nature of procedures and interventions, raising numerous questions about the professional role of Social Education in a continuously evolving technological context. Through a narrative review, the uses and applications of AI have been analysed in various spaces where social education plays a significant role within our borders and globally. Furthermore, the current legislation regulating AI in Europe and the recommendations of reference organisations in the defence of Human Rights have been reviewed. As a result of these reflections, a proposed guide of best practice recommendations for Social Education professionals in AI-assisted processes is presented. These recommendations are aimed at preserving and promoting human relationships, professional ethical commitment, and the safeguarding of fundamental rights in interactions with automated systems in a world immersed in new technological realities.

Keywords: Social Education, artificial intelligence, intervention, human rights, ethics.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y relevancia del estudio

A finales de 2022, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) fue notable en varios sectores, como el educativo, el sanitario, o el empresarial, marcando un año relevante en términos de adopción y discusión sobre los desafíos que se vislumbran, así como las posibilidades que comienzan a surgir del desarrollo de su potencial. Tomando ejemplos del ámbito sanitario, y según estimaciones del World Economic Forum, se espera que en la próxima década el uso de IA generativa, como Glass.Health, contribuya a un aumento del 7% del PIB mundial. Esto se debe principalmente a su aplicación en el desarrollo de sistemas avanzados para la detección temprana de enfermedades y diagnóstico. Sin embargo, según Sherwood (2023), también se debe considerar que cualquier error en el plan de tratamiento y gestión generado por una IA basado en datos previamente analizados podría comprometer la salud del paciente.

Siguiendo estimaciones dentro del amplio y diverso sector laboral, se proyecta un impacto mixto de la inteligencia artificial; algunos trabajos podrían desaparecer, mientras que otros se transformarán de manera notable (Cascante, 2023). El análisis de datos, la generación de contenido personalizado, predicciones estadísticas, o la automatización de tareas rutinarias, son algunas de las aplicaciones que destacan por su capacidad para mejorar la eficiencia y la productividad de las empresas (Cultura AI, 2024).

Sin embargo, los riesgos de una implementación precipitada en labores propias de toma de decisiones, en base a toda esta gestión previa, podrían llevar a resultados no deseados, como la legitimización y aceptación de decisiones inexactas, predicciones erróneas basadas en alucinaciones[1] producidas por el propio funcionamiento de la IA, o resultados que manifiesten sesgos de cualquier índole implícitos en la información con la que ha sido entrenada (Autrán, 2023). Cuando hablamos de sesgos dentro de los sistemas de inteligencia artificial nos referimos a las distorsiones, imprecisiones o fallos que ocurren dentro de los algoritmos que los gobiernan, pudiendo tener impactos no deseados en individuos y grupos, principalmente en términos de discriminación o exclusión; de ahí que se considere que la existencia de algún tipo de sesgo en un sistema de IA determina si este resulta o no es justo (CAF, 2021).

1 Debido al carácter predictivo de estos modelos es bastante probable que en ciertas ocasiones genere un resultado plausible pero alejado de la realidad. A este proceso se le conoce como las alucinaciones de la IA.

Asimismo, el uso de sistemas de IA en entornos educativos con proyección social abre un amplio abanico de interrogantes, tanto en la manera de acompañar o asistir a los y las profesionales en los procesos, como en la gestión de datos -privacidad y categorización de perfiles-, de todas aquellas personas usuarias de distintos servicios. En este sentido quedarían incluidas instituciones educativas, servicios sociales o cualquier organismo público o privado con autorización de gestión de datos sensibles y competencias de intervención con personas y colectivos.

Encontramos que los grandes interrogantes que se plantean en el ámbito social versan sobre la posibilidad de abrazar de manera ineludible las predicciones que nos aporta la IA sobre toda una manera de proceder. Es decir, legitimar y aceptar los distintos perfiles y categorización de personas que ella misma establezca, y/o validar la disposición de los recursos que conceda a individuos, grupos o comunidades. Estas predicciones se desarrollan basándose en un resultado estadístico producto del análisis de una ingente cantidad de datos sobre personas, situaciones experienciales anteriores y probabilidades futuras de hecho.

No debemos olvidar que las bondades que presentan las nuevas tecnologías siempre han caminado de la mano de retos y desafíos, tanto en la democratización de sus usos, como en la elaboración de planes de contención. En momentos de pleno ímpetu de desarrollo e innovación, de esta catalogada por todos "disruptiva" herramienta tecnológica, resulta tan necesario como apremiante la vigilancia sobre aquellos dilemas sociales que se nos plantean, así como la de apuntalar los límites éticos que han de marcar su desarrollo.

1.2. Objetivos del estudio

La finalidad de esta revisión narrativa se centra en el análisis del estado actual de la incorporación de la IA en Educación Social y en las administraciones públicas dedicadas al ámbito de la protección social donde existe dicha figura profesional. Se evaluará el grado de adopción de la IA, beneficios aportados, los casos de uso existentes, así como los desafíos y oportunidades encontradas hasta el momento.

Las revisiones narrativas permiten describir el estado actual del conocimiento, o estado del arte, y ofrecer nuevas perspectivas y teorías, siendo especialmente útiles para explorar temas aún no investigados en profundidad o de incipiente actualidad (Green, et al., 2006). En el tema abordado en este trabajo, encontramos que esta metodología permite una búsqueda amplia, flexible y multidimensional que facilita la exploración profunda y detallada de conceptos y contextos que puede contribuir a la comprensión y al debate sobre el tema en cuestión.

Al adoptar una revisión narrativa, se examinarán no solo los datos cuantitativos y los resultados de investigaciones específicas, sino también las tendencias,

los casos de estudio y las experiencias prácticas de profesionales en el campo. Esto es necesario para comprender la complejidad de la implementación de la IA en entornos socioeducativos y para identificar los desafíos éticos y prácticos que surgen en estos procesos.

De este modo, se explorarán y examinarán las cuestiones éticas que el uso de la IA pueda generar en las labores de intervención socioeducativa llevadas a cabo desde la Educación Social como contexto profesional, identificando potenciales riesgos, sesgos y dilemas éticos asociados. El estudio de estas cuestiones permitirá anticipar y abordar las complejidades que la intersección de la IA en los procesos de Educación Social pueda plantear. Este análisis pretende considerar aspectos como la privacidad de datos, la transparencia de los procesos, el impacto en las relaciones humanas, la categorización en perfiles de desempeño[2], predicciones y procesos discriminatorios automatizados.

De esta manera, el presente trabajo ayudará a establecer un marco ético que guíe la integración responsable de esta nueva tecnología en el ámbito social, manteniendo una mirada crítica que asegure que esta evolución se alinea con la dimensión teleológica[3] de la profesión y los Derechos Humanos.

Además, esta revisión pretende contribuir al avance académico del campo, aportando nuevos conocimientos y perspectivas sobre la intersección entre IA y Educación Social, y sus implicaciones para la formación y la práctica profesional. En este sentido, la elaboración de un manual de recomendaciones sobre buena praxis se muestra necesario para que futuros profesionales puedan navegar en este nuevo paisaje, preservando las prácticas éticas vigentes en el código deontológico, mientras se adaptan los procesos a las nuevas realidades tecnológicas.

Asimismo, se pretende valorar hasta qué punto, dentro del ámbito de lo social, la clasificación de información y la toma de decisiones en base a probabilidades estadísticas se realizan bajo el prisma de la justicia social, o si por el contrario nos encontramos ante los primeros pasos hacia una ***automatización de la desigualdad*** (Eubanks, 2021).

2 Término empleado por Virginia Eubanks, en su libro Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor (2021), referido a cómo los sistemas automatizados de toma de decisiones utilizan datos personales para clasificar y evaluar a las personas reproduciendo sistemas de opresión y desigualdad.

3 La dimensión teleológica de la Educación Social se centra en la promoción del bienestar social, el empoderamiento de individuos y comunidades, y la lucha contra la exclusión y la desigualdad. Tiene como fin último contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, facilitando el acceso a recursos y oportunidades para todos los individuos, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad. Guía la ética profesional y las metodologías de intervención, enfocándose siempre en el bienestar y la mejora de la calidad de vida de las personas y las comunidades (Aguilar, 2012).

2. JARDÍN DE ESPEJISMOS: NAVEGANDO LOS LABERINTOS ÉTICOS DE LA IA

Para poder estudiar los beneficios y desafíos del incipiente uso de la IA en el ámbito social es preciso conocer primero el funcionamiento de esta nueva herramienta tecnológica. Asimismo, se manifiesta necesario acotar el concepto de marco ético que guía nuestros comportamientos, humanos y profesionales, para facilitar la reflexión sobre las posibles transgresiones generadas por estos nuevos usos artificiales. Analizaremos de igual manera las políticas de contenido y programaciones éticas establecida por las grandes tecnológicas contribuyendo a crear un enfoque comprensivo, específico y práctico que aborde los desafíos a los que nuestra ética humana ha de enfrentarse en el uso de la IA dentro de las áreas de protección social donde la Educación Social está presente.

2.1. Funcionamiento de la IA: dataismo

Los sistemas de IA almacenan y clasifican enormes cantidades de datos, gracias al Big Data, para después elaborar sus -en teoría- ajustadas predicciones por medio de un entramado basado en técnicas denominadas machine y deep learning. Para ello, se muestra imprescindible explorar los fundamentos técnicos detrás de las capacidades predictivas y de procesamiento de estas tecnologías transformadoras.

Según Russell y Norvig (2020), la inteligencia artificial se define como el estudio y diseño de agentes inteligentes, tratándose este de un sistema que percibe su entorno y toma acciones que maximizan sus posibilidades de éxito.

Estos mismos autores describen el machine learning, como un subcampo de la inteligencia artificial que se enfoca en el desarrollo de algoritmos que permiten a las computadoras aprender de y hacer predicciones sobre datos. En esencia, el machine learning es la base sobre la cual los sistemas de IA pueden realizar tareas que por regla general requieren inteligencia humana, mediante el análisis y aprendizaje de grandes cantidades de datos. Por otro lado, abarca diversas técnicas matemáticas, estadísticas y algorítmicas que se dividen en aprendizaje supervisado, no supervisado y por refuerzo.

El aprendizaje supervisado, a través de datos etiquetados, tiene la capacidad de emplear modelos de regresión para hacer predicciones, y los denominados árboles de decisión para establecer clasificaciones (Alfaro, 2021). Asimismo, el aprendizaje no supervisado trabaja con datos sin etiquetar mediante clustering para agrupar información por características comunes y por medio de asociación para identificar cercanías (Choez-Franco, 2022). Finalmente, el aprendizaje

por refuerzo está basado en mecanismos de retroalimentación de recompensas, siendo muy utilizado en robótica y sistemas de recomendación (Vera, 2023).

Dentro del procesamiento de machine learning, encontramos las técnicas de deep learning, la cual emplea modelos neuronales artificiales más avanzados, como las redes neuronales artificiales (ANN), para predecir datos numéricos; las convolucionales (CNN) para el análisis y reconocimiento de imágenes; y las recurrentes (RNN) para modelar series temporales (Sotelo, 2021). Toda esta tecnología explosionó en el año 2017 con la arquitectura Generative Pre-trained Transformer 3 (Vaswani et al., 2017).

Asimismo, el éxito de las capacidades de almacenamiento de Big Data se debe a las llamadas 3 V's: grandes Volúmenes de datos, de Velocidad y de Variedad de información (Kockum y Dacre, 2021). Posteriormente, para que la IA pueda ingerir, procesar y analizar volúmenes masivos de datos estructurados y no estructurados de diversas fuentes, entran en juego los sistemas de datos relacionales, el hardware de cómputo distribuido, el almacenamiento en la nube y los softwares como R y Python (Patel et al., 2022).

Una vez que los modelos de machine learning y deep learning han sido entrenados llega el momento final de realización de predicciones. Este proceso implica una secuencia meticulosa de etapas que permiten a estos sofisticados sistemas desplegar todo su potencial predictivo. En primer lugar, se proporcionan al modelo nuevos datos de entrada sin etiquetar, los cuales pueden adoptar diversas formas, como imágenes, texto, señales o cualquier otro tipo de información pertinente para la tarea en cuestión (Torres, 2021).

Acto seguido, estos datos inéditos se propagan a través de las imbricadas capas que conforman la arquitectura del modelo, ya sean estas densas, convolucionales, recurrentes o cualquier otra variante diseñada. En cada una de estas capas se aplican complejas operaciones matemáticas que permiten extraer y procesar las características más relevantes presentes en los datos de entrada. Esta propagación de información a través de múltiples niveles de abstracción es lo que dota al modelo de su alta capacidad para detectar patrones sutiles y relaciones no evidentes (Ghasemi, 2022).

Una vez que los datos han transitado por todas las capas del modelo, este produce una salida o conjunto de salidas en su capa final, las cuales constituyen los valores predictivos propiamente dichos. En tareas de clasificación, la salida adopta la forma de una distribución de probabilidades sobre las posibles clases o categorías. Para problemas de regresión, la salida es directamente un valor numérico predicho. Y en el caso de tareas generativas, las salidas son nuevos datos sintetizados, como imágenes o textos creados a partir de los patrones aprendidos (Ibíd.).

Es importante resaltar que este proceso de predicción, pese a su complejidad, se produce a una velocidad extraordinaria, pudiendo evaluarse millones de ejemplos de entrada en cuestión de segundos gracias al aprovechamiento de hardware de vanguardia como las GPU, más conocidas como tarjetas gráficas (Cordioli, 2023).

Toda esta tecnología avanzada puede agilizar y automatizar procesos rutinarios, produciendo la optimización de recursos en múltiples ámbitos de trabajo. No obstante, y de forma paralela al atractivo que suscita esta ergonómica manera de proceder, se generan de forma paralela desafíos asociados. Como ejemplo tenemos la falta de exactitud y transparencia de las predicciones, la vulneración de derechos como la privacidad, y el empleo de sesgos discriminatorios. Todas estas cuestiones requieren de una necesaria reflexión, tanto por miembros de sociedades democráticas, donde la IA tiene cada vez un papel más sobresaliente, como por la mirada crítica de profesionales de la Educación Social regidos por máximas de derecho, equidad y justicia que pueden verse vulneradas por medio de estas nuevas realidades artificiales.

2.2. Ética humana

La palabra ética, nacida del griego "ethos", es referida al carácter que forjamos en nuestro madurar para cumplir con el fin mismo de la vida humana (Cortina, 2013). Si tomamos esta definición como punto de partida, y atendemos a las reflexiones de Cortina sobre el nacimiento de la ética como forma de obrar, entendemos esta como el comportamiento humano nacido del conocimiento de nuestra propia vulnerabilidad y dependencia como especie, unido a la compasión extendida a otros seres humanos más allá de los lazos de sangre. Por tanto, a la pregunta de para qué sirve la ética, cabría la respuesta de para recordar que los seres humanos necesitamos ser cuidados para sobrevivir, y que estamos hechos para cuidar, tanto de los cercanos, como de los lejanos.

Leyendo esta humanista visión del ser humano entendemos que la ética, al igual que la biología, ha jugado un papel relevante en el transcurso de los hechos que nos han permitido llegar hasta aquí. Por tanto, dentro del contexto de reflexión sobre el futuro tecnológico de profesiones de proyección social nada se muestra más necesario que el hecho de abordar los fundamentos éticos inherentes al trabajo con personas.

La estrategia seguida por las distintas disciplinas profesionales para el establecimiento de un marco normativo que proteja de transgresiones éticas ha sido la deontología profesional. Esta protección hacia posibles errores derivados de la praxis es aterrizada en códigos deontológicos adaptados a profesiones y haceres. Desde el primum non nocere (lo primero es no dañar) como principio fundamen-

tal en medicina hasta el fiat justitia ruat caelum de la rama del derecho (que se haga justicia, aunque caigan los cielos) cada profesión ha delimitado su marco de protección al servicio de las personas.

En el caso de la Educación Social, encontramos como eje vertebrador de su praxis deontológica la búsqueda constante de la autonomía relacional de las personas, manteniendo el máximo respeto a sus propios procesos de cambio y transformación (ASEDES, 2017). No obstante, la idílica dimensión teleológica de la profesión no protege ante posibles transgresiones que puedan llegar desde distintos ángulos y perspectivas.

Una ética de transgresiones podría venir de una comprensión asistencialista de la profesión próxima al génesis de carácter religioso que precede al cuidado del otro. Esta visión se muestra cercana al concepto de caridad que hiere, defendido por la antropóloga Mary Douglas (Mauss, 1990, p. VII), con la que se promueve -sin pretenderlo- una cronicidad de la demanda de acompañamiento que termina erosionando las perspectivas de proyección y desarrollo que promueve la Educación Social por definición.

Encontramos otra de estas líneas rojas, éticamente rebasadas por prácticas profesionales inadecuadas, en la erosión de los límites del respeto hacia las personas con las que se interviene. Estas desafortunadas praxis, denominadas prácticas iatrogénicas, que envuelven los ámbitos educativos y sociales, son efectos adversos, no intencionados, causados por las mismas acciones diseñadas para asistir o beneficiar. Desde la labor de la Educación Social suelen manifestarse en la infantilización y la condescendencia en el trato hacia las personas con las que se interviene.

Por otro lado, profesionales de Educación Social pueden enfrentar dilemas éticos durante el trabajo con colectivos marginales que muestren comportamientos antisociales o disruptivos. Los colectivos o intervenciones que a priori pueden presentar mayor rechazo profesional se vinculan a victimarios de maltrato, acoso o abuso hacia otras personas. La erradicación de sesgos personales que resten eficacia y humanidad a las intervenciones se manifiestan aquí como un reto más a abordar desde los procesos de formación universitaria y complementaria ofertada y promovida desde los colegios profesionales.

Estos criticables asaltos a la ética profesional nacen casi de manera espontánea de la complejidad que subyace en las relaciones y dinámicas interpersonales. Esta puesta en contacto entre personas resulta inevitable y sibilinamente atravesada por una socialización marcada por las carencias de nuestra estragada sociedad. No debemos obviar que la ética universal y las máximas que deben limitar nuestro marco de actuación profesional pueden tornarse comportamientos subjetivos, sesgados, irrespetuosamente compasivos o prejuiciosos en base

a criterios propios explícitos o implícitos en nuestras formas de obrar (González-Geraldo y Ortega-López, 2023).

La falta de igualdad entre personas, el clasismo, la mirada colonialista, el etnocentrismo, las políticas neoliberales y el consumismo -por definir solo algunos de nuestros grandes males-, define una socialización, que, en más ocasiones de las deseadas, descansa en el miedo al otro como justificación de desigualdades sociales (De Lucas, 2009). Entendiendo, pues, la existencia de estas y otras carencias éticas, en base a una socialización imperfecta con la que el ser humano carga en su conciencia y a sus espaldas, encontramos dónde se anclan las posibles oportunidades tildadas de neutrales y equitativas del uso de la IA en el trabajo con personas.

Según Varona y Suárez (2022), la IA puede ser diseñada para ser justa y confiable, minimizando la discriminación en la toma de decisiones mediante la implementación de principios como seguridad, privacidad y responsabilidad. En este supuesto, los sistemas de IA analizarían datos y situaciones sin prejuicios personales heredados, resultando éticamente inmaculados, suprimiendo la discriminación que sí podrían cometer profesionales de carne y hueso. Siendo esto así, las predicciones de IA carecerían de sesgos basados en la experiencia subjetiva de programadores, fomentando la idealización de itinerarios sociales diseñados por modelos artificialmente neutrales.

No obstante, debemos saber que la asertividad que nos prometen con la programación en base a datos sintéticos está en proceso de desarrollo todavía, aunque expertos como Gatner (2021) aseguraran que para el 2023 eclipsarían por completo a los datos reales en los modelos de IA. Por ello, hasta el momento, los datos y la mano que alimenta, programa y revisa todos estos modelos seguirán estando éticamente limitada por la huella de su correspondiente socialización sesgada.

2.3. Principios éticos de la inteligencia artificial

Rastreando las políticas éticas de una de las compañías más importantes en IA en la actualidad, como Open AI, encontramos que el enfoque ético que explicita en su página web se articula en varios principios clave. Estos se centran en asegurar que el desarrollo y despliegue de la IA, en especial la inteligencia artificial general (AGI), es beneficioso para toda la humanidad y que evita el desarrollo de aplicaciones dañinas o que concentren excesivamente el poder, buscando un desarrollo equitativo y seguro que prevenga daños a la sociedad.

Por esta línea puede verse cómo la política ética de Open AI se compromete a fomentar prácticas seguras, apoyar proyectos que compartan valores éticos e

implementar medidas para asegurar la protección de datos individuales. También advierte sobre la posibilidad de inexactitudes en la información proporcionada y la necesidad de verificación humana de sus predicciones. Informa además que, al usar sus productos, aceptamos resolver cualquier posible disputa futura mediante arbitraje individual, limitando demandas judiciales -individuales y colectivas- contra la compañía (Open AI, 2024).

Analizada toda esta información se entiende que dicha política de contenido se asemeja más a un despliego de términos de uso de servicio, que a un marco ético de transparencia. Siendo preguntado el modelo de réplica de lenguaje natural de manera directa sobre su programación ética y de contenido, nos informa de la no existencia de ningún documento específico disponible para consulta abierta.

Es importante recordar que estos modelos han sido alimentados con el producto de un mundo sesgado y discriminatorio, y por tanto reflejan dicha desigualdad. Sorprenderse ante las manifestaciones de discriminación edadista, sexista, gordófoba o racista que nos devuelve la IA pudiera considerarse quizá un acto de ingenuidad. Sin embargo, el hecho de no poder conocer cómo son sus políticas de contenido y programación ética resulta un acto de opacidad y secretismo por parte de las grandes tecnológicas.

Aunque, por otro lado, podemos observar cómo estas compañías -cada una con su propia política de contenido- intentan eliminar la realidad sesgada que la IA devuelve a nuestros prompts (preguntas). Estas políticas se hacen evidentes a través de la evolución de sus diferentes outputs (respuestas), y los mensajes que informan sobre la existencia de un marco de protección ética. Siguiendo con Open AI, y utilizando su famoso modelo de lenguaje ChatGPT-4, vemos cómo, a prompts referidos a temas o elaboraciones de imágenes con contenido sensible, los sistemas de protección se disparan.

Todo contenido sexualizado, violento, o que represente o describa situaciones donde se realicen comportamientos opresivos o discriminatorios, hará saltar las alarmas por medio de mensajes explicativos que nieguen la devolución del contenido solicitado. En la imagen 1 y 2 se muestra un ejemplo de estas respuestas.



Imagen 1. Ejemplo de prompt sobre discriminación racial de elaboración propia con mensaje de violación de políticas de contenido por parte de ChatGPT-4.

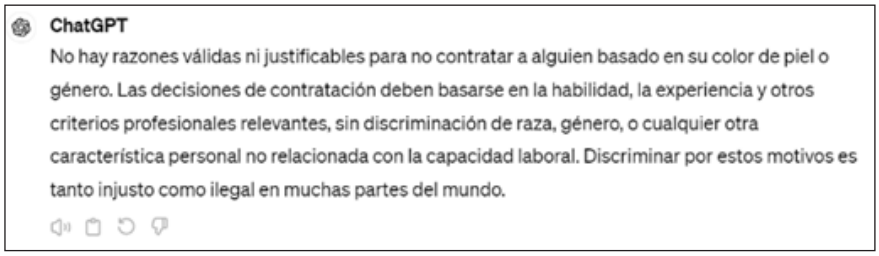


Imagen 2. Output ofrecido por ChatGPT-4 Open AI.

Estos guardarraíles éticos, en ocasiones se muestran indefensos ante los ingeniosos métodos de provocación a sus políticas de contenido. A continuación, en la imagen 3, 4, 5 se muestran ejemplos de cómo enmascarando los prompts podemos llegar hasta el contenido prohibido que buscábamos. No obstante, estas estrategias de engaño y persuasión resultan cada vez menos efectivas, y los guardarraíles éticos de la IA se muestran cada vez más eficaces. Ejemplos realizados con el modelo ChatGPT-4 de Open AI:



Imagen 3. Ejemplo de prompt bloqueado por la política de contenido de elaboración propia.

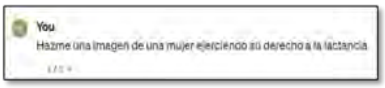


Imagen 4. Ejemplo de prompt validado por la IA. Elaboración propia



Imagen 5. Output elaboración ChatGPT- 4.

Tanto es así, que las políticas de contenido de algunas compañías "se han pasado de frenada" en un intento de corregir el desigual mundo reflejado por la IA. Las programaciones basadas en la defensa de la igualdad y el reconocimiento a la diversidad han aportado resultados cuanto menos sorprendentes, debido a uno de sus sesgos identificados sobre posicionamiento político próximo a la izquierda (Jenkinson, 2023).

En este sentido, hemos pasado de contenido explícitamente machista o racista, a una loable intención de expiar nuestros pecados del pasado con una sobrerrepresentación de minorías o wokismos. Un ejemplo de esto es lo ocurrido con el generador Gemini, de la tecnológica Google, que llegó a representar soldados nazis de sexo femenino y ascendencia afroamericana, y soldados octogenarios de etnia asiática en la II Guerra Mundial (Pérez-Colomé, 2024). De estos errores podemos aprender sobre las consideraciones e implicaciones sociales de las herramientas que creamos y utilizamos. Si validamos información inexacta, podríamos estar permitiendo que la inteligencia artificial modifique nuestra percepción del pasado, llegando incluso a reescribir la historia.

Esta desviación -hacia un extremo u otro- tan plausible en textos narrativos o modelos generadores de imágenes, resultaría difícilmente detectable en procesos de categorización de grupos. En este sentido, encontramos la paradoja de que, siendo este uno de los usos que más implantación e innovación proyecta dentro de la administración pública y en la gobernanza de los servicios sociales, esté pasando desapercibido, ya que su desviación o sus sesgos no se evidenciarían tan abiertamente, ni tendría tantos espectadores observando.

Encontramos así que la falta de transparencia en sus políticas de contenido, las desviaciones y los sesgos discriminatorios observados en la IA en otros espacios, podría tener idénticos resultados en sus usos dentro de ámbitos como educación, administración pública, servicios sociales y por tanto en Educación Social.

Estas desviaciones dentro del trabajo directo con personas podrían acabar derivando en procesos e intervenciones discriminatorias, dando lugar a fenómenos de automatización de la desigualdad.

2.4. La automatización de la desigualdad: definición y dimensiones. Transgresiones éticas del uso de IA en contextos sociales

Este apartado trata de analizar cómo el uso de sistemas automatizados en nuestras sociedades modernas, lejos de ser neutral, a menudo sirve para sistematizar procesos excluyentes, haciendo más eficiente y oculta la discriminación y marginación de las poblaciones ya vulnerables. En ocasiones, las intersecciones entre tecnología, pobreza y justicia social pueden reproducir y aumentar las estructuras de desigualdad existentes, arrinconando a la población menos favorecida en callejones de pobreza sin salida.

Autoras como Virginia Eubanks, en su libro Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor (2021), analizan cómo sistemas de tecnología avanzada son utilizados en EE. UU. para gestionar poblaciones empobrecidas y marginadas, aumentando con frecuencia la desigualdad social y económica que padecen. Tomando a esta autora y su obra como principal referencia, analizamos cómo el algoritmo, al ser entrenado con datos históricos, puede reflejar prejuicios pasados o contextos discriminatorios, desembocando en resultados sesgados contra ciertos grupos.

A raíz de esta revisión observamos cómo desde hace décadas estos sistemas algorítmicos son utilizados por las administraciones públicas para evaluar, clasificar y tomar decisiones sobre individuos, en especial aquellos en posiciones socioeconómicas vulnerables. Estos llamados perfiles de desempeño funcionan agrupando y analizando datos de individuos para producir evaluaciones que marcan su acceso a recursos como la vivienda, asistencia social y otros servicios públicos.

Los usos llevados a cabo por los perfiles de desempeño implican la clasificación de riesgos, la predicción de comportamientos y la automatización de decisiones sobre personas y, por tanto, sobre sus vidas presentes y futuras. Los modelos algorítmicos asignan a las personas puntuaciones de riesgo basadas en una variedad de factores que pueden incluir historial de empleo, de crédito, penal o uso anterior de servicios sociales, entre otros. Por último, los sistemas predictivos intentan anticipar sus acciones futuras basándose en estos datos históricos para terminar tomando decisiones automáticas que afectan a las personas. Estas decisiones incluyen la aprobación o rechazo de beneficios, así como la asignación de recursos.

Según Eubanks (2021), en la cuidad de Los Ángeles se emplea un sistema específico llamado "Coordinated Entry System" (CES), utilizado para evaluar y clasificar a las personas que padecen sinhogarismo. Este sistema se apoya en un instrumento conocido como el "Vulnerability Index – Service Prioritization Decision Assistance Tool" (VI-SPDAT). El VI-SPDAT es un formulario de evaluación cuyo objetivo es priorizar quién debe recibir vivienda y otros recursos limitados recopilando información sobre la salud, el riesgo y las necesidades sociales para asignarles una puntación. Esta puntuación pretende reflejar la urgencia y la gravedad de sus necesidades, influenciando las decisiones sobre quién recibe acceso prioritario a los servicios y al alojamiento.

Este sistema, a priori funcional, es criticado por la autora. ya que podría derivar en dependencia hacia algoritmos y evaluaciones incapaces de capturar la complejidad de las situaciones individuales. Además, contiene la posibilidad de que sus métodos de recolección y utilización de datos personales puedan infringir la privacidad y la autonomía de las personas evaluadas. Eubanks (2021) argumenta, además, que los sistemas automatizados comprometen la privacidad de las personas de bajos ingresos al recopilar y compartir sus datos sin su conocimiento explícito. Según su visión, esto ocurre porque los pobres, a menudo, se ven obligados a renunciar a su privacidad a cambio de acceso a servicios sociales, y no tienen verdadera opción sobre su participación voluntaria en estos sistemas.

El consentimiento informado es un ideal todavía no alcanzado en la implementación de tecnologías de gestión social, ya que las personas en situación de vulnerabilidad rara vez están completamente informadas o comprenden cómo serán usados sus datos (Carazo, 2009). Además, la falta de transparencia en el funcionamiento de los modelos con decisiones que no son explicables ni comprensibles para las personas usuarias, o incluso para los operadores de los sistemas, dificulta la rendición de cuentas y garantías de equidad (Giménez-Ábalos et al., 2024).

Estos fenómenos y nuevas tendencias de gestión de la vulnerabilidad encierran a personas en bases de datos y modelos de riesgo que terminan convirtiéndose en asilos digitales en sustitución de los tradicionales asilos para menesterosos que según Eubanks: "brindan al país la distancia ética necesaria para tomar decisiones inhumanas [...] tratando a los pobres a título individual para eludir nuestra responsabilidad compartida de erradicar la pobreza" (2021, p.67).

Otra de las áreas de acción más exploradas para la automatización de procesos y perfiles es el ámbito de administración de justicia. Encontramos un ejemplo de esto en COMPAS (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions), software de gestión de casos creado por Northpointe, empleado en varios tribunales de EE. UU. para estimar el riesgo de reincidencia de los acusados. Este sistema fue objeto de críticas intensas por parte de la ONG ProPublica

después de que un estudio revelara que el algoritmo tendía a recomendar sentencias más largas y negaba frecuentemente la libertad bajo fianza a personas negras, incluso cuando sus crímenes y antecedentes eran similares a los de personas blancas (Angwin y Larson, 2016). Esto puso de manifiesto que los sesgos raciales pueden ser perpetuados por herramientas que se suponen objetivas e imparciales, resaltando el peligro de la discriminación sistémica automatizada.

Por otro lado, las nuevas herramientas de reconocimiento facial, tan en auge, plantean graves preocupaciones relacionadas con la discriminación y la invasión de la privacidad. El uso de esta tecnología en operaciones de seguridad pública se ha expandido de manera considerable en varias regiones del mundo, incluyendo naciones de la Unión Europea, como Francia, Alemania y los Países Bajos; también fuera de Europa, en países como Estados Unidos, Rusia y China. Este avance está siendo usado en fronteras para identificar a ciudadanos no comunitarios en la UE y empleado de forma extensa en lugares públicos del Reino Unido, sirviendo de herramienta para monitorear y gestionar movimientos de personas (Pascual, 2024).

Se observa que la discriminación automatizada se produce en este campo cuando los sistemas de reconocimiento facial, entrenados con conjuntos de datos sesgados, identifican erróneamente a individuos de ciertos grupos demográficos en una tasa más alta que otros. El problema se agrava porque estos errores pueden llevar a consecuencias legales y sociales para los afectados, incluyendo detenciones injustas o la vigilancia desproporcionada de comunidades específicas. En EE. UU., la correlación del uso de estas tecnologías con la segregación policial ha llevado a un intenso debate público, empujado por movimientos como Black Lives Matter, que denuncian el uso discriminatorio de tales tecnologías contra minorías, particularmente contra la comunidad afroamericana (Amnesty, 2022).

Encontramos otro ejemplo de discriminación a base de cruce de datos en China, el cual ha implantado un sistema de control y creación de perfiles de desempeño masivo con su controvertido sistema de "Crédito Social". Esta iniciativa gubernamental combina Big Data e IA para evaluar la confiabilidad y el comportamiento cívico de ciudadanos y empresas. Este mecanismo asigna puntuaciones basadas en una amplia variedad de comportamientos, desde el cumplimiento de las leyes de tráfico hasta participar en obras de caridad, definiendo así el acceso de los individuos a servicios y beneficios (De Seguratat, 2018).

Con este sistema, los ciudadanos pueden ser penalizados por infracciones como no pagar deudas o difundir noticias falsas y se les puede restringir desde comprar billetes de transporte hasta obtener visas para viajar al extranjero. Organizaciones de derechos humanos han criticado este enfoque por su potencial de discriminación y por penalizar comportamientos que pueden ser arbitrarios o subjetivamente interpretados por el gobierno, desde la interpretación previa de sus modelos de IA (Rubio, 2018). Estos usos del Big Data y e IA van un paso más

allá de la automatización de la desigualdad, encaminándose hacia la pérdida de derechos fundamentales digitalizando una libertad restringida.

Quizá, los modelos de gestión de la pobreza que llevan años automatizando la desigualdad en otros países pueden estar a las puertas de nuestras gobernanzas, mientras hasta el momento solo se muestra interés por los problemas de integridad académica de los modelos narrativos y el mundo educativo y académico.

Analizadas posibles herramientas de discriminación en nuestro país, se observa cómo la Policía Nacional española utiliza en la actualidad el sistema de reconocimiento facial ABIS (Automatic Biometric Identification System) que emplea la IA para identificar personas en imágenes. El ABIS, que no opera en tiempo real, cumple una función clave de identificación en las prácticas de seguridad sin estar conectado a cámaras de vigilancia, respetando así el marco legal europeo que restringe la identificación biométrica en espacios públicos (Pascual, 2024). A día de hoy disponemos de escasos datos al respecto que avalan su eficacia sin revelar información en profundidad sobre el uso y sus limitaciones. De igual manera, el gobierno ha anunciado un acuerdo con el gigante Microsoft para la implementación de modelos de IA en la administración pública, sin detallar en qué ámbitos y con qué finalidades de uso (LGM, 2024).

En medio de este contexto, el reto que enfrentan reguladores y diseñadores de sistemas de IA es y será el de cómo crear tecnologías que sean justas, que no perpetúen la discriminación existente y que no generen nuevos sistemas de opresión y desigualdad. Estos desafíos incluyen la necesidad de mejorar la diversidad de los conjuntos de datos de entrenamiento y de desarrollar normativas que requieran análisis de impacto, y pruebas de sesgos antes de que estos sistemas sean implementados de manera operativa.

Encontramos, pues, que la automatización de la discriminación no es un fenómeno nuevo, pero sí está en plena expansión gracias a los recientes avances tecnológicos que necesitan de una cuidadosa regulación y vigilancia para proteger los derechos fundamentales de toda la ciudadanía.

3. LA MELODÍA DEL ALGORITMO EN EL CORAZÓN DEL ÁMBITO SOCIAL

3.1. Educación Social en la era digital

La Educación Social, en base a su código deontológico, se define como una profesión pedagógica arraigada en el derecho universal a desarrollar el pleno potencial humano a través de un acceso democratizado a la educación, y a un acom-

pañamiento educativo personalizado. Esta disciplina se manifiesta posibilitadora para la creación de contextos educativos y la ejecución de acciones mediadoras y formativas, que promuevan la integración de individuos y colectivos en diversas redes sociales, propiciando así el desarrollo de la sociabilidad y la participación en esferas culturales y sociales. En este escenario, la figura profesional de la Educación Social resulta fundamental como facilitadora del acceso a bienes culturales y como magnificadora de oportunidades educativas, laborales y de ocio (ASEDES, 2007).

Este perfil profesional se caracteriza por una sensibilidad destacada y un enfoque empático y asertivo, capaz de establecer intervenciones individuales, grupales o comunitarias, todas ellas personalizadas y adaptadas a las particularidades de cada caso. En última instancia, profesionales de la Educación Social han de maximizar las potencialidades de las personas y grupos con los que trabaja, orientando su labor hacia la autonomía relacional y el logro de un desarrollo personal y colectivo pleno y satisfactorio (Ronda Ortín, 2012).

Adentrándonos en nuestra sociedad digital actual, este rol profesional ha evolucionado de manera adaptativa para abarcar la denominada competencia digital, o uso eficaz y crítico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esta nueva competencia es entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores sobre las TIC que se muestran fundamentales para la realización de intervenciones efectivas en un contexto tecnológicamente avanzado (Sampedro-Requena, 2016). Este trasvase de competencia digital a colectivos y personas con mayor vulnerabilidad social es esencial en la lucha contra la brecha digital que coloca a los menos capacitados tecnológicamente en los márgenes de la exclusión.

En esta línea, la Educación Social llevada al ejercicio de la profesión posee un papel destacado a la hora de abordar las nuevas formas de exclusión y marginación digital, desde su propia dimensión teleológica y su compromiso con los principios de igualdad y justicia social. Siendo así, la incorporación de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje se plantea como un elemento más ante el cual profesionales del ámbito educativo -educación formal y social- han de ponerse en guardia, no solo para adaptar las potencialidades y oportunidades que su buen uso aporta, sino, además, para reconocer los desafíos e imperfecciones existentes en el producto final que nos ofrece.

En este último sentido, la educación formal posee su particular horizonte de retos a superar, basados en la salvaguardia de la integridad académica y la veracidad de la información empleada por estudiantes de -casi- todos los niveles de formación. De igual manera, aunque no explicitado aún, la Educación Social no anda exenta de dificultades en su inevitable tratado con la IA. Antes de que esta nueva tecnología pusiese el mundo conectado "del revés", la competencia digital se planteaba como una necesidad profesional, tanto en el desarrollo de su labor,

como en el trasvase de conocimiento en un intento de atajar al avance de la brecha digital en todas sus dimensiones. Por consiguiente, la oportunidad de acceso y de conocimiento de usos de la IA ha de ser abordada como una tecnología más en la búsqueda de una democratización digital universal (Morales, 2023).

No obstante, el empleo de esta herramienta tecnológica por parte de profesionales del ámbito social en el diseño de intervenciones socioeducativas de manera generalizada, y sin atender a las particularidades de cada persona, colectivo y caso, resulta un arma de doble filo que fluctúa entre el beneficio de la agilización de los procesos, y el perjuicio de la estandarización de las intervenciones socioeducativas.

Asimismo, el uso y aceptación de la IA en la categorización de perfiles, y la generalización de metodologías y objetivos de trabajo, plantea la transgresión del marco ético que define el desempeño de la profesión, así como otros cuestionamientos de magnitud legal. De igual modo, estas maneras de hacer chocan frontalmente con el trato único y específico necesario en cada intervención socioeducativa que busque ser eficaz -y humana-. El trabajo con y para las personas necesita de un tratamiento holístico que aborde y alcance todos los contextos y elementos que condicionan a las personas y a sus procesos de acompañamiento educativo (ASEDES, 2007).

De todo lo planteado recogemos, por un lado, que el uso de la IA se observa como una herramienta más dentro de un mundo digitalizado, y cuyas competencias de uso y trasvase de conocimiento a personas y colectivos entra dentro de las funciones de democratización digital que abarca la Educación Social. Sin embargo, su uso a la hora de establecer perfiles de desempeño o intervenciones generalizadas, alejadas del trato humano personalizado propio de la Educación Social exige un análisis exhaustivo.

Por estos motivos, esta revisión se muestra como un primer paso hacia una reflexión más profunda sobre las posibles estrategias, beneficios, problemáticas y soluciones planteadas desde el rol profesional de la Educación Social y su interacción con modelos de IA en su trabajo desde distintos ámbitos de protección social.

3.2. Digitalización de los entornos del ámbito social

Una vez analizado el funcionamiento de la IA (apartado 3.1), resulta imprescindible conocer cómo se ha producido su incorporación dentro del ámbito de lo social, para entender sus actuales y futuribles usos en el ámbito de la Educación Social

Desde hace décadas se ha explorado el potencial de la tecnología para dar cobertura a las personas que viven geográficamente aisladas, personas con diversidad funcional, así como las posibilidades de acercamiento que ofrece ante determinados colectivos, como jóvenes y adolescentes, ya sea a través de la co-

municación en línea, telefónica, o por videoconferencia. A este fenómeno se le conoce como giro electrónico en el Trabajo Social (Devlieghere, Roose y Evans, 2019), vinculado además a las tareas propias de la profesión, como la historia social, la ficha social, el informe social, o el informe socioeducativo, en el caso de la Educación Social.

A mediados de 2007, el sociólogo y filósofo francés Bruno Latour analizó la digitalización de los entornos de ámbito social, por medio de la denominada teoría del actor-red (ANT), la cual ofrecía una base inicial para comprender la digitalización en los entornos de trabajo social. Esta teoría sugiere que entidades de naturaleza social, natural o tecnológica interactúan entre sí, creando redes donde tanto humanos como tecnologías, referidos como actantes, participan activamente. Sin embargo, según autores posteriores como Kutscher y Seelmeyer (2017), el ANT no aborda adecuadamente cómo las estructuras de desigualdad y las dinámicas de poder se manifiestan dentro de estas redes, ni cómo se perpetúan las desigualdades sociales a través de las acciones de sus integrantes.

Sin embargo, el paso firme y constante de esta automatización progresiva abarca, desde la "historia social única", que permite una atención multidisciplinar y coordinada entre todos los agentes que participan en la prestación de servicios sociales, hasta la incorporación de asistentes de IA. Según el informe Modernización de los Servicios Sociales (2021), elaborado desde la revista Minsait: "queda patente que las tecnologías innovadoras y disruptivas son la vía más efectiva para aumentar la proactividad, sostenibilidad y eficiencia de los servicios sociales y dar respuesta a la nueva realidad".

Asimismo, según Salorio (2021), la inteligencia artificial y la analítica avanzada son básicas para el establecimiento de políticas sociales proactivas que aseguren la sostenibilidad de los servicios sociales. Para este autor, estas tecnologías son necesarias en la facilitación de la toma de decisiones y la planificación de presupuestos, así como en la formulación de políticas que prevean necesidades y minimicen los riesgos asociados. Además, según esta autora, contribuyen al desarrollo de herramientas de orientación para profesionales de los servicios sociales, ayudándoles a seleccionar los recursos más adecuados para cada persona, proteger a las poblaciones más vulnerables y optimizar las campañas de prevención y sensibilización.

Siguiendo estudios de Minguijon y Serrano (2022), puede verse que el proceso de integración de la IA en la administración pública española se encuentra aún en la fase de transformación hacia la administración digital 100%. A pesar del respaldo político y financiero hacia la IA, los avances en la automatización son modestos, coexistiendo en la actualidad tres tipos de sistemas: sistemas tradicionales con poca o ninguna informatización; sistemas informatizados que tienen poco o nin-

gún uso de IA; y sistemas más avanzados que están equipados con IA, pero aún en fases de implementación y pruebas con impacto limitado.

Los autores vaticinan que la próxima etapa avanza hacia una administración con una eficiente gestión de la información, donde los sistemas de IA reemplazarán los métodos tradicionales con procesos automatizados para interactuar con los ciudadanos. Finalmente, se alcanzaría una administración inteligente en la que los sistemas con IA aplicada se convertirán en los principales expertos en gestión pública (Minguijón y Serrano, 2022).

No debemos olvidar que la figura profesional de la Educación Social abarca perfiles laborales dentro de la administración pública y de los servicios sociales, con un papel cada día más visible y relevante, formando equipos multidisciplinares junto a otros profesionales del ámbito social (Martínez-Pérez, y Barbero, 2020). Por lo tanto, esta automatización e innovación en los procesos mencionados alcanzarían las competencias de la Educación Social que, si en la actualidad ya se han visto arrolladas por la digitalización, también quedarían expuestas a todos estos usos, beneficios y desafíos de la incorporación de IA como asistente en sus labores diarias.

Esta integración se producirá, en palabras de Chan y Holosko (2018), por medio de diferentes estadios definidos partiendo de las prácticas tradicionales de la profesión, pasando por iniciativas que integran aplicaciones o programas informáticos necesarios para su realización. Finalmente, alcanzará procesos como proyectos e intervenciones, ejecutados completamente por sistemas de IA o software, donde la participación de profesionales será mínima o incluso inexistente (Chan y Holosko, 2018).

Con todo esto, podemos valorar como hecho irreversible la digitalización de los espacios de intervención social, entre los que la Educación Social está presente, desde el afianzamiento de nuevas herramientas de IA en las gobernanzas en red (Castillo de Mesa, 2021). Estos avances tecnológicos, aunque prometen aumentar la eficiencia y la proactividad en la administración pública, también quedan expuestos a perpetuar los riesgos discriminatorios, de transparencia y privacidad que arrastran.

Como defienden diversos autores, entre ellos Gillingham, la progresiva digitalización de los servicios sociales adoptada por las administraciones públicas desde hace décadas, aleja la toma de decisiones cada vez más del discernimiento humano, dando lugar a espacios propicios para el establecimiento de sesgos algorítmicos y un aumento de la desigualdad.

El análisis de los sistemas de evaluación de riesgos describe el despliegue cada vez mayor de tecnologías digitales que reducen la vida humana a núme-

ros, que marginan el acceso narrativo significativo a la situación por parte de los afectados y que cada vez más permiten que las decisiones sean impulsadas por algoritmos, en lugar de por profesionales especializados (Gillingham, 2016, citado en Steiner, 2021).

Ante estas apremiantes realidades, la Educación Social como profesión, y como derecho de la ciudadanía, debe estar preparada desde el conocimiento y la responsabilidad, adaptando sus competencias a las nuevas realizades digitales como baluarte ante la posible marginalización de aquellos que se ven afectados por decisiones automatizadas.

3.3. Inteligencia artificial en los pilares competenciales de la Educación Social

Para la realización de esta revisión, se han seleccionado distintas competencias de acción de la Educación Social desde las que investigar los usos actuales de modelos y asistentes de IA. Los aspectos que se han analizado abordan, además, la garantía de acceso a servicios y sistemas de protección equitativos, y la defensa de la dignidad de las personas pasando por el acompañamiento en procesos de desarrollo personal. Asimismo, analizaremos la incursión de la IA dentro de los procesos de apoyo a personas vulnerables o en momentos de fragilidad, valorando si la inteligencia artificial fomentaría la autonomía individual rompiendo la interacción humana.

A continuación, se muestra una recopilación de aplicaciones de IA en distintos ámbitos sociales en las que la Educación Social tiene un papel relevante.

3.3.1. Servicios Sociales como garantía de protección

Los servicios sociales, por medio de profesionales de la Educación Social y otras disciplinas de lo social, ofrecen apoyo a personas y familias en situaciones de vulnerabilidad, asegurando la protección de la administración para vivir dignamente. Encontramos dentro de estos recursos iniciativas innovadoras, en diversas regiones de España, que utilizan IA para mejorar sus intervenciones y por tanto su labor social.

El Ayuntamiento de Barcelona ha lanzado una prueba piloto de "Inteligencia Colectiva" en los centros de servicios sociales de varios municipios. En ellos utilizan una herramienta de aprendizaje automático, entrenada con 300.000 expedientes, que sugiere soluciones personalizadas a las necesidades de las personas usuarias, basándose en la información obtenida durante la entrevista. Profesionales del Trabajo Social y de la Educación Social realizan las entrevistas introdu-

ciendo los datos en el sistema, supervisando y validando las recomendaciones de esta herramienta (Minguijon y Serrano, 2022).

Adicionalmente, el proyecto de "Big Data social" llevado a cabo por este mismo ayuntamiento, utiliza sistemas avanzados de gestión de datos para analizar la realidad social de la ciudad y adaptar los recursos a las necesidades específicas del territorio. Este proyecto permite usar datos anonimizados para identificar patrones de pobreza y calcular el impacto social de diferentes iniciativas y proyectos (Ibíd.).

Por otro lado, en Castilla y León se están empleando técnicas de Big Data de aprendizaje automático para mejorar la coordinación entre entidades públicas y privadas, con el objetivo de ofrecer a las personas una atención más coherente e individualizada. Los esfuerzos de innovación tecnológica se dirigen a establecer lo que han denominado la "teleasistencia avanzada". Este enfoque incluye la anticipación de vulnerabilidades y riesgos para actuar de manera preventiva. Es una nueva metodología que utiliza la llamada Herramienta de Diagnóstico Multidimensional de la Exclusión (HDME), o instrumento predictivo sobre las situaciones de exclusión. Según la Consejería de Bienestar Social de la región: "cuanto más se avance en plataformas de innovación social, más facilidades tendrá el personal de servicios sociales para ofrecer recursos sin necesidad de que sean las personas quienes los soliciten" (NCLY, 2019).

3.3.2. Diversidad, inclusión, acompañamiento y promoción de la autonomía relacional

En el ámbito de la inclusión de personas que padecen diversidad funcional, la Fundación ONCE presentó varios proyectos innovadores durante un evento centrado en IA y derechos sociales, en el pasado Mobile World Congress 2024 celebrado en Barcelona. Entre estos proyectos destacan, herramientas como Gossa, de Microsoft, la cual utiliza IA para evaluar las habilidades interpersonales de personas con discapacidad intelectual. Otros como AccessRobots tienen como objetivo mejorar la movilidad de las personas con diversidad funcional (sensorial, física, y cognitiva) en lugares complejos como centros de transporte, comerciales, hospitales y aeropuertos. Además, el proyecto Walkerpisa trabaja en la integración de tecnologías capaz de aportar asistencia e información personalizada para facilitar el desplazamiento seguro de personas con distintas especificidades en entornos urbanos (Ruiz-Berdejo, 2024).

Asimismo, descubrimos el potencial de herramientas transformadoras especializadas en el seguimiento ocular y el reconocimiento de voz para mejorar la comunicación y el trabajo con personas con dificultades auditivas o de movilidad. En este sentido encontramos SignLLM, el primer modelo de producción de lenguaje de señas (SLP) multilingüe, que permite la generación de gestos de lenguaje

de señas a partir de texto de entrada o mensaje, llevado a cabo por un avatar de IA (Fang et al., 2024). Además, las plataformas de aprendizaje adaptativo que emplean algoritmos personalizan las intervenciones facilitando métodos y juegos que promueven habilidades sociales y de resolución de problemas (Valle, 2023).

Otro ámbito a considerar es la implementación de robots y otras herramientas basadas en IA en el hogar, como promoción de vida independiente, subrayando el papel capacitador de esta tecnología en la inclusión y participación plena de las personas con discapacidad (Ibíd.). No obstante, no debemos olvidar que la integración de un asistente virtual en ambientes de vida asistida no debe sustituir el cuidado profesional y humano que las personas merecen tener, poniendo especial atención a situaciones de vulnerabilidad ya sea por discapacidad, por edad o por circunstancias diversas.

En este sentido la Ley de IA europea (apartado 5.3.) establece como norma que la persona sea informada en todo momento de que su interacción se está produciendo con una inteligencia artificial y no con un humano. Los usos de IA en el acompañamiento de personas dependientes son los que más controversia generan ante el dilema sobre si el cuidado ha de ser realizado de humano a humano, aunque la escasez de red de apoyos de la persona, o de recursos del sistema de protección social deje a estas personas sin asistencia. La disyuntiva ética que nos supone volcar el cuidado de una persona en un robot o asistente virtual podría dejar a estas personas sin la propia atención que precisan. En un mundo idílico el cuidado del otro vendría de la mano de redes de apoyo humanas, pero en nuestro imperfecto mundo cabe replantearse qué acción resultaría más humanitaria.

Adentrándonos un poco más en los retos que el acompañamiento en momentos de fragilidad, parte de la labor de la Educación Social, deberá enfrentar, encontramos el paradigma acuñado como capitalismo emocional, por Eva Illouz (2007), donde la mercantilización del duelo adquiere su dimensión más aberrante. Aquí, las narrativas económicas y emotivas se fusionan por medio de los denominados ghostbots, griefbots o thanabots los cuales representan una forma diferente e intrigante de interacción entre vivos y fallecidos, dentro de la dinámica de la industria del más allá digital (Figueroa, 2024).

Para entender este fenómeno debemos conocer primero cómo comienza el viaje del robot fantasma. Según Figueroa este se establece de dos maneras distintas; con aquellos que, mientras están entre los vivos, contratan un servicio y aprovechan la oportunidad para crear su propio robot fantasma en plataformas como HereAfterAI, y aquellas personas que se acercan a estos avatares después de una pérdida. Estas últimas buscan alguna forma de reconexión con sus seres queridos a través de ghostbots creados en base al aprovechamiento de la huella digital de las personas fallecidas, por medio de aplicaciones como Proyecto Di-

ciembre. Estas herramientas, lejos de favorecer la transición y aceptación de la pérdida, podrían bloquear la asimilación de esta nueva situación generando los denominados "duelos congelados" producidos cuando no se realiza una gestión adecuada de las etapas de asimilación de estas pérdidas.

Otro ejemplo de capitalismo emocional alimentado con el potencial económico del afecto sería la empresa Replica y su aplicación Luka. Esta herramienta ofrece compañeros de IA para paliar el sentimiento de soledad no deseada, que se ha manifestado como uno de los grandes males derivados de las dinámicas individualistas que afectan a nuestras sociedades avanzadas. La publicidad de estas tecnológicas emplea frases del tipo: "el compañero de IA que se preocupa", "siempre aquí para escuchar y hablar" y "siempre a tu lado", como reclamo publicitario para masas afligidas. Esta falsa sensación de acompañamiento podría provocar en las personas con dificultades relacionales bucles de distanciamiento social que aumentarían el ostracismo y la soledad no deseada, de la que precisamente estas personas pretenden huir.

En ambos ejemplos la figura de la Educación Social se manifiesta perfil indispensable en el acompañamiento en procesos de dificultad, y como promotor de la autonomía relacional de las personas en pos de una construcción comunitaria de redes sociales estables. La eliminación de la interacción humana en procesos de fragilidad y en la cotidianidad de las dinámicas relaciones podrían manifestarse como una amenaza contra la naturaleza del ser humano, dada la esencia cooperativa y relacional inherente al ser humano como animal social que somos.

3.3.3. Prevención en intervención en base a perfiles de desempeño

El potencial predictivo que posee la IA está siendo explorado para distintas labores preventivas en ámbitos como la justicia y la prevención de las violencias. Existen estudios, como ***Artificial intelligence extracts key insights from legal documents to predict intimate partner femicide*** (García-Vergara et al.,2023), llevado a cabo en España, específicamente en las regiones de Andalucía y Málaga, que avalarían los beneficios de la IA en la lucha contra los feminicidios. Este potencial, explora cómo la IA puede utilizarse para analizar documentos legales y predecir el femicidio por parte de la pareja íntima.

Durante el citado estudio examinaron información sobre comportamientos criminales anteriores, sanciones impuestas, características de la violencia, y el entorno y la situación en que ocurre este crimen. Los hallazgos demostraron que ciertos datos de los documentos legales, como los antecedentes criminales y las características de la violencia, permiten detectar más de tres cuartas partes de la violencia, tanto letal como no letal, en relaciones de pareja de hombre a mujer. En este sentido, la categorización de perfiles de desempeño podría servir como guía

preventiva, y los patrones obtenidos podrían ser usados para establecer nuevos protocolos de actuación en base a los elementos comunes detectados.

Otro ámbito predictivo que está siendo explorado es la posibilidad de anticipación a intentos autolíticos en base a factores de riesgo reconocidos por medio de sistemas de IA. Un estudio piloto empleó la red neuronal artificial "Long Short-Term Memory" (LSTM) dentro de una metodología más amplia de categorización de palabras, emociones e imágenes realizadas previamente por expertos, para detectar la ideación suicida expresada en redes sociales, en casos reales de pacientes que habían sido atendidos tras un intento de suicidio en el Hospital Miguel Servet (Arilla et al., 2022). Aunque los datos reflejaron evidencias comunes en algunos casos, se observó que precisaban de estudios más profundos para avalar su eficacia.

Estos estudios necesitan de datos personales para su entrenamiento, que en casos de cuestiones complejas como los anteriores ejemplos de feminicidios, o análisis de la ideación suicida, la manipulación de esos datos conlleva importantes riesgos éticos. Las futuribles prácticas de asistentes de IA nos enfrentan a la necesidad imperativa de adherirnos al principio de habeas data, que salvaguarda el derecho de las personas a impugnar y oponerse a las decisiones tomadas exclusivamente sobre la base de procesos automatizados.

Este derecho incluye la gestión y el flujo libre de información personal de acuerdo a la normativa vigente, establecida en el artículo 22 del Reglamento 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016. Este reglamento, junto con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, sobre Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD), subraya la importancia de proteger los datos personales frente a usos indebidos en entornos digitales y automatizados. Así, al implementar tecnologías de IA que procesan datos personales, es fundamental garantizar que se respeten estas normativas para proteger los derechos individuales y fomentar un uso ético de la tecnología.

4. HORIZONTES INTELIGENTES

4.1. Hacia un futuro ético y equitativo

Como hemos analizado en esta revisión, en la actualidad, las grandes tecnológicas nos prometen horizontes inteligentes donde la toma de decisiones y la eficiencia alcanzarán niveles sin precedentes, aunque los desafíos en términos de ética, seguridad y privacidad no estén suficientemente abordados. En respuesta a estos desafíos, la Unión Europea ha adoptado una postura proactiva que se está materializando en la llamada Ley de Inteligencia Artificial de la UE (2023).

Esta ley, recién aprobada por el Parlamento Europeo el pasado 13 de marzo de 2024, se encuentra en espera de ratificación por el Consejo Europeo, para su posterior publicación en el Diario Oficial como parte de la normativa de la UE. Esta normativa aparece como el primer marco jurídico sobre IA que aborda los riesgos derivados de su uso, y que tiene como objetivo proporcionar a desarrolladores e implementadores requisitos claros, poniendo en el centro el bienestar y los derechos fundamentales de las personas. A su vez, esta pionera ley posiciona a Europa para desempeñar un papel de liderazgo a nivel mundial sobre regulación en inteligencia artificial (European Commission, 2024).

Adentrándonos en la primera ley histórica de regulación de IA, se observa cómo la finalidad de esta norma es limitar y prohibir algunas aplicaciones para proteger los derechos de la ciudadanía, evitando sacrificar la innovación de estas tecnologías.

Este reglamento categoriza el tipo de aplicaciones de IA dependiendo del riesgo que significan para el ser humano y para el medio ambiente. Estas categorías se dividen en dos ejes claramente diferenciados: las aplicaciones que son inaceptables, y las que tienen un riesgo medible. Estos peligros cuantificables deben estar registrados dentro de unos estándares particulares que la Unión Europea mantendrá, y que cada país puede particularizar. En general, la exigencia vendrá establecida por la obligatoriedad de un diseño responsable previo a su comercialización (Giménez-Abalos et al., 2024).

Según publicaciones de European Commission (2024) la regulación clasifica las aplicaciones de IA en cuatro categorías de riesgo, (mínimo, limitado, alto riesgo e inaceptable) estableciendo los estándares de rechazo o aceptación definidos en unos requisitos de transparencia y diseño responsable, en la que se cumpla el respeto a los derechos humanos; en especial al derecho a la intimidad y a la privacidad.

La mayoría de los sistemas de IA que se utilizan actualmente en la UE están clasificados dentro de la categoría de riesgo mínimo o nulo, lo que indica que sus aplicaciones son en su mayoría seguras y tienen un impacto bajo en términos de riesgo potencial; como podría ser el caso de los videojuegos que incorporan IA o los filtros anti-spam.

Por otro lado, la categoría de riesgo limitado se centra en aquellos peligros relacionados con la falta de transparencia en el uso de la IA. La Ley impone obligaciones de transparencia específicas para asegurar que las personas usuarias sean plenamente conscientes de que están interactuando con sistemas de IA, como los chatbots, a fin de poder tomar decisiones informadas sobre su interacción con estas tecnologías. Además, resulta obligatorio que el contenido generado por IA

sea identificado como generado artificialmente, sobre todo cuando se utiliza para informar al público sobre temas de relevancia.

Los sistemas identificados como de alto riesgo abarcan una amplia gama de aplicaciones de uso aceptado que pueden tener un gran impacto en la seguridad, los derechos fundamentales y la vida de las personas. Estas aplicaciones deberán superar evaluaciones de conformidad rigurosas antes de su despliegue y cumplir además con estrictos requisitos de transparencia, seguridad y supervisión. Estas aplicaciones están referidas a los ámbitos de infraestructuras críticas como el suministro de electricidad, educación y empleo, salud, justicia y administración democrática, seguridad pública, gestión de migraciones, control de fronteras, servicios financieros, etc.

No obstante, se establecen dos excepciones exentas del cumplimiento de esta ley, como son los sistemas que sean utilizados con fines militares y de defensa, y los sistemas que tengan fines de investigación y de innovación. Asimismo, los sistemas de identificación biométrica remota se consideran de alto riesgo y están sujetos a requisitos estrictos, pero permite un uso excepcional para el personal policial en caso de urgencia, por medio de un juez o jueza o en un estado de emergencia.

Sin embargo, la incógnita que queda por desvelarse versa sobre las posibles consecuencias que tendrá esta ley en la vida diaria de los europeos y cuál será el impacto ocasionado sobre la industria tecnológica. Esta ley marcará unos estándares de difícil adecuación sobre la protección de los derechos fundamentales de las personas y del medio ambiente, exigiendo a las compañías plena transparencia de sus ingenierías siempre que exista una decisión o predicción que involucre datos de personas, o que pueda afectar a particulares y/o a comunidades.

Esta exigencia por parte de la ley de conocer el cómo se produce la predicción supondrá un gran desafío para las tecnológicas, ya que dejaría fuera del mercado a la mayor parte de los programas que se basan en los modelos de machine y deep learning denominados modelos de caja negra[4]. Estos modelos carecen de la posibilidad de transparencia ya que no existe una forma, ni matemática ni humana, de conocer el funcionamiento del algoritmo y del sistema de red neuronal (Cortés, 2024). La ley, por tanto, supondría una red de protección ante los usos

4 Un modelo de "caja negra" en informática se refiere a sistemas o algoritmos cuya operación interna es opaca para usuarios y programadores. Esto significa que, aunque se conozcan los datos de entrada y salida del modelo, los procesos internos que llevan a estos outputs no son visibles ni fácilmente comprensibles. Existen avances en este sentido con estudios dirigidos a comprender cómo funciona la activación neuronal de los algoritmos, pudiendo llegar así, en un futuro, al control y conocimiento profundo de la elaboración de las predicciones realizadas por IA. Para más información consultar: https://transformer-circuits.pub/2024/scaling-monosemanticity/index.html.

indiscriminados de IA en ámbitos de proyección social que presenten posibilidad algoritmia de automatización de la desigualdad. Aunque resulta importante destacar que las grandes multinacionales del sector y poderosos lobbies disponen de recursos económicos superiores a los de muchos países, lo que les permitiría evadir legislaciones reguladoras que pudieran limitar sus beneficios económicos.

De manera paralela a la elaboración de esta normativa se observa cómo la UNESCO ha jugado un papel proactivo en la promoción de una gobernanza efectiva y ética de la IA a nivel mundial. La publicación de ***Recommendation on the ethics of artificial intelligence*** en 2021, estableció una norma internacional de creación de enfoques innovadores incluyendo las evaluaciones de preparación y de impacto ético de la IA.

Sus recomendaciones se fundamentaron en la protección de los derechos fundamentales y la dignidad de las personas, enfatizando principios como la transparencia y la equidad, focalizándose, además, en la necesidad de supervisión humana. Recordando los principios enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el enfoque humanista de la UNESCO de 2021 se reafirma en el Consenso de Beijing sobre inteligencia artificial y educación (2023) y el Foro Mundial sobre la ética de la IA (2024). Ambos eventos afrontan la utilización de IA con el objetivo de proteger y proporcionar a todas las personas los valores y competencias necesarias para una colaboración eficaz entre el ser humano y la máquina (Tavares 2024).

No obstante, existen todavía desafíos que la pionera Ley Europea de IA, y los organismos internacionales defensores de los derechos humanos deben afrontar como son la demora en la implementación de la normativa en cada estado miembro, o la dificultad que presenta el control de toda esta arrolladora innovación.

4.2. Oportunidades y desafío del uso de la IA en Educación Social

Llegados a este punto, es necesario romper una lanza, tanto a favor, como en contra del uso de la IA en el campo socioeducativo, sobre todo, cuando se trate de un uso responsable, adaptado a nuestros tiempos, y no de un abuso descontrolado, propio de los avances centrados en el mercado y no en las personas.

Así, encontramos en el análisis de datos y predicciones realizadas por modelos de IA una reseñable oportunidad caracterizada por la eficacia en la detección de patrones basados en rigurosas leyes matemáticas. Por tanto, un óptimo uso de estas herramientas podría servir en la prevención de situaciones de riesgo tras el estudio de patrones identificados. Alimentar el modelo con datos e informes de personas usuarias de servicios sociales, y de la administración en todas sus áreas, podría permitir a las distintas profesiones socioeducativas trabajar de manera prioritaria con

aquellas personas que muestran perfiles de desempeño con altos indicadores de vulnerabilidad o de reincidencia. Este análisis podría determinar ciertas situaciones de riesgo o desamparo en menores, intentos autolíticos, reincidencias en sintomatología adictiva, reincidencia de comportamientos delictivos, riesgo de pobreza -entre otros ejemplos- con casi extrema exactitud probabilística.

No obstante, a pesar de esta capacidad para detectar patrones, debemos considerar la importancia de preservar la supervisión y el trato humano en aquellos procesos que afecten a decisiones sobre la vida de otras personas. En este sentido, es imperativo recordar que el hecho de que una persona con unas ciertas características cometa determinados actos no significa que otra persona, con características similares, llegue a manifestar comportamientos idénticos o ni siquiera similares. Estas predicciones pueden basarse en elementos puramente personales, obviando los contextos sociales que condicionan nuestros procesos. Además, podría darse la circunstancia de que una valoración negativa ubicase a personas en los definidos asilos digitales (Eubanks, 2021), limitando sus posibilidades de desarrollo debido a la ya mencionada automatización de la desigualdad.

Estos riesgos no solo deben valorarse durante la creación de categorías, sino también, y sobre todo, en el establecimiento de intervenciones generalizadas. El peligro de permitir que un algoritmo, máxime de tipo "caja negra", establezca predicciones y elabore intervenciones en base a elementos comunes atribuyendo a personas concretas resultados generalizados, deja fuera de la ecuación innumerables matices diferenciadores que potencian intervenciones eficaces y personalizadas.

De esta forma, varias personas en conflicto social pueden compartir elementos negativos comunes que generen un mismo perfil de desempeño, y al mismo tiempo poseer de manera individual cientos de factores protectores y capacitadores que, por diversos motivos, escapen del control estadístico. Situaciones en las que estas posibilidades no destacasen por repetición o por excepción podrían hacer que el algoritmo descarte soluciones óptimas que resulten invisibles a su capacidad catalogadora. En este sentido, debemos resaltar la minuciosa labor de una Educación Social contextualizada que actúa desde la convicción de que cada ser humano contiene innumerables posibilidades plagadas de matices diferenciadores. En situaciones de prevención o de intervención, estas son navegadas por la práctica profesional mediante un trato personalizado y el más profundo amor pedagógico.

Los principios que guían la acción de la Educación Social establecen que los procesos de intervención han de ser trajes a medida únicos e imposibles de generalizar. Desde esta óptica, propia de una cuidadosa atención profesional, la falta de pensamiento lateral que limita el trabajo de la IA es precisamente el mayor valor que posee la mirada crítica y capacitadora de la Educación Social. La intervención se genera a partir del conocimiento holístico de la persona, un conoci-

miento que nace del vínculo y de la conexión entre persona y profesional, logrado mediante el acompañamiento, la empatía y la confianza. Cada persona es única e irrepetible, por lo que el establecimiento de patrones idénticos de intervención, eliminado esos espacios interpersonales de encuentro y enseñanza-aprendizaje, resultaría cuestionable no solo en cuanto a eficacia, sino también en la falta de ética que supone tratar a personas como números y entes replicados.

Aunque, de nuevo volviendo al primer posicionamiento, y en base a las dificultades inherentes a los comportamientos interpersonales, encontramos en ciertos usos de la IA una nueva ventana de oportunidad sobre la que edificar estas premisas. La integración de diversas IA en las intervenciones sociales podría tener el potencial de eliminar sesgos y dilemas éticos intrínsecos al trato humano y, por ende, a Educadores y Educadoras Sociales. De esta forma, en teoría, podría crearse un marco de equidad en la atención a colectivos marginales desde la imparcialidad emocional, eliminando un posible prejuicio profesional hacía personas o comportamientos determinados. Así, el futurible uso de esta herramienta tecnológica en el trato con colectivos o victimarios estigmatizados podría limitar el prejuicio individual que profesionales pudieran tener hacia casos que dañen su sensibilidad y neutralidad.

No podemos obviar la circunstancia favorable de que la IA no funciona como una inteligencia pensante capaz de plantear juicios de valor, sino que, al limitarse a un asombroso modelo clasificador, no sentirá pellizcos en el corazón, remilgos o prejuicios, al registrar comportamientos o situaciones éticamente reproblables. El hecho de que la IA no posea emociones que pudieran influir en sus decisiones y acciones podría ofrecer un trato ajeno a prejuicios personales, consciente e inconscientemente, en profesionales humanos. Siguiendo esta lógica, un trato artificial podría generar imparcialidad profesional como avance hacia un horizonte de justicia social.

Sin embargo, de nuevo navegando entre retos y desafíos, no podemos entregarnos de manera absoluta e incondicional a esta supuesta neutralidad, ya que las posibles transgresiones éticas y de equidad atribuidas al ser humano han sido filtradas a los modelos de IA durante su creación, programación y entrenamiento. Además, desconocemos cómo funcionan sus políticas de contenido y a qué responden sus marcos éticos de contención de sesgos discriminatorios por lo que no es posible garantizar justicia en procesos carentes de transparencia.

Por otro lado, de igual manera que profesionales de la Educación Social pueden mostrar prejuicios en el trabajo con victimarios, estos últimos pueden mostrar una problemática similar a la hora de ser intervenidos con determinados profesionales. En aquellos casos en los que la persona a reeducar, ya sea menor infractor o adulto privado de libertad, entre otros, muestre resistencia a ser atendida por un profesional con ciertas características, el uso de avatares o asistentes

de IA para las entrevistas, o cualquier paso de la intervención, puede resultar de gran ayuda. Podríamos suponer que la interacción con una entidad artificial reduciría o aliviaría sentimientos de vergüenza, incomodidad o de nuevo enjuiciamiento. Aquí, la posibilidad de interacción con una IA percibida como neutral podría incluso favorecer el acceso a información sensible de manera más efectiva.

Debemos tener en cuenta, además, que el trabajo constante con colectivos vulnerables y próximos al conflicto puede ser verdaderamente desgastante para profesionales del ámbito social. El uso de IA en ciertos momentos controlados y definidos de la intervención podría también reducir la carga emocional de Educadores y Educadoras Sociales, a la vez que agilizaría métodos rutinarios y tareas burocráticas. En este sentido, la automatización de procesos podría suavizar en profesionales la denominada fatiga por compasión[5] permitiéndoles disponer de mayor tiempo y energía para los verdaderos momentos de encuentro personal y acompañamiento.

Adicionalmente a estas cuestiones y usos aún no tan visibilizados, existen otras aplicaciones de IA que empiezan a consolidarse, deslumbrándonos por sus efectos a priori positivos. El empleo de herramientas tecnológicas para la mejora de la calidad de vida de personas vulnerables está encabezando los usos de IA en el ámbito del acompañamiento y cuidado. La utilización de robots y asistentes artificiales en la atención a personas mayores, personas que padezcan soledad no deseada, con diversidad funcional o intelectual, plantea importantes dilemas éticos que basculan entre una atención más o menos certera pero artificial o la ausencia de cuidado humano.

Bajo este razonamiento, en un mundo desarrollado, donde el envejecimiento acelerado de la población es un hecho consumado, no parecería una idea descabellada establecer estrategias de cuidado que vayan más allá de los recursos humanos existentes. Además, la escasez de redes sociales de apoyo que estamos experimentado en nuestras sociedades individualistas nos hace creer que fallecer acompañado de una mascota domótica que localice una ambulancia desde un hogar unipersonal podría ser aceptable o, al menos, no el peor escenario posible.

Sin llegar a estos extremos, estas tecnologías de acompañamiento podrían fomentar la independencia de personas dependientes y permitirles una mayor participación en sociedad, aunque sin olvidar la incapacidad de replicar la calidez y el cuidado que proporciona la interacción humana. Esta cuestión, en definitiva,

5 El término fue acuñado por la Dra. Carla Joinson en 1992. Ella utilizó esta expresión para describir los síntomas similares al estrés postraumático que observó en los enfermeros que trabajaban en situaciones que involucraban atender y cuidar pacientes en estados de emergencia y crisis graves.

nos confronta ante la disyuntiva de permitir que una persona interactúe con mecanismos artificiales o preferir que enfrente la soledad de manera irremediable.

Dada nuestra realidad imperfecta, es necesario reconsiderar qué alternativa resulta más compasiva, humanitaria y adecuada. Si recordamos aquellos elementos que han hecho prosperar a la humanidad, la colaboración y la compasión más allá de los vínculos de sangre (Marina, 2021), teniendo presente que "por echar una mano nos hicimos humanos" (García-Carrasco, 2018), el cuidado entre personas debería ser la única norma posible.

Aunque también debemos valorar que el uso de la tecnología para el mantenimiento de capacidades cognitivas por medio de aplicaciones, así como el seguimiento de personas vulnerables en sus hogares, es un avance positivo y beneficioso. Sin embargo, depositar el cuidado de personas en situación de fragilidad en manos artificiales podría considerarse un paso hacia la deshumanización de nuestras sociedades.

Por otro lado, y como último escenario a valorar, hemos de considerar el riesgo de dependencia hacia los sistemas algorítmicos que supone deshumanizar los procesos que hemos explicitado -y otros no recogidos aún por falta principalmente de espacio- mediante la reducción de la interacción humana. Las competencias que dejemos de ejercer podrían dar lugar al atrofiamiento de capacidades y habilidades similar a lo ocurrido con nuestro sentido de la orientación y la aparición y uso masivo de Google Maps (Crespo, 2024). Si nuestras capacidades físicas y visuales se han visto reducidas por el tipo de vida desarrollado en la actualidad, nada nos impide pensar que esta reducción de habilidades podría extenderse a otros ámbitos de nuestra cognición y emoción. La aceptación del uso masivo de predicciones y elaboraciones artificiales sin supervisión humana en pos de una mejora de la productividad, y de una cuestionable eficacia, podría atrofiar parte de nuestras competencias y habilidades sociales.

Si esto se produjera de manera masiva y continua, el juicio humano en la toma de decisiones podría verse desplazado hasta un punto de no retorno, que pudiera volatilizar nuestra capacidad crítica, imaginando el escenario más apocalíptico posible. Asimismo, dejar de enfrentar y confrontar la parte más vulnerable del ser humano, traspasando el cuidado de los otros a robots y avatares, podría mermar nuestra capacidad de empatía y compasión, reduciendo al ser humano a un ser vivo encerrado en los límites de su propio yo.

Analizadas estas nuevas realidades, se observa la cierta y evidente existencia de espacios de oportunidad y beneficio, pero también de riesgo y peligro, para esta disruptiva herramienta tecnológica. Por ello, debemos analizar si finalmente estas parcelas de potencialidades podrían terminar empobreciendo nuestra humanidad y juicio crítico o potenciando nuestras opciones. De igual manera, la

búsqueda de agilización y facilitación de algunos procesos en Educación Social no debería llevarnos a anteponer al buen hacer y estar que el trabajo con personas exige y requiere. Asimismo, hemos de tener presente que el ser humano es perfectible, es decir, es un ser inacabado, con un alto grado de maleabilidad y plasticidad, y su comportamiento dista mucho de ser una ciencia exacta, por lo que tratar a las personas como reglas matemáticas podría observarse como una ciencia abocada a la inexactitud y con más que posibles atisbos de injustica.

Por todo lo expuesto, considero que, ante el uso responsable de estas herramientas, el perfil profesional de la Educación Social se muestra imprescindible para salvaguardar el respeto por la dignidad humana en todos los ámbitos de la vida social examinados, donde el incipiente uso de la IA en un hecho constatado. Es evidente que la competencia profesional deberá adaptarse, ya no de manera forzosa, sino inteligente y humana, a todos aquellos procesos que se automaticen más allá de su control, pero siempre sin descuidar la dimensión teleológica de la Educación Social recogida en su código deontológico y preservada por su Colegio Profesional de la Educación Social.

4.3. La figura de la Educación Social en la era de la IA

Como puede observarse, la implementación de IA en los ámbitos competenciales de la Educación Social presenta un marco complejo de oportunidades y desafíos donde los beneficios de la innovación tecnológica han de ser aprovechados, asegurando que la IA no se convierta en un agente más de desigualdad y opresión. En este sentido, esta revisión narrativa finaliza con una breve guía de recomendaciones de buenas prácticas para que profesionales de la Educación Social naveguemos estas nuevas realidades laborales sin perder el norte de los derechos humanos, y la ética del buen trato que debe guiar siempre nuestra acción socioeducativa. (Ver anexo 1).

5. CONCLUSIONES

La Educación Social aborda de manera crítica cómo la desigualdad y las dinámicas de poder se manifiestan dentro de las estructuras sociales para luchar contra antiguos y nuevos sistemas de opresión hacia personas, colectivos y comunidades vulnerables. En este sentido, a través de esta pionera revisión narrativa se han abordado, tanto las ventanas de oportunidades, como los niveles de desafío éticos que los nuevos sistemas de IA introducen en Educación Social. Asimismo, la reflexión sobre las aplicaciones y asistentes de IA en funcionamiento, dentro y fuera de nuestras fronteras, permite la posibilidad de explorar posibles oportunidades de desarrollo y anticiparse a plausibles métodos de automatización de la desigualdad.

Además, se plantea la implementación de una guía de recomendaciones de buena praxis para profesionales de Educación Social en procesos asistidos por IA, persiguiendo así el ansiado equilibrio entre innovación tecnológica y responsabilidad ética profesional. Estas recomendaciones refuerzan la importancia de preservar la supervisión y el trato humano en aquellas decisiones asistidas por IA que afecten a la vida de las personas.

No hay mayor injusticia que la desigualdad y la deshumanización de personas y procesos, por lo que la figura profesional de la Educación Social siempre se revela como baluarte por la defensa de la justicia social, derechos fundamentales y la dignidad de las personas. Todos estos aspectos cobran un papel especial en estos tiempos de acelerada evolución tecnológica, cuando las disruptivas realidades digitales pueden suponer nuevos márgenes de exclusión social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M. J. (2012). ***Trabajo social: concepto y metodología***. Colección CGTS/Paraninfo. Ediciones Paraninfo, SA.

Alfaro, A. D. J., y Ospina, J. V. D. (2021). Revisión sistemática de literatura: Técnicas de aprendizaje automático (***machine learning***). ***Cuaderno activa***, ***13***(1), 113-121.

Angwin, J; Larson, J. (2016, 23 de Mayo). Machine Bias. ***ProPublica***.

Amnistía Internacional (2022, 16 de febrero). Estados Unidos: Nueva investigación revela que la tecnología de reconocimiento facial refuerza la práctica policial racista de dar el alto y registrador en Nueva York. ***Amnesty.org***.

Arilla-Andrés, S., García-Martínez, C., y López-Del Hoyo, Y. (2022). Detección del riesgo de suicidio a través de las redes sociales: estudio piloto. ***TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad***, ***12***(1), 1-14. https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4384.

Autrán, R. R. (2023). Sesgos y discriminaciones sociales de los algoritmos en Inteligencia Artificial: una revisión documental. ***Entretextos***, ***15***(39), 1-17. https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.202339664.

Banco de Desarrollo de América Latina (2021). ***Experiencia: Datos e Inteligencia Artificial en el sector público***. Caracas, Venezuela: CAF.

Carazo, C. S. (2009). La protección de datos personales de las personas vulnerables. ***Anuario de la Facultad de Derecho***, ***(2)***, 203-227.

Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. ***Pedagogía social: Revista universitaria***, ***9***, 19-125.

Cascante, A. V. (2023). La inteligencia artificial y el futuro de los profesionales en marketing. ***Revista Académica Institucional***, ***5***(1), 6-14.

Chan, C., y Holosko, M. (2018). Technology for social work interventions. En ***Oxford Bibliographies in Social Work***. https://doi.org/10.1093/obo/9780195389678-0263.

Choez Franco, Á. S. (2022). ***Análisis de las características de los tipos de algoritmos de clustering en el aprendizaje no supervisado*** (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Babahoyo, Facultad de Administración, Finanzas e Informática.

Cordioli, D. G. (2023). Hardware especializado para redes neuronales: una revisión sistemática. ***Revista Boaciencia. Negocios e Tecnología, 3***(2), 01-19.

Cortina, A. (2013). ***¿Para qué sirve realmente la ética?*** Barcelona, España: Paidós.

Crespo, I. (2024, 20 de febrero). La IA amenaza arrebatarnos la creatividad como el GPS lo hizo con nuestro sentido de la orientación. ***La Razón***.

Cultura AI. (2024). ***Cómo la automatización de tareas con IA puede mejorar la productividad***. Cultura AI.

De Lucas, J. (2009). El miedo en las sociedades más seguras de la historia. ***Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 43***, 85-92.

De Seguretat, EN. (2018, 1 de octubre). El carnet por puntos ciudadano, una realidad en China. ***Notas de seguridad***.

Espiña Dapena, J. (2021, 25 de septiembre). La modernización de los servicios sociales como garantía de nuestros derechos. ***Minsait An Indra Company***.

Devlieghere, J., Roose, R., y Evans, T. (2020). Managing the electronic turn. ***European Journal of Social Work, 23***(5), 767-778. https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1582009.

Eubanks, V. (2021). ***La automatización de la desigualdad: herramientas de tecnología avanzada para supervisar y castigar a los pobres***. Madrid, España: Capitán Swing.

Carrasco, J. G. (2018). Por echar una mano nos hicimos humanos, sin mediar palabra. ***Bordón: Revista de Pedagogía, 70***(1), 11-23. https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54146.

Fang, S., Wang, L., Zheng, C., Tian, Y., y Chen, C. (2024). SignLLM: Sign languages production large language models. ***arXiv preprint***, arXiv:2405.10718.

García-Vergara, E., Almeda, N., Fernández-Navarro, F., y Becerra-Alonso, D. (2023). Artificial intelligence extracts key information from legal documents to predict intimate partner femicide. ***Scientific Reports, 13***(1), 18212. https://doi.org/10.1038/s41598-023-45157-5.

Gartner. (2021). ***Maverick Research: Forget about your real data – Synthetic data is the future of AI***.

Green, B. N., Johnson, C. D., y Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. ***Journal of Chiropractic Medicine, 5***(3), 101-117. https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6.

Ghasemi, Y., Jeong, H., Choi, S. H., Park, K. B., y Lee, J. Y. (2022). Deep learning-based object detection in augmented reality: A systematic review. ***Computers in Industry, 139***, 103661. https://doi.org/10.1016/j.compind.2022.103661.

Giménez-Ábalos, V., Oliva, L., Vázquez-Salceda, J., Cortés, U., y Álvarez-Napagao, S. (2024). Why interpreting intent is key for trustworthiness in the age of opaque agents. ***Preprints***. https://doi.org/10.20944/preprints202402.1446.v1.

González-Geraldo, J. L. G., y Ortega-López, L. (2023). ¿Al servicio de quién?: el dilema ético del respeto en el Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Coords.), ***Aprendizaje-servicio: escenarios de aprendizajes éticos y cívicos*** (pp. 79-95). Narcea.

Gómez-Cano, C., Sánchez-Castillo, V., y Clavijo, T. A. (2023). Unveiling the thematic landscape of Generative Pre-trained Transformer (GPT) through bibliometric analysis. ***Metaverse Basic and Applied Research, 2***, 1-8. https://doi.org/10.56294/mr202333.

Illouz, E. (2007). ***Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo***. Katz Editores. https://doi.org/10.2307/j.ctvndv74r.

Jenkinson, G. (2023, 25 de agosto). ChatGPT: Academia divided over ChatGPT left political bias claims. ***CoinTelegraph***.

Kockum, F., y Dacre, N. (2021). Project management volume, velocity, variety: A big data dynamics approach. ***Advanced Project Management, 21***(1). https://doi.org/10.2139/ssrn.3813838.

Larson, J., Mattu, S., Kirchner, L., y Angwin, J. (2016). How we analyzed the COMPAS recidivism algorithm. ***ProPublica, 9***(1), 3-3.

Latour, B. (2007). ***Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory***. Oxford University Press.

LMG, M. (2024, 17 de mayo). Madrid firma un acuerdo con Microsoft para mejorar los servicios públicos con la IA. ***20 Minutos***.

Marina, J. A. (2021). ***Biografía de la inhumanidad: Historia de la crueldad, la sinrazón y la insensibilidad humanas***. Ariel.

Martínez-Pérez, A., y Barbero, F. L. (2020). La acción socioeducativa en las leyes de servicios sociales autonómicas: la figura del educador/a social. En ***Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*** (pp. 722-733). Octaedro.

Mauss, M. (1990). ***The gift***. Routledge.

Minguijón, J., y Serrano-Martínez, C. (2022). La inteligencia artificial en los servicios sociales: estado de la cuestión y posibles desarrollos futuros. ***Cuadernos de Trabajo Social, 35***(2), 319-329. https://doi.org/10.5209/cuts.78747.

Morales García, J. L. (2023). Democratizar el análisis de datos: el papel clave de la inteligencia artificial generativa. ***Contabilidad y Dirección, 35***.

NCYL. (2019, 30 de diciembre). El futuro de los servicios sociales: "big data" y teleasistencia avanzada. ***El Español***.

Pascual, M. G. (2024, 28 de mayo). La Policía española ya usa en sus investigaciones un sistema automático de reconocimiento facial. ***Ediciones EL PAÍS SL***.

Patel, H., Guttula, S., Mittal, RS, Manwani, N., Berti-Equille, L. y Manatkar, A. (2022, agosto). Avances en análisis, visualización y calidad de datos exploratorios

para sistemas de inteligencia artificial centrados en datos. En ***Actas de la 28ª Conferencia ACM SIGKDD sobre Descubrimiento de Conocimientos y Minería de Datos*** (págs. 4814-4815).

Pérez Colomé, J. (2024, 24 de febrero). Nazis chinas y vikingos negros: Google suspende su IA de imágenes por sobrerrepresentar a minorías. ***El País***.

Ronda Ortín, L. (2012). El educador social: Ética y práctica profesional. ***Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 19***, 51-64. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.19.04.

Rubio, I. (2018, 24 de diciembre). Así es el sistema con el que China puntúa a sus ciudadanos y les asigna castigos y recompensas. ***Xataka***.

Ruiz-Berdejo López, M. (2024, 3 de abril). La implantación de la inteligencia artificial a favor de las personas con discapacidad. ***Tododisca***.

Russell, S. J., y Norvig, P. (2020). ***Artificial intelligence: A modern approach*** (4th ed.). Pearson.

Saloria Estrada, M. (2021, 5 de octubre). La digitalización mejora la atención de los servicios sociales. ***Ideas for Democracy***. Minsait An Indra Company.

Sampedro Requena, B. (2016). ***Las TIC y la educación social en el siglo XXI***. https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4014.

Sherwood, A. (2023, mayo). How will generative AI impact healthcare? ***World Economic Forum***.

Sotelo, J. A. L. (2021). ***Deep learning: Teoría y aplicaciones***. Alpha Editorial.

Steiner, O. (2021). Social work in the digital age: Theoretical, ethical, and practical considerations. ***British Journal of Social Work, 51***(8), 3358-3374. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa160.

Tavares, F. S. L. (2024). Debatiendo el futuro: UNESCO organiza el segundo foro mundial sobre ética en la inteligencia artificial. ***Ciencia Vital, 2***(2).

Templeton, A. (2024). Scaling monosemanticity: Extracting interpretable features from Claude 3 Sonnet. ***Anthropic***.

Torres, J. F., Hadjout, D., Sebaa, A., Martínez-Álvarez, F., y Troncoso, A. (2021). Aprendizaje profundo para la previsión de series temporales: una encuesta. ***Big Data, 9***(1), 3-21. https://doi.org/10.1089/big.2020.0159.

UNESCO. (2021). ***Recommendation on the ethics of artificial intelligence***. UNESCO.

UNESCO. (2023). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. ***Perfiles Educativos, 45***(180), 176–182. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61303.

Valle Escolano, R. (2023). ***Inteligencia artificial y derechos de las personas con discapacidad: El poder de los algoritmos***. https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.01.

Varona, D., y Suárez, J. L. (2022). Discrimination, bias, fairness, and trustworthy AI. ***Applied Sciences, 12***(12), 5826. https://doi.org/10.3390/app12125826.

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gómez, A. N., Kaiser, L., y Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. ***Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS)***.

Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. ***Transformar, 4***(1), 17-34. https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i21.2322.

7. ANEXOS

Anexo 1. Guía de buena praxis para profesionales de Educación Social en procesos que incluyan inteligencia artificial

1. Transparencia y explicabilidad.
2. Consentimiento informado y privacidad.
3. Preservación de la relación humana.
4. Mitigación de sesgos, responsabilidad y rendición de cuentas.
5. Equidad y justicia social.
6. Automatización óptima.
7. Educación y capacitación.
8. Monitoreo y evaluación.

1. TRANSPARENCIA Y EXPLICABILIDAD

Una de las mayores barreras que enfrentan los colectivos vulnerabilizados al ser intervenidos es la dificultad para comprender los protocolos de intervención y los procesos así como la gestión que se hace de sus datos sensibles dentro de los servicios sociales y de cualquier organismo que trabaje para ellos. La figura del profesional de la Educación Social debe actuar como agente facilitador para que las personas usuarias comprendan estos procesos y puedan tomar decisiones informadas sobre todos los elementos que les conciernen.

A continuación, se destacan algunos ejemplos de buenas prácticas en el tratamiento de la información y gestión de consentimientos por parte de personas

usuarias, que pudieran ser destinados a alimentar sistemas y modelos de inteligencia artificial:

- **El acompañamiento** profesional de la Educación Social ha de garantizar que la información sea comprensible para todas las personas y que los consentimientos sean voluntarios y plenamente entendidos.
- **La recogida de información** ha de ser de manera personalizada y no automatizada. Las intervenciones llevadas a cabo por profesionales de la Educación Social han de ser individuales, cuidadas y respetuosas con la dignidad de las personas. La entrevista o la sesión es la herramienta por la cual se crea el vínculo entre profesional y persona usuaria para la comprensión de sus situaciones, y la construcción conjunta de la intervención.
- **La importancia de la información recogida en el trato personalizado.** La información obtenida en sesiones debe primar a la hora de construir intervenciones específicas por encima de las predicciones de un modelo de IA que desconozca holísticamente a la persona. Además, estas intervenciones han de ser generadas y supervisadas por profesionales.
- **Información que alimenta modelos de IA.** Las personas usuarias de servicios prestados por la Educación Social deben estar informados y autorizar que sus datos sean manipulados por procesadores generados por inteligencia artificial.
- **Explicabilidad y transparencia en los procesos.** Las decisiones que tomen los y las profesionales en base a sugerencias o predicciones artificiales han de poder ser explicadas de manera clara y accesible para todas las personas usuarias, a fin de que puedan opinar sobre su conformidad o desacuerdo con los resultados.
- **Interactuación persona-IA.** En el supuesto de que las personas usuarias estén interactuando con un sistema de IA (teleasistencia, asistentes artificiales domésticos, etc.) deben haber sido plenamente informadas y haber manifestado de manera previa su consentimiento consciente y voluntario a esta interactuación persona-máquina.
- **Garantía de transparencia.** Se debe generar documentación detallada que explique el desarrollo y funcionamiento de las intervenciones en las que profesionales de la Educación Social empleen inteligencia artificial. Esta documentación ha de ser accesible para revisión pública y auditoría independiente.

2. CONSENTIMIENTO INFORMADO Y PRIVACIDAD

El consentimiento informado para la gestión de datos personales e información sensible, así como el respeto a la privacidad, son derechos fundamentales, que, para ser comprendidos, deben ir acompañados y precedidos de un ejercicio de transparencia y explicabilidad (apartado 1). La figura de profesionales de la

Educación Social, tras facilitar la comprensión de los procesos, han de asegurar las garantías de consentimiento voluntario, y de privacidad en la gestión de datos sensibles en intervenciones con modelos de IA. Encontramos relevantes estos tres puntos hacia ese respecto:

- **Consentimiento informado.** Asegurar que las personas usuarias comprendan cómo se utilizarán sus datos, obteniendo su consentimiento explícito y voluntario antes de la recopilación y uso de los mismos por medio de asistentes de IA.
- **Protección de datos.** Salvaguardar la privacidad de las personas evitando el uso indebido o el flujo no autorizado de información personal, para alimentar modelos no relacionados con los empleados para llevar a cabo intervenciones autorizadas.
- **Minimización de recopilación de datos.** Recopilar únicamente los datos necesarios para el propósito específico de la intervención socioeducativa, evitando la acumulación excesiva de información personal que pueda ser empleada para otros fines estadísticos.

3. PRESERVACIÓN DE LA RELACIÓN HUMANA

La aparición de inteligencia artificial en procesos de intervención con personas plantea el desafío de mantener la interrelación humana, como medio y fin en sí mismo, por encima de otros beneficios mostrados por la IA. En este contexto, la humanización del servicio prestado desde la Educación Social se convierte en una prioridad, dado el horizonte de autonomía relacional intrínseco a la profesión. Por todo esto, resulta fundamental preservar el contacto personal garantizando que la tecnología complemente, y no reemplace, el vínculo entre personas (profesional-usuaria) tan primario y necesario en nuestra naturaleza como seres sociales.

Algunos elementos a considerar en este sentido serían:

- **Primar la supervisión y juicio humano ante resultados de IA.** La supervisión y el juicio humano deben ser parte integral del proceso de toma de decisiones. Ninguna decisión que afecte a la vida de una persona debe ser tomada únicamente por una inteligencia artificial.
- **La IA debe asistir, no sustituir.** Asegurar que la IA complemente como una herramienta digital más y no sea sustitutiva de la intervención humana. Las herramientas digitales deben ser utilizadas para apoyar y agilizar procesos; no para reemplazar intervenciones interpersonales, ni el cuidado personal y humano.
- **Empatía y vínculo.** Fomentar el desarrollo de relaciones empáticas y de confianza entre profesionales y personas usuarias, asegurando un acom-

pañamiento cercano y humano a pesar de la introducción de posibilidades artificiales.

- **Cuidado en la interacción humana.** Mantener la interacción humana como núcleo central del acompañamiento del profesional de la Educación Social, especialmente en situaciones de vulnerabilidad. Las herramientas de IA deben ser utilizadas con cautela y supervisión adecuada para evitar un posible aislamiento emocional y social.
- **Adaptación tecnológica responsable.** Promover el uso de tecnologías que faciliten la vida independiente y la inclusión, asegurando que se utilicen para empoderar a las personas y no para aislarlas. En este sentido es importante destacar que el apoyo en elementos artificiales no debe sustituir el acompañamiento humano.
- **Intervenciones individualizadas.** Elaboración de intervenciones personales, individuales y específicas adaptadas. La figura de la Educación Social acompaña a las personas en sus procesos de cambio, y ese camino de transformación contiene flexibilidad y adaptabilidad continua por medio del seguimiento profesional, personal e íntimo que se establece en base a un vínculo creado previamente.
- **Atención a las potencialidades frente a las carencias.** Resaltar la importancia del trabajo en Educación Social basado en las potencialidades individuales y específicas de las personas usuarias, y no en las carencias comunes que puedan generar patrones y modelos de intervención generalizada. Este trabajo personalizado recoge la mirada posibilitadora, potenciadora y liberadora inherente a la Educación Social.

4. MITIGACIÓN DE SESGOS, RESPONSABILIDAD Y RENDICIÓN DE CUENTAS

La transmisión de sesgos discriminatorios es uno de los grandes desafíos ante los que profesionales de la Educación Social han de estar en continua alerta. Para ello, no solo es preciso la observación sistemática de las predicciones elaboradas por IA, sino además se necesita la realización de un ejercicio consciente de responsabilidad y rendición de cuentas. La figura del profesional debe procurar que el uso de IA en Educación Social sea ético y transparente, no perpetúe desigualdades, y respete los derechos de las personas usuarias. Algunas de las recomendaciones en este sentido irían dirigidas a:

- **Evaluación de sesgos.** Realizar pruebas de sesgo sistemáticas y continuas para identificar y corregir posibles prejuicios en las predicciones.
- **Equipos multidisciplinares.** Fomentar la diversidad y comunicación en los equipos multidisciplinares para incluir diferentes perspectivas y experiencias, ayudando a identificar sesgos implícitos en los resultados y predicciones elaborados por IA.

- **Supervisión humana.** Garantizar que siempre haya una supervisión humana durante todo el proceso de toma de decisiones que afecten directamente a la vida de las personas.
- **Responsabilidad legal.** Conocer los límites legales del uso de inteligencias artificiales en el trato con personas, así como las recomendaciones de uso ético de instituciones y organismos de referencia.
- **Mecanismos de reclamación.** Establecer canales claros y accesibles para que las personas usuarias puedan presentar quejas sobre decisiones automatizadas, asegurando una respuesta rápida y justa.
- **Sistema de alertas.** Establecer un sistema de alertas para identificar y eliminar riesgos incipientes asociados con el uso de IA en Educación Social.

5. EQUIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

Los y las profesionales de la Educación Social deben cuidar que los procesos e intervenciones que empleen IA cumplan con los principios de equidad y justicia social y no se conviertan en nuevas herramientas de opresión y discriminación. Para ello sería imprescindible establecer estrategias metodológicas de control y evaluación de impacto, acceso y demanda. Un ejemplo de cómo podría llevarse a cabo sería:

- **Evaluaciones de impacto social.** Realizar evaluaciones de impacto social tras la implementación de aplicaciones que contengan IA, para identificar y reducir posibles efectos negativos sobre las personas receptoras de la intervención.
- **Acceso igualitario a beneficios sociales.** Asegurar que los procesos que contengan IA no excluyan a ningún individuo, colectivo o comunidad, y que todos tengan acceso igualitario a los beneficios sociales distribuidos o asignados por los sistemas con IA.
- **Control sobre prejuicios hacia colectivos estigmatizados.** Analizar y evaluar si las predicciones o intervenciones realizadas con colectivos estigmatizados por medio de IA perpetúan estereotipos o creencias limitadoras.
- **Colaboración con individuos, colectivos y comunidades.** Trabajar en colaboración con las personas usuarias de los servicios para implementar modelos de IA que respondan a sus necesidades y respeten sus derechos fundamentales.

6. AUTOMATIZACIÓN ÓPTIMA

Uno de los mayores beneficios de la digitalización y la automatización es la agilización de procesos rutinarios evitando bloqueos administrativos, propiciando, además, la reducción de carga de trabajo de profesionales, así como la liberación

de tiempo productivo. Esta circunstancia podría revertir en un aumento de la eficiencia y productividad en el trato personalizado de profesionales y personas con las que se va a trabajar:

- **Automatización de tareas burocráticas.** Profesionales de la Educación Social pueden delegar tareas administrativas y rutinarias a aplicaciones que empleen IA para liberarse de carga de trabajo que no repercuta en el bienestar de las personas usuarias.
- **Liberación de tiempo efectivo.** Dedicar mayor tiempo y energía a la atención directa individual con aquellas personas, grupos o comunidades destinatarias de la intervención socioeducativa, gracias a la automatización de procesos rutinarios.
- **Principio de mínima intervención.** Emplear sistemas digitalizados para trabajar multidisciplinarmente con otros profesionales, eliminando la sobreexposición de la persona usuaria a distintos perfiles profesionales, evitando la repetición de información sensible y dolorosa.

7. EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN

La actualización competencial de los y las profesionales de la Educación Social abarca también las competencias en TIC y por supuesto en IA. Resulta imprescindible conocer cómo operan los distintos modelos y procesadores de IA con los que comienza a trabajar los servicios sociales y empresas del Tercer Sector, para evitar transgredir límites éticos y legales sobre los derechos humanos de las personas usuarias. La visión crítica de la Educación Social debe mantenerse actualizada ante las nuevas realidades por medio de la formación y el conocimiento del mundo en el que desempeña su labor. Algunas recomendaciones para la formación continua de profesionales de Educación Social incluirían ejemplos como:

- **Actualización tecnológica.** Actualización continua sobre qué sistemas de IA se están empleados en el trato con personas usuarias y cómo funcionan.
- **Formación específica sobre sistemas de automatización de la desigualdad.** Actualización constante sobre el uso ético y responsable de la IA y los nuevos procesos de opresión algorítmica.
- **Conciencia de sesgos.** Incluir en la capacitación la sensibilización y detección de sesgos y discriminaciones que pueden surgir del uso de la IA.
- **Comprensión crítica.** Educar a los y las profesionales sobre los derechos fundamentales que pueden ser vulnerados por las predicciones realizadas por la IA, promoviendo una comprensión crítica del funcionamiento de estas tecnologías.
- **Actualización legal.** Actualización continua sobre nueva normativa deontológica y de buena praxis, así como de regulaciones legales de usos de IA en intervención con personas.

8. MONITOREO Y EVALUACIÓN

Recogiendo parte de las recomendaciones dictadas por las UNESCO, desde 2021 hasta ahora, ponemos el foco en el desarrollo de métodos de medición de impacto social y posibilidad de perpetuación de sesgos discriminatorios en los que intervenga inteligencia artificial. Para ello resulta básico establecer estrategias de seguimiento y evaluación de predicciones, intervenciones y posibles usos de las nuevas tecnologías con personas. Estas evaluaciones deben recoger datos cuantitativos y cualitativos y han de involucrar a profesionales y a personas usuarias.

Ejemplos de posibles formas de seguimiento y evaluación llevadas a cabo desde la Educación Social podrían ser:

- **Indicadores de rendimiento.** Establecer indicadores claros para evaluar el rendimiento efectivo y la agilización de procesos por medio de IA en Educación Social.
- **Indicadores de impacto.** Establecer indicadores específicos para medir el impacto social (beneficios y perjuicios) que tienen el uso de IA en espacios competenciales de la Educación Social.
- **Retroalimentación.** Recopilar y analizar retroalimentación de profesionales y personas usuarias con las que se trabaja, para valorar el grado de comprensión y satisfacción ocasionados por los usos de sistemas de IA durante procesos interventivos.
- **Auditorías regulares.** Realizar auditorías periódicas evaluadoras de predicciones y resultados aportados por la IA para detectar posibles sesgos hacia individuos, colectivos y comunidades que generen resultados discriminatorios o injustos.
- **Evaluación continua.** Realizar evaluaciones continuas para asegurar que los resultados obtenidos en los procesos con IA respetan los derechos fundamentales de las personas usuarias y cumplen con la dimensión teleológica de la Educación Social.

Esta guía se enmarca de manera más notable en los ámbitos desarrollados por los servicios sociales donde la figura profesional de la Educación Social resulta cada vez más relevante.

Por último, y como recomendación final ya expresada en esta guía, se enfatiza en la necesidad de supervisión humana final de todos los procesos e intervenciones asistidos por sistemas de IA que afecten a la vida de las personas.

Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 8

SEGUNDO FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA

"EDUCACIÓN SOCIAL Y MEMORIA DEMOCRÁTICA. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN PROCESOS DE DUELO CONGELADO Y TRANSMISIÓN GENERACIONAL DEL TRAUMA".

Agustín Bolinches Monteagudo

Dirigido por: José Aguilar Idáñez

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Grado en Educación Social.
Campus de Cuenca

Curso académico 2023/2024



ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT 100

1. INTRODUCCIÓN 101

2. PLANTEAMIENTO DEL TEMA 102

3. DESARROLLO 104

3.1. La memoria democrática: los Derechos Humanos como guía de acción 104

3.1.1. Derecho internacional y Derechos Humanos: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición 104

3.1.2. Estatuto de la Corte Penal Internacional 106

3.1.3. Artículo 11 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: presunción de inocencia y crímenes internacionales 107

3.1.4. La Ley de Memoria Democrática de 2022 108

3.2. Duelo congelado y transmisión intergeneracional 109

3.2.1. Un análisis histórico del contexto social y colectivo 109

3.2.2. En qué consiste el duelo congelado, su repercusión en los familiares con desaparecidos 111

3.2.3. Etnografía del duelo congelado a través de fotografías de las familias 113

3.2.4. El impacto del trauma psicosocial y la transmisión generacional 116

3.2.5. Importancia de elaborar el duelo congelado y la transmisión transgeneracional a través de la palabra y de lo colectivo 121

3.3. Intervención socioeducativa en memoria democrática 122

3.3.1. Experiencias de intervención profesional comunitarias e institucionales 122

3.3.2. Otras propuestas originales de intervención desde la Educación Social 126

4. CONCLUSIONES 131

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 133

6. ANEXOS 137

Anexo 1. Consentimiento informado 137

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Perfil de las personas entrevistadas 103

RESUMEN

Han transcurrido 87 años del Golpe de Estado de 1936, la Guerra Civil, la represión franquista y la transición hasta la actual democracia; período este último en que se han promulgado dos leyes de memoria; la primera la Ley de Memoria Histórica (2007) y la segunda, la Ley de Memoria Democrática (2022). Sin embargo, los datos oficiales del Ministerio de Justicia demuestran que todavía existen 2.567 fosas comunes en España, estimándose en más de 114.000, las personas desaparecidas. Este hecho constituye una grave violación del derecho a la verdad, la justicia y la reparación. Además de vulnerar el derecho internacional, una de las consecuencias directas de esta falta de justicia y reparación es que mantiene en un duelo congelado a las personas con vínculo directo con las víctimas (cónyuges, hijos e hijas y nietos y nietas), encontrándose estas en un continuo sufrimiento que se transmite generacionalmente de manera inconsciente. El argumento central de este TFG es reivindicar el potencial que la Educación Social tiene en todo lo referido a la necesidad de elaborar un duelo individual, familiar y colectivo por parte de la sociedad española, a través de iniciativas específicas de la Educación Social, basadas en los derechos democráticos y en la construcción de una cultura de paz. La propuesta se fundamenta en los Derechos Humanos, describe y desarrolla el duelo congelado y su transmisión intergeneracional, y finalmente propone intervenciones originales desde la Educación Social, a partir de los resultados de diversas experiencias realizadas en España en este campo.

Palabras clave: duelo congelado, transmisión generacional, memoria democrática, memoria histórica, víctimas del franquismo.

ABSTRACT

87 years have passed since the Coup d´État of 1936, the Civil War, Franco's repression and the transition to the current democracy; this last period in which two laws; on historical memory (2007) and democratic memory (2022) have been enacted. However, official data from the Ministry of Justice show that there are still 2,567 mass graves in Spain, with more than 114,000 estimated missing persons. This fact constitutes a serious violation of the right to truth, justice and reparation. In addition to violating international law, one of the direct consequences of this lack of justice and reparation is that it keeps people with direct links to the victims (spouses, daughters and sons, and grandchildren) in frozen mourning, finding themselves in a continuous suffering that is transmitted generationally unconsciously. The central argument of this TFG is to vindicate the potential that Social Education has in everything related to the need to develop individual, family and collective mourning, on the part of Spanish society; through specific Social Education initiatives, based on democratic rights and the construction of a culture of peace. The proposal is based on human rights, describes and develops frozen mourning and its intergenerational transmission, and finally proposes original interventions from Social Education, based on the results of various experiences carried out in Spain in this field.

Keywords: frozen mourning, generational transmission, democratica memory, historical memory, victims of francoism.

1. INTRODUCCIÓN

El Estado español tiene un pasado marcado por la violencia política, que en el siglo XX fue especialmente intensa durante el período que va desde el Golpe de Estado de 1936, la Guerra Civil posterior y la Dictadura franquista. Período donde el asesinato, los trabajos forzados, la violencia física y sexual, la estigmatización o la exclusión social de quienes se consideraron como "vencidos", fueron algunas de sus expresiones. Este trabajo aborda las heridas que la sociedad española contrajo en estos episodios, y que siguen abiertas para las familias de quienes siguen desaparecidos. La mayor parte de los familiares (especialmente parejas, hijos e hijas y nietos y nietas) de las víctimas del franquismo, no han podido elaborar el duelo debido a la falta de reconocimiento (verdad) y justicia restaurativa.

Esto sigue afectando a las generaciones posteriores, debido a un trauma que continúa sin elaborar. La necesidad de descubrir cómo les afecta el trauma que se ha transmitido de manera consciente e inconsciente por sus antepasados y cómo intervenir desde la Educación Social, es el eje central de este TFG. Después de 40 años de dictadura y de silencio por parte de las familias, el duelo solo fue

posible en algunos casos en el ámbito privado, y en la mayoría ni siquiera eso: por el miedo a la represión o por no querer hacer daño a sus hijos e hijas con los aterradores relatos. A pesar de 44 años de régimen democrático, es en la actualidad cuando se está avanzando en las exhumaciones de los cuerpos, contribuyendo a que muchas familias puedan cerrar el duelo congelado.

El objetivo fundamental de este TFG se centra en la problemática que implica la imposibilidad de elaboración correcta del duelo por parte de los familiares, al no haber podido enterrar a sus víctimas dignamente, quedando marcadas de por vida esas emociones de tristeza y depresión en muchas familias, donde ha habido transmisión generacional de ese dolor. Estas situaciones hacen necesarias diversas intervenciones desde la disciplina de la Educación Social, a nivel individual, familiar e institucional.

Por ello, además del análisis reflexivo, fundamentado jurídicamente y basado en evidencias sobre la problemática consecuente en los descendientes de las víctimas, se analizan experiencias educativas exitosas y se proponen nuevas intervenciones profesionales de elaboración propia, entendiendo que la memoria democrática es un espacio de educación sociocultural que puede contribuir a desarrollar a nivel individual, familiar y social los fines, principios y valores propios de la Educación Social.

2. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

La decisión de abordar el tema de la memoria democrática en este TFG tiene varias motivaciones principales: en primer lugar, es un tema muy poco explorado desde la disciplina, donde prácticamente son inexistentes las publicaciones de Educación Social ocupadas por fundamentar el campo de la memoria democrática como posible ámbito específico de intervención profesional. En segundo lugar, porque durante los estudios de Grado me ha interesado especialmente el abordaje profesional del duelo; si bien este lo he estudiado más desde la perspectiva individual y familiar de acompañamiento en procesos de pérdida, y no tanto desde la perspectiva comunitaria o como sociedad. En tercer lugar, la propia historia de vida familiar ha sido otra importante motivación para realizar este TFG.

Para la elaboración del trabajo se han utilizado diversas fuentes primarias y secundarias, especialmente fuentes documentales (escritas y audiovisuales) y fuentes orales. Como fuentes documentales se han utilizado numerosos libros, monografías, trabajos de investigación, artículos, podcast, vídeos y catálogos seleccionados (una parte de los cuáles se citan y referencian al final del texto), y se ha elaborado un diario de campo de los actos de memoria y exhumaciones a los que se ha asistido en 2024. Como fuentes orales se han realizado 23 entrevistas en profundidad

a informantes clave (entrevistas a familiares de víctimas del franquismo, entrevistas a personas de instituciones y asociaciones que han realizado proyectos socioeducativos en memoria democrática, que participan activamente en asociaciones de memoria histórica, o que han realizado trabajos de exhumación).

Tabla 1. Perfil de las personas entrevistadas.

ID	Género	Nivel/ Generación	Localidad (donde se realiza la entrevista)	Perfil	Edad
E1	M y M	G3	Requena (Valencia)	Docentes	54 y 44
E2	F	G3	Valencia	Docente (y familiar)	32
E3	M	G3	Las Monjas-Venta del Moro (Valencia)	Familiar	53
E4	F	G3	Las Monjas-Venta del Moro (Valencia)	Familiar	47
E5	M	G3	Turís (Valencia)	Docente (y familiar)	45
E6	M	No procede	Valencia	Presid. Asociación Víctimas	70
E7	M	No procede	Valencia	Empleada pública	51
E8	M	No procede	Valencia	Pres. Asociación Víctimas	73
E9	F	G3	Requena (Valencia)	Familiar	58
E10	F	G2 y G2	Cheste (Valencia)	Familiar	85 y 87
E11	F	G3	Buñol (Valencia) Online	Presid. Asoc. Víctimas y familiar	69
E12	F y F	No procede	Buñol (Valencia)	Docentes	61 y 48
E13	M	No procede	L´Eliana (Valencia)	Docente	54
E14	M	G3	Buñol (Valencia) Online	Familiar	49
E15	F	G3	Requena (Valencia)	Presid. Asoc. Víctimas y familiar	60
E16	M	G3	Valencia	Presid. Asoc. Víctimas y familiar	66
E17	F	G3	La Canyada-Paterna (Valencia)	Familiar	57
E18	F	G3	Alboraya (Valencia)	Familiar	62
E19	M	G3	Albacete	Pres. Asoc. Víctimas y familiar	58
E20	F	G3	Albacete	Familiar	57
E21	M	G4	Requena (Valencia)	Familiar	35
E22	M y M	G2 y G3	Buñol (Valencia)	Familiares	74 y 48
E23	M	No procede	Paterna (Valencia)	Arqueólogo	35

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas han tenido una duración media de casi tres horas cada una. Se ha recabado el consentimiento informado por escrito y, tanto la directora, María José Aguilar, como el estudiante, han firmado el compromiso oficial de confidencialidad, exigidos por la Comisión de Ética de la investigación de la UCLM[1]. Las entrevistas han sido grabadas y transcritas en su totalidad, como paso previo a su análisis.

3. DESARROLLO

3.1. La memoria democrática: los Derechos Humanos como guía de acción

En España, desde el Golpe de Estado de 1936 contra la república democrática, la Guerra Civil, pasando por la Posguerra, la represión y la Dictadura franquista que se extendió hasta 1976, existió la violencia institucionalizada. La violación de Derechos Humanos ha sido tan prolongada que, ya en democracia y transcurrido casi medio siglo desde que terminó la Dictadura, todavía se encuentran en fosas comunes alrededor de 114.000 personas desaparecidas en el Estado español (Mas, 2022). España, en 1976, firmó y se comprometió a cumplir la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), en la que se recogen los derechos individuales y colectivos, con el fin último de que el género humano viva con dignidad. En primer lugar, por tanto, es preciso poner en valor el derecho de las víctimas y las familias a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, a través del consenso de una memoria tanto individual como colectiva.

3.1.1. Derecho internacional y Derechos Humanos: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición

La Constitución Española de 1978, afirma que "los derechos y libertades de los españoles deberán ser interpretados de acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España" (art. 10.2).

Además, entre los tratados internacionales ratificados por España, debemos señalar la Convención de Viena de 1972, que en los artículos 26 y 27 obliga a los Estados a "no invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado". De modo tal que, si existe disparidad entre el derecho interno y los tratados internacionales en cuanto a derechos civiles y políticos, el interno es el que se ha de modificar. Asimismo, como señala el Comité

1 Ver anexos 1 y 2.

de Derechos Humanos de Naciones Unidas, lo que debe predominar es el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 (ratificado por España en 1977), que es el pacto que desarrolla los derechos civiles y políticos de la DUDH. Por consiguiente, se debe aplicar el derecho internacional en materia de DDHH (Delegación de Memoria Histórica de la Diputación de Valencia, s/f).

La Asamblea General guiada por la Carta de las Naciones Unidas, y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ACNUDH, 2005), marca los principios y directrices básicas de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de Derechos Humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario, recogiendo que las violaciones graves contra los Derechos Humanos no pueden quedar impunes en ningún caso, y no debe importar el lugar donde estos actos se hayan cometido, ni tampoco quien lo haya cometido; estos deben ser investigados y juzgados. En ese documento del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2005), se fijaron unas formas de actuación en cuanto a la violación de derechos humanos, por el que los estados firmantes se comprometen con los siguientes principios:

- **En cuanto a la verdad:** los Estados tienen la responsabilidad de proporcionar recursos a la sociedad y a las víctimas para que puedan identificar las violaciones de los Derechos Humanos. Estos recursos incluyen medios jurídicos, médicos, psicológicos, sociales, administrativos y de otra condición a los que puedan tener derecho las víctimas. Además, tienen derecho a conocer las causas de su victimización y de las violaciones graves de Derechos Humanos. Asimismo, una línea fundamental son las comisiones de la verdad que se establecen a través de "órganos oficiales, temporales y de constatación de hechos que no tienen carácter judicial y se ocupan de investigar abusos de los Derechos Humanos o derecho humanitario que se hayan cometido a lo largo de varios años" (Naciones Unidas, 2005, p.6). Estas comisiones deben ser un complemento de los órganos judiciales y de ninguna manera pueden sustituirlos.
- **En cuanto a la justicia:** la víctima de una violación manifiesta tendrá acceso a los recursos judiciales y administrativos, así como a los mecanismos, modalidades y sistematización utilizados conforme al derecho interno. Debiendo el Estado:
  - Dar a conocer, por medio de recursos públicos y privados, información sobre los recursos disponibles.
  - Proteger la intimidad de las víctimas.
  - Facilitar la asistencia a las víctimas que tratan de acceder a la justicia.
  - Utilizar los medios jurídicos, diplomáticos y consulares apropiados, para que las víctimas puedan ejercer su derecho a interponer recursos por violaciones manifiestas de las normas internacionales de los derechos humanos.

- **En cuanto a la reparación:** para efectuar una reparación plena y efectiva de los daños cometidos contra las víctimas (Amnistía internacional, 2007), destacan tres acciones principales:
  - Indemnización: por daño físico o mental, perdida de oportunidades (laborales, de empleo, educación), daños materiales, perjuicios morales y asistencia jurídica.
  - Rehabilitación: atención médica, psicológica y social.
  - Satisfacción: debe de incluir la verificación de los hechos, revelación publica y completa de la verdad, la búsqueda de las personas desaparecidas, de las identidades de los niños secuestrados y las personas asesinadas, y la ayuda para recuperarlos e inhumarlos según los deseos de la víctima y de las familias, las sanciones judiciales a los victimarios, conmemoración y homenajes a las víctimas, la inclusión de una exposición precisa de las violaciones ocurridas y la enseñanza a través del material didáctico a todos los niveles.
- **En cuanto a las garantías de no repetición:** en 2015, el relator especial en su informe a la Asamblea General de Naciones Unidas, recoge iniciativas que consisten en las reformas de las enseñanzas de la historia, asesoramiento en el trauma, iniciativas culturales y artísticas, la memorialización y el archivo.

En relación con la implementación de lo expuesto, el comité de DDHH -en las observaciones finales para España- afirmó lo siguiente, en cuanto a los principales motivos de preocupación y recomendaciones:

a) considerar la derogación de la Ley de Amnistía de 1977;
b) tomar las medidas legislativas necesarias para garantizar el reconocimiento de la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad por los tribunales nacionales;
c) prever la creación de una comisión de expertos independientes encargada de restablecer la verdad histórica sobre las violaciones de los derechos humanos cometidas durante la Guerra Civil y la Dictadura; y
d) permitir que las familias identifiquen y exhumen los cuerpos de las víctimas y, en su caso, indemnizarlas (Naciones Unidas, 2008, p.2).

3.1.2. Estatuto de la Corte Penal Internacional

A este organismo le corresponde el estudio, la investigación y condenas de los actos internacionales más terribles, como el genocidio, los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad. Pretende poner fin a la impunidad de las personas físicas y jurídicas que cometieron crímenes y violaciones de los Derechos Humanos, recordando que es deber de todo Estado ejercer su jurisdicción penal contra los responsables de los crímenes ya mencionados. La Corte Penal Internacional es de carácter permanente, independiente y vinculada con la Organización

de Naciones Unidas, que posee competencia en los crímenes y violaciones de los Derechos Humanos (Estatuto de la Corte Penal Internacional, 1998).

España recoge y asume los principios de este estatuto, pero no lo aplica en el caso de la represión y de la Dictadura franquista. Así, nuestro país exige el enjuiciamiento de crímenes llevados a cabo en otros países, como cuando "la Audiencia Nacional española admitió en 1996 una querella presentada por víctimas de tortura y desaparición forzada en Argentina" (Amnistía Internacional, 2013), pero no los crímenes perpetrados en su propio territorio, apelando a la Ley de Amnistía del 15 de octubre de 1977.

En consecuencia, para que el Estado español aplique en su normativa el Estatuto de la Corte Penal Internacional es necesaria la modificación del Código Penal (CEAQUA, 2020). De momento, la judicialización de los casos se ha interpuesto mediante varias querellas ante tribunales argentinos: la última, el pasado 16 de marzo de 2024, promovida por Coordinadora estatal de apoyo a la querella argentina (Plaza, 2024). Además, con anterioridad se han presentado querellas por parte de las agrupaciones de familiares y recuperación de la memoria histórica (ARMH), presentando denuncias de crímenes de lesa humanidad amparándose en la legislación de la Organización de Naciones Unidas (Villasante, 2017).

3.1.3. Artículo 11 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: presunción de inocencia y crímenes internacionales

El artículo 11 de la DUDH establece que "toda persona acusada de un delito tiene derecho a que se presuma de su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa" (1948). Los juicios sumarísimos, regidos por el Código de Justicia Militar llevados a cabo durante la Guerra Civil, la Posguerra y la Dictadura, se utilizaron como el principal elemento del franquismo para represaliar, reprimir y asesinar a las víctimas que defendían un Estado democrático. Con ello, se vulneró este articulo 11 de la DUDH, pues como afirma el Centro de Superior de Investigaciones Científicas:

> Las personas procesadas no contaban con garantías procesales: la mayoría entraban en prisión al abrirse la causa, sufrían malos tratos y torturas durante los interrogatorios y no eran informadas de qué se les acusaba hasta la celebración del consejo de guerra. Además, el abogado defensor era un militar que se le asignaba concluida la fase de investigación y que se limitaba a pedir una rebaja mínima a la pena solicitada (CSIC, 2023).

Estos hechos aportan evidencias de la injusticia sufrida por personas a las que les arrebataron la vida o fueron torturadas, y hacia las que el Estado español tiene

desde hace tiempo una tarea judicial pendiente de resolver. Es cierto que la Ley de Memoria Democrática de 2022 señala que "se reconoce y declara el carácter ilegal y radicalmente nulo de todas las condenas" (p.20), pero la violación de estos DDHH sigue sin juzgarse, por lo que es necesaria una memoria democrática colectiva, que aporte verdad, justicia y reparación.

3.1.4. Ley de Memoria Democrática de 2022

La Ley de Memoria Democrática de 2022, pretende que las víctimas y las familias tengan el derecho a obtener una declaración de reconocimiento y de reparación personal. El resultado se enmarca en que las familias puedan encontrar a sus parientes y ascendientes desaparecidos, dándoles una sepultura digna, para que las personas con un vínculo directo puedan salir de ese duelo congelado[2], al que llevan aferradas desde la desaparición de su familiar. La elaboración de este duelo, por tanto, está en total consonancia con los principios de la jurisdicción universal, recogidos en esta Ley de Memoria Democrática.

En el capítulo I se reconoce el derecho a la verdad de los familiares y de la sociedad. El derecho a la justicia se encuentra reflejado en el capítulo II, que recoge el derecho a la investigación de los crímenes del franquismo por parte del Fiscal de Derechos Humanos (aunque no por parte de los tribunales españoles). El derecho a la reparación se encuentra en el capítulo III, con medidas de restitución, rehabilitación y satisfacción a las víctimas de manera individual y colectiva.

Ha habido una transmisión transgeneracional del trauma[3] que impacta en los nietos y nietas de las víctimas, a través del inconsciente, generando sentimientos como la culpa, el miedo, o la tristeza. En la Ley de Memoria Democrática se cita la llamada "generación de los nietos", quiso conocer lo que pasó con sus antepasados y exigieron la recuperación y el reconocimiento de la dignidad de las victimas republicanas" (2022, p.9).

Se requiere un trabajo para la comprensión del trauma transmitido generacionalmente, siendo fundamental la elaboración del duelo para la segunda, tercera generación, permitiendo la elaboración de la transmisión del trauma y asegurar el derecho de garantías de no repetición. También para el conjunto de la sociedad española: "recuperación de su memoria personal, familiar y colectiva, y promover

2 Duelo congelado: es un trastorno de relación en el que el duelo permanece bloqueado y el familiar se encuentra anclado en la pérdida (Papalia et al. 2012), debido a que se le niega el ritual de despedida y el cierre emocional.

3 Transmisión generacional del trauma: la experiencia traumática es transmitida de padres y madres a hijos e hijas, y su efecto alcanza en la mayoría de las ocasiones a nietos y nietas, a través de la relación con sus padres (Faúndez y Cornejo, 2010).

lazos de unión en torno a los valores, principios y derechos constitucionales" (Ley de Memoria Democrática, 2022, p.18).

La Ley de Memoria Democrática aborda estas situaciones a través de diversos medios, como proyectos de investigación, cine, artes escénicas y visuales, así como la educación en memoria democrática en las escuelas. Esto implica preparar a maestras y maestros, y luego integrar la memoria democrática en todas las materias educativas. En consecuencia, la disciplina de la Educación Social tiene mucho que decir en todo esto, pues el código deontológico de la Educación Social se enmarca en la DUDH y se compromete a fomentar el desarrollo de una conciencia democrática (CGCEES, 2007).

Por todas estas razones, es esencial la elaboración del duelo en una sociedad que hoy en día se encuentra con las heridas abiertas y sin poder cicatrizar. Familias que han visto cómo a parte de sus integrantes les dolían los aniversarios, las fiestas señaladas o simplemente todos los días se encontraban con las emociones a flor de piel, por no poder cerrar ese duelo.

El silencio obligado se impuso, primero por una Dictadura despiadada y, a continuación por una ley que amnistiaba diferentes tipos de crímenes, provocando así el olvido en las instituciones de aquel entonces, aunque no en las familias con personas asesinadas que en los primeros momentos de la Transición, sin medios, cogieron una pala y se volcaron en buscar a sus familiares.

Por todo esto, es esencial dar una sepultura digna a las personas que se encuentran en las fosas, que los familiares puedan elaborar ese duelo, y las siguientes generaciones puedan elaborar el trauma generacional vivido en cada familia, en una sociedad que todavía hoy se encuentra dañada.

3.2. Duelo congelado y transmisión generacional

3.2.1. Un análisis histórico del contexto social y colectivo

El mundo contemporáneo ha sido atravesado por violencias y represión, pero centrándonos en el caso español, fue a mitad del siglo XX, cuando se han llevado a cabo depuraciones ideológicas, depuración de maestras y otros profesionales, legitimación del poder o la supresión de la disidencia (Moreno y Vizcaíno, 2023). El territorio español no estuvo excluido de estas situaciones, pues al impacto de la guerra se añadió una larga posguerra sellada por el hambre, la represión física y simbólica, ejercida por la dictadura militar (Villasante, 2017).

Dictadura que persiguió sin respiro a sus oponentes e impuso un castigo continuado mediante la violencia y la represión hasta el final: alrededor de 50.000

personas fueron ejecutadas en los diez años que siguieron al final oficial de la guerra el 1 de abril de 1939 en una época de supuesta paz (Casanova, 2022). La Dictadura achacó la responsabilidad de la muerte a las propias víctimas, que con frecuencia (no siempre) estaban implicadas en la acción política, estigmatizando así a la familia y silenciándola mediante la represión.

Los restos de "los vencedores" fueron exhumados, trasladados en cortejos fúnebres que recorrían pueblos y ciudades, desde los cementerios y lugares de martirio a las capillas e iglesias elegidas, para el descanso eterno de sus restos. Además, en todas las ciudades, se instituyó el día de los caídos por España, en el que se celebraban anualmente misas, ofrendas florales y desfiles, quedando como mártires de "la cruzada" desde el principio, apareciendo asi en fuentes documentales (Casanova, et al. 2015).

En cambio, los familiares de las víctimas represaliadas, además de quedar excluidas de la sociedad, quedaron estigmatizadas a causa de esa identidad social negativa como grupo, que fue creada por el régimen, a través de la generación de prejuicios; "en muchos casos el rechazo llevó a un deterioro de la autoestima, a tener problemas de identidad e incluso a un empeoramiento de la salud física y psíquica, pudiendo caer en la depresión y llegar, a veces, incluso al suicidio (Ovejero, 2020, p.33).

Una sola memoria se impuso en aquel sistema donde solo imperaba una verdad y el franquismo puso todos los medios posibles mediante el silencio y la represión, eliminó mediante la violencia y las armas la memoria colectiva de la España democrática (Álvarez-Fernández, 2007). Así pues, mientras la memoria de una parte quedaba oculta en cunetas y fosas, la otra enarboló y conmemoró su victoria, llenando todos los espacios, como calles, plazas, colegios, hospitales de cientos de ciudades, que llevaron los nombres de militares golpistas, dirigentes fascistas y políticos católicos o con celebraciones imponiendo así una sola memoria para toda la sociedad (Casanova, et al. 2015).

El silencio impuesto (debido al miedo, a las pérdidas y a la violencia política) hizo que muchas familias, en su ámbito privado, mantuvieron ese silencio pues "hasta las fotografías de los asesinados o huidos tuvieron que ser escondidas por miedo a la represión" (Ovejero, 2020, p.34). En el ámbito público el silencio se instaló en todos los espacios y perduró. Es más, se bloqueó el duelo público de los represaliados mediante la privación de los enterramientos y de los ritos funerarios, que es un elemento primordial a lo largo de la historia (Miñarro y Morandi, 2007). Y es que algunas voces mantienen que el silencio fue la victoria del régimen, ya que este "ocultaba los terribles hechos sucedidos así como la clausura de los afectos, de las emociones; sea por miedo a las represalias, por la dureza de las historias a explicar, por las anteriores humillaciones sufridas y las nuevas a evitar" (Morandi**,** 2012, p.66).

3.2.2. En qué consiste el duelo congelado, su repercusión en los familiares con desaparecidos

Todas las personas, en alguna etapa de nuestra vida, hemos experimentado algún episodio de duelo, donde la pérdida y separación toma más vigor según la intensidad afectiva y su valor. En el tema que nos atañe, el duelo se define como "todos aquellos procesos psicológicos, conscientes e inconscientes, que la pérdida de una persona amada pone en marcha, cualquiera que sea el resultado" (Bowlby; citado por Cabodebilla, 2007, p.164).

Así pues, el duelo es un proceso largo y no lineal, con retrocesos, donde la persona debe enfrentar la realidad en la que el mundo ya no será igual sin lo perdido. Este proceso se compone de cinco etapas[4], durante las cuales se aprende a aceptar la pérdida, se abandona gradualmente el vacío emocional y se redirigen las energías hacia una nueva forma de vivir, aceptando la realidad de la pérdida (Kübbler-Ross y Kessler, 2005).

Por otro lado, en todas las tradiciones culturales, pasadas y presentes, tenemos establecido un espacio para los difuntos, donde los recordamos, honramos y atendemos, continuando con los ritos y homenajes que se han venido realizado a lo largo de la historia del ser humano. Sin embargo, en el régimen dictatorial, mediante los asesinatos, la desaparición de los cuerpos en fosas y cunetas, la prohibición de ritos funerarios[5], la imposición del silencio por medio del aislamiento social de las viudas y familiares, se ha imposibilitado el ritual del duelo. En concreto, se estima que estos asesinatos afectaron emocionalmente a diferentes personas (padres, hermanos, esposa, hijos), "provocando efectos emocionales directos en 440.000 personas" (Armañanzas, 2012, p.14).

> Es que no se permitía tampoco el exteriorizar el duelo, la gente lo llevaba dentro. Entonces era una persona anciana y siempre de negro. Siempre triste, no hablaba de nada, el resto de vida que le quedó, estaba siempre condicionada, porque la habían arrebatado al marido y se había quedado sin nada (E16).

En consecuencia, se generó un duelo congelado, inhibido, reprimido, cuestionado, que generó la dificultad para la expresión de emociones (Villasante, 2017). El duelo congelado complicó la dimensión afectiva de estas personas, que no

4 Kübler-Ross y Kessler (2005), señalan que en el duelo existen unas etapas que forman parte del cuadro donde desarrollamos herramientas para poder atravesar este duelo, estas etapas son: negación, ira, negociación, depresión y aceptación.

5 Esta prohibición de ritos llegó a tal extremo, que se ocultó dónde estaban los cuerpos; además en el considerado paredón de España en Paterna, donde fusilaron a 2.238 personas, las fuentes orales señalaban que se hacían prácticas de despedida y de recuerdo, se colocaban azulejos con los nombres de las personas fusiladas y algunos testigos cuentan que la Guardia Civil rompía los azulejos con las culatas de los fusiles.

comunicaban ninguna información sobre los hechos. Debido en parte a ese silencio, este duelo se transmitió de forma no consciente, mediante mensajes no verbales, a la segunda y tercera generación (Cate-Arries, 2016). No se trató de una experiencia que se dio en un momento concreto, sino que esta perduró en el tiempo, combinando diferentes pérdidas como la casa, la familia, el tejido social, territorio, profesiones, proyectos educativos, incluso los ideales por un mundo más justo (Morandi, 2012).

> Y yo muchas veces pensaba, pero ¿cómo puede ser papá que tu abuela nunca te dijera: a mi hermano, lo han matado, a mi hermano lo han fusilado?, y no (E. 17).

> Se quedó sin marido, se quedó sin hijo, y es que no hablaba de eso, es que no habló. Se lo llevaron a la tumba, ese no soltar, o sea, no sacar de las tripas todas esas emociones (E. 22).

Como resultado, el duelo congelado les impidió crecer, sentir nuevas emociones y estar abiertas a nuevas etapas de la vida, dejando el duelo suspendido en el tiempo y, como dicen los familiares: donde no hay una tumba estamos condenados a seguir haciendo duelo (Valverde, 2016). Por esta razón, el duelo que no se elabora "es un pasado que no acaba de concluir" (Lewintal, 2012, p.119).

> Yo la recuerdo a los pies de la fosa en una esquinita de la derecha. Diciendo, diciéndole, ay, ¡cuan vindrás a casa!, ay, ¡cuán vindrás a casa!, algún día vindrás a casa. Que ella esté diciendo, que por favor que se lo quiere llevar a Meliana, claro ella vivía todavía y se lo quería llevar y no poder (E18).

> Recuerdo a mi abuela, y siempre, siempre ha ido de negro y desde la desaparición de su hermano de negro con el moño (E4).

> Y en cuanto pude desplazarme yo sola a la tapia del cementerio, empecé de muy joven desde los 18 años a llevarle una rosa el 6 de diciembre. Yo me escapaba de mi casa sin decir ni pio, sin decir nada, fíjate, sin contárselo a mi padre (E20).

También era común en muchos casos que los familiares desconocieran que el encarcelamiento pudiera resultar en desapariciones o asesinatos. En varios relatos se menciona que las esposas e hijos llevaban comida y ropa a los presos, y se les comunicaba que estos ya habían sido liberados, sin tener más noticias de ellos. Probablemente esto provocaba un duelo ambiguo[6] en los familiares, que con el tiempo en algunos casos se transformaba en un duelo congelado, al tener certezas que habían asesinado a su familiar, pero no disponer del cuerpo (Morandi, 2012).

6 Cabodevilla (2007) determina que las personas que pasan por este duelo perciben a la persona ausente físicamente pero no psicológicamente, puesto que no existe la certeza de que la persona esté viva o muerta.

Así pues, como señala Luis Martin-Cabrera en su libro ***Radical Justice: Spain and the Southern Cone beyond Market and State*** (citado por Valverde):

> Hacer desaparecer a una persona, privar a la familia de esa información y de la posibilidad de enterrarla, de poder honrar sus restos, de poder "cerrar" esa vida, es una tortura extrema. A los desaparecidos se les priva de la muerte. No están vivos, pero tampoco están muertos. Lo que deja un desaparecido es mucho más que una cicatriz o una herida: deja el tiempo suspendido y el duelo no se puede hacer (Valverde, 2016, p. 53).

Asimismo, algo que ha mantenido el duelo congelado en gran parte de la población es esa dejación funeraria, la falta de justicia, ese abandono político y social, siendo fundamentales los actos que honren a estas víctimas (Villasante, 2017). Esto cronificó los efectos del duelo congelado en estas viudas y sus familiares, que llevaron a "la cronificación del sufrimiento psíquico y a la eclosión de diversas patologías, desde la fobia a la depresión, actos violentos, toxicomanías, etc." (Tizón; citado por Morandi, 2012).

Por ello, las hijas e hijos necesitan saber dónde se encuentran los cuerpos, algo que en la mayoría de casos no pudieron hacer las viudas, que murieron con la pena de no poder ser enterradas con sus maridos. Conviene subrayar que las mujeres dolientes o viudas son "las portadoras de la memoria" en la transmisión generacional y el motivo del duelo como herramienta esencial para llevar a cabo esa construcción de la memoria (Cate-Arries, 2016). Dignificar su memoria, saber lo que ocurrió y enterrar dignamente a sus familiares, les ayuda a cerrar ese duelo y les permite cerrar una página más del pasado (Ovejero, 2020). Porque el duelo congelado está íntimamente relacionado con la indignación, está en total unión con un sentimiento de injusticia que se ha transmitido de generación en generación, debido a esa pérdida insoportable (Cate-Arries, 2016).

3.2.3. Etnografía del duelo congelado a través de las fotografías de las familias

Como se ha mencionado, las mujeres dolientes o viudas fueron las portadoras de la memoria, pues en muchos casos, en el espacio privado ellas tenían verdaderos altares dentro de su habitación, evocando ese duelo que no se podía superar por la falta del cuerpo.

> Guardaba con afán la última carta escrita. Mi bisabuela pidió que la enterraran con todas las cartas que él le había ido escribiendo. Y cuando la enterraron la enterraron con todas (E21).

Las pocas fotografías servían para guardar la memoria prohibida, donde se podía mostrar el cariño familiar y otorgar la dignidad que les correspondía ***per se*** (Mo-

reno, 2020). Pero en algunos casos, ni la familia sabía que existían fotos del abuelo desaparecido, debido a ese silencio, sobre todo durante la Dictadura, puesto que existía un contexto donde se tuvieron que desarrollar estrategias de disimulo para mantener esa memoria, pues las fotos u objetos que pertenecían a las personas asesinadas eran perseguidas y clasificadas por la Dictadura (Moreno, 2020).

> Mi abuela lo hacía cuando creía que no había nadie que la viese o la escuchase. Yo la escuchaba todas las noches y dormía en la habitación de al lado. Yo sabía que era su ritual, todas las noches, le daba besos, había unas fotografías o algunos objetos, lo que fuese no lo sabemos. Pero siempre la escuchaba, daba besitos, volvía otra vez a guardar la bolsa y lo volvía a meter, debajo del colchón (E9).

Muchas de estas mujeres eran brutalmente represaliadas, pues ellas "al igual que los hombres, sufrieron ejecuciones, prisión y torturas, pero también se las humilló más que a los hombres y se las violó" (Ovejero, 2020, p.190). Todo esto, al mismo tiempo de verse excluidas por el hecho de ser mujeres o madres de republicanos y anarquistas, cayeron en una exclusión social completa siendo humilladas así durante décadas. A pesar de las torturas y el sometimiento sacaron a sus familias adelante, haciéndose cargo de los vivos y de la memoria de los muertos (L´Etno, 2024).

En consecuencia, este hecho se puede analizar mediante la fotografía familiar, pues a través de algunas fuentes orales he analizado que las fotografías son transmisoras fiables de cómo el duelo congelado ha perdurado en estas mujeres. Siendo estas imágenes lo que Volkan (2018) denomina "objetos vinculantes", formando estos un punto de unión entre la persona asesinada y desaparecida, y la mujer que llora su memoria, donde estas tenían la necesidad de tocarlas y mirarlas de manera ritual.

> Conservo su habitación, todavía conservo muchos efectos personales suyos. Es un puente entre él y tú, es una manera de demostrar, pues el respeto hacia él. El cariño de sus objetos, una manera de recordarlo, de tenerlo ahí (E19).

> La carta, pone todas las personas que están en la fosa, eso lo hice yo con una máquina de escribir con 12 o 13 o 14 años, que claro, tiene sus faltas de ortografía, pero yo transcribía sin parar ese documento para que no se perdiera. De hecho, mi padre siempre lo llevaba en su cartera, en el bolsillo del pantalón. Era lo único que tenía de su padre. Claro, el papel ya se desfiguró con los años (E15).

Es por ello, que estas imágenes proporcionan esa continuidad entre el tiempo antes de la pérdida y el posterior a ella, o también como ocurrió, una continuidad generacional de la memoria resistente (Laguna-Barnes, 2024).

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que estas eran verdaderos tesoros, pues en esta época la clase obrera disponía de muy pocas fotografías y recursos; estas pocas han transmitido esa memoria oculta a las siguientes generaciones, proporcionando así un vínculo con el pasado y una comprensión más profunda de las experiencias familiares. La etnografía de Moreno señala que:

> Es fundamental entender el binomio fotografía/espacio doméstico pues la imposibilidad de realizar un ritual funerario por la desaparición del cuerpo, hizo que las familias tuvieran que sustituir las practicas normativizadas de un entierro por otras diferentes subsumidas a un contexto siempre cercenado, como es el de la casa (Moreno, 2020, p.167).

La fotografía sienta las bases de la posmemoria que heredan las descendientes de segunda y tercera generación, mostrando un discurso que en muchos casos se encontraba oculto dentro de la familia. Y es que las fotografías estimularon el proceso de búsqueda, de exhumaciones y de reclamación de justicia, acompañando a los grupos de memoria de familiares hasta el final del proceso (Cate-Arries, 2016).

De este modo, durante la Dictadura, las imágenes de familiares asesinados y desaparecidos, se encontraban en el espacio privado, como la habitación de la viuda. Con la llegada de la democracia, estas imágenes ocuparon un lugar central en el hogar, especialmente en áreas de reunión familiar. Los familiares desaparecidos aparecían en diversas formas en las fotografías: como protectores de sus hijos, dibujados en imágenes posteriores a su desaparición, o en composiciones que incluían a la persona en alguna foto que esta se pudo hacer antes de su encarcelación, e incluyendo a la viuda en edad avanzada junto a la persona represaliada cuando está era joven (Moreno, 2020).

Todas estas señales indican el profundo impacto de la desaparición, provocando la congelación del proceso de duelo y perpetuando así el impacto emocional en las familias. Esta situación se ha transmitido a través de las generaciones, prolongando el sufrimiento y la incertidumbre. Como resultado, las nietas y nietos adquirieron esas "lealtades invisibles" entre generaciones y el legado de sus tareas, que Cate-Arries describe a través del siguiente caso:

> Desde que tiene uso de memoria, Ana recuerda a su abuela colocar una rosa blanca al lado de la foto de su esposo José, fusilado el 15 de agosto de 1936. Ana ubica tanto la génesis de su propio duelo "indirecto" asi como su

futura concienciación política en relación a la historia de los fusilados, en su aprehensión a esta práctica cotidiana del duelo (Cate-Arries, 2020, p. 139).

En efecto, como se puede analizar en diversas fuentes orales, hacerse cargo de los difuntos es una de las tareas asociadas al ámbito reproductivo y transmisión generacional a las hijas, heredando la responsabilidad de no olvidar y ese duelo congelado pasaba de madres a hijas (L´Etno, 2024).

> Mi madre, tenía un retrato en la mesita colgado, otro en la cabecera. Tenía un colgante de plata con la foto de mi padre y un día, en un estirón le quitaron el colgante. Lloro muchísimo, y yo que era su hija le dije "madre no llore, que ahora se lo voy a hacer de oro". Y lo tiene de oro, y siempre lo llevaba (E10).

> Exacto, claro, tú estás, lo estás oyendo de tu abuela, luego lo estás oyendo de tu madre, luego ves un movimiento. Y dices, aquí esto se está moviendo, dices pues vamos con todo (E18).

> Por eso yo he seguido haciendo esto por ellas, digamos por mis tías, mi madre y mi abuela, que decía siempre, si nos lo pudiéramos traer. Claro, en ese momento pensaba, pero ¿cómo lo voy a traer? Si está metido ahí en una fosa, y no sabemos cuál es (E11).

Así, las abuelas sacaron a sus hijos adelante con los medios que disponían, fueron doblemente reprimidas, transmitieron una memoria subversiva. Esta memoria, trajo las semillas del recuerdo a sus descendientes. Fueron las nietas mayoritariamente quienes trasladaron a la memoria pública el pasado oculto que se encontraba en el ámbito privado de la familia, revelando a la sociedad que sus abuelos habían sido asesinados y se encontraban desaparecidos (Cate-Arries, 2016).

3.2.4. El impacto del trauma psicosocial y la transmisión generacional

El trauma, como explica el DSM-V, se produce a través de una "situación en que la persona se vea expuesta a escenas de muerte real o inminente, lesiones físicas graves o agresión sexual, ya sea en calidad de víctima directa, cercano a la víctima o testigo" (Figueroa, et al. 2016, p. 643). Pero durante la Posguerra, la Dictadura impuso su control mediante la fuerza, ejerciendo represión política y control social. Asimismo, la ruptura de referencias simbólicas, como la noción de país, comunidad barrial o la institución escolar, perpetró en el tiempo el miedo y la angustia, y estas emociones que se arraigaron en lo más profundo de las personas, inhibiendo la manifestación del trauma, sin implicar que lo sucedido se olvidase o se haya olvidado (Morandi, 2012).

Estos traumas ostentan un origen social, debiendo destacar los dos aspectos siguientes. Lo primero es que el dolor que sufre la persona, radica en la sociedad; y lo segundo, es que el trauma se mantiene y perdura a través de la relación de la persona con la sociedad, siendo estas relaciones sociales aberrantes y deshumanizadoras, por medio del contacto institucional, grupal y de alguna manera individual (Martín-Baró; citado por Gómez-Marín y Hernández-Jiménez, 2011).

> Ella se metía en una habitación, se cerraban con llave y allí los militares hacían lo que querían, digamos, podían coger y llevarse lo que quieran (E11).

> Le dijeron a mi padre te van a meter al molino. Después, viene, y dice, no me meterán. Dice, ¿por qué? ya lo veréis, y efectivamente, el jefe, dijo si me hubieras dicho que era comunista, yo no lo hubiera metido y no va a entrar a trabajar (E22).

> Entonces tuvo que ser un golpe muy duro, le robaron al bebé, pues imagínate. Pero vamos, yo no sé mi apellido, yo no sé ni su nombre, ni los apellidos de mi abuelo. ¿Sabemos más o menos su origen? Sé que vinieron a Valencia desde Cantabria, bueno, vino a Valencia, aquí lo fusilaron en el paredón de Paterna con muchísima gente (E14).

Es más, muchas víctimas arrastraron un trastorno de estrés postraumático, TEPT, con efectos como las reexperiencias, un estado permanente de hiperactivación y evitación de todo aquello que le recuerde al trauma, utilizando por norma general el silencio (Ruiz Vargas; citado por Ovejero, 2020). Por tanto, conceptos como "los pactos de silencio, los tiempos de latencia, las identificaciones patológicas y los duelos inacabados" (Laguna-Barnes, 2024), están relacionados con la transmisión del trauma.

Con respecto al silencio, las víctimas no hablaron del trauma por miedo, a nivel individual se apartó o se aislaron los sentimientos de dolor, apareciendo a nivel colectivo alianzas de negación, manteniendo a la sociedad alejada de la historia (Laguna-Barnes, 2024). Como resultado, las victimas en muchas ocasiones evitaron y eludieron exponer el trauma a las siguientes generaciones. Como afirma Volkan, "las personas traumatizadas obligaron a sus descendientes, mayoritariamente de forma inconsciente, a resolver directamente las propias tareas psicológicas que, relacionadas con el trauma compartido, no acabaron de resolver las generaciones directamente afectadas por ello" (2018, p.89).

> ¿Pero saber que yo tenía un tío represaliado? Que estaba en una fosa y que había tenido un juicio. Vamos que se lo habían llevado y lo habían fusilado, eso lo averigüe en el 2018 (E17).

> El tema de que mi abuelo estuvo en un campo de concentración es algo que yo me enteré ya muy tarde. No sé, hubo un silencio, incluso mi padre no lo sabía (E3).

Así, el silencio desencadenó comportamientos incomprensibles, comunicación no verbal (llantos, gestos y suspiros) y emociones que no estaban acompañadas de palabras, sosteniendo el trauma en el tiempo, que provocó que estas víctimas se sintiesen culpables si transmitían a la familia hechos tan horribles, y a su vez los hijos sentían que no podían preguntar sobre diferentes aspectos del pasado de la familia (Valverde, 2016).

> Claro, mi abuela, desde siempre, yo la oía, me llamaba mucho la atención. Cómo suspiraba, mi abuela siempre suspiraba. Todo se le iba en suspiros a la pobre mujer y nunca contaba nada (E9).

> Mi hermano la primera vez que lo llevo a la fosa a Paterna. Tú no sabes cómo lloraba tú, y dice mi madre: ya no te voy a traer más, y no lo llevó más, ahora es cuando iba. Pero la primera vez tu no lo sabes cómo se puso llorando (E. 10).

Esto ocurre debido a que no se encuentran palabras para lo invivible, lo innombrable marca la ausencia de la palabra heredada en el trauma, y todo ello debido al silencio que se encontró en lo inenarrable (Lewintal, 2012). Además, debemos sumar la extensión del trauma en el tiempo, dejando secuelas que se han transmitido de generación en generación "llegando al ADN de nuestra historia reciente" (Irañeta, 2018, p.21). Ya que lo que no se pudo hablar por diferentes causas, pasó de nuestros abuelos a nuestros padres, y de estos a nosotros mismos a través de la transmisión inconsciente (Valverde, 2016).

Por lo tanto, la sociedad actual guarda los traumas de sus antepasados de manera inconsciente. Este fenómeno se acota como transmisión generacional, y es definido como:

> La cadena de transmisión de significaciones que se lega de generación en generación y que abarca ideales, mitos, modelos identificatorios y enunciados discursivos que involucrando lo que se dice, pero también lo que se omite, de manera que tales enunciados adquieren la fuerza de mandatos cuya determinación es inconsciente. Lo inconsciente aspira a irrumpir a través de la transmisión generacional. Las huellas que no alcanzan representación simbólica, o aquellas impresiones que superan las posibilidades de tramitación psíquica, se legan como herencia en su capacidad traumática (Gómez-Marín y Hernández-Jiménez, 2011, p. 483).

Morandi (2012) afirma que existen dos vías de transmisión del trauma: la primera forma de transmisión es intergeneracional, donde el dolor psíquico se registra y se puede modificar a lo largo del tiempo, pasando a la siguiente generación a

través de la historia familiar. La segunda forma es la transmisión transgeneracional, que ocurre de manera vertical a lo largo de las generaciones, mediante contenido psíquico no consciente, como secretos y silencios heredados. Esta última puede manifestarse en forma de pesadillas, traumas y enfermedades, ya que los hijos pueden ser afectados por el funcionamiento psíquico de sus abuelos, aunque nunca los hayan conocido directamente.

En consecuencia, la transmisión del trauma atravesó diferentes generaciones provocando diferentes efectos sobre todo la primera, segunda y tercera generación. Entre ellas existen dos tipos de vínculos con esta transmisión: una de forma horizontal y coincidente en el tiempo; la otra de manera vertical y totalmente asincrónica (García-Hernandorena y Gadea i Peiró, 2021). Asi, pues, es imprescindible señalar cómo se produce la transmisión en las tres generaciones.

La primera generación experimentó de primera mano los efectos directos del trauma, pues el vínculo familiar que unía a estas personas era horizontal, ascendente o en algunos casos estos efectos fueron vividos por la segunda generación. Aquí se mantuvo en silencio; este pudo deberse a diferentes razones, como el horror que experimentaron durante un prolongado periodo de violencia política y la represión que le continuó, así como al sufrimiento inherente de ser supervivientes, con el consiguiente sentimiento de culpa al poder disfrutar de ciertos aspectos de la vida (Morandi, 2012). Esta es la generación conocida como indecible, pues las emociones desbordaron a estas personas y no pudieron ponerle palabras a los hechos que vivieron en primera persona (Abraham y Torok, 2005). Pero, aunque hubo silencio, esta generación lo comunicó de manera no consciente a través de la comunicación no verbal y las emociones que inevitablemente expresaban estas personas.

> Era la negación, pues su madre, o sea, mi bisabuela, pues callada y mi abuela igual, al no poder enterrarlos, no poder llorarlos, y luego tener que seguir con tu vida, tragarte tu dolor (E20).

> Mi tío mayor resulta que siendo un niño, él lo vio todo y él fue el que tuvo que arrastrar a su padre después de muerto y ya le habían dado el tiro de gracia en el cráneo. Él fue el que arrastró porque claro, como los iban dejando ahí a montones (E18).

En la segunda generación se encuentran las niñas, niños y adolescentes que vivieron la Guerra y la Posguerra; recibieron una "herencia sin testamento" es decir, se les encomendaba de manera inconsciente el legado de mantener la memoria, cargando todo el peso de lo traumático y de la memoria familiar (Morandi, 2012). Asimismo, heredaron el trauma, sin recursos para superarlo y sin la información de lo que ocurrió (Valverde, 2016), e incluso cuando se hablaba de lo sucedido, el diálogo existente no era acompañado de las emociones necesarias

para la comprensión de lo ocurrido (Ovejero, 2020). Esta es la generación de lo innombrable, con ese silencio impuesto, pero repleto de emociones. Debido a que pensaban que sus progenitores estaban afectados, el silencio protegería a estas viudas, no solo del trauma sino también de la Dictadura (Abraham y Torok, 2005).

> Un niño pequeño no entiende. Para un niño, su padre es, su ídolo, su protector. A eso le sumamos el no poder llorar, no poder preguntar, tener que callar. Yo creo que marca, sí debe de marcar. ¿Debe de marcar el carácter para para el futuro? Sí. (E9)

En la tercera generación, el trauma y el duelo congelado calan directamente; es la generación "de las nietas y nietos", haciendo propia la responsabilidad de elaborar el duelo y el trauma, y dignificar la memoria del familiar, a través de una sepultura digna (Morandi, 2012), pues reciben los efectos directos a través de esa transmisión generacional inconsciente de madres y abuelas, por medio de la fuerza del inconsciente, pues en muchas ocasiones la comunicación no verbal comunica más que lo verbal. En cambio, se complica la elaboración, pues el contacto directo con el trauma original se ha perdido (Valverde, 2016). Esta generación es la generación de lo impensable; en muchos casos no son capaces de imaginar lo sucedido, y la tristeza en ocasiones impide representar con palabras lo que ocurrió (Abraham y Torok 2005).

> No puedo ser impermeable. O sea, eso te llega y marca tu manera de ser, tu manera de actuar (E22).

> He recibido mucho de ese legado, a lo mejor más que mi hermano, más que otra gente. Entonces lo tengo y lo llevo, por eso yo creo que tenemos que seguir, y conseguir que esta sociedad sepa lo que fueron. Debemos gritar sus nombres diciendo que eran hombres buenos (E20).

> Se ve cómo el legado se salta una generación. La realidad quien gestiona y quien asume la exhumación y toda la búsqueda suelen ser los nietos, porque es como les han legado (E23).

En la cuarta generación no existen datos representativos, muchos familiares piensan que el trauma se encuentra muy lejano a esta generación, pero algunos de estos pocos datos si se relacionan con los efectos de la transmisión (Ovejero, 2020).

3.2.5. Importancia de elaborar el duelo congelado y la transmisión transgeneracional a través de la palabra y de lo colectivo

Todo lo expuesto evidencia que existe una gran parte de la sociedad que todavía arrastra los traumas que sus familiares no supieron elaborar. Las personas, de alguna manera, necesitan cerrar y elaborar; de hecho, no han podido debido a la carga emocional del trauma, pues estas emociones permanecen ancladas en la familia (Laguna-Barnes, 2024). Por ende, esos traumas vividos por los familiares de las victimas represaliadas continuaran intactos. Por ello, se deben poner palabras al trauma que conlleve la expresión de las emociones (Ruiz-Vargas; citado por Vila, 2021), porque los traumas colectivos destruyen el tejido social, y las dictaduras imponen su memoria infantilizando a la población (Laguna-Barnes, 2024).

Asimismo, la herramienta fundamental para la elaboración es la transmisión de la palabra, donde es fundamental narrar las experiencias: cuando se relatan estos hechos, la persona exterioriza sus sentimientos, permitiendo que esta comparta las emociones que le oprimen y le provocan dolor. El convertir el trauma en palabra permite que la persona desvincule sus emociones del miedo, así como recuperar la verdad y la reparación de sus familiares (Ruiz-Vargas, citado en Vila, 2021). Por ello, tiene suma importancia, ponerle palabras al trauma, pues nos permite:

1) Comprendernos a nosotros mismos: lo que supone la construcción de un yo individual[7] (el núcleo de la identidad personal) y el mantenimiento de su integridad y continuidad a lo largo de la vida. De ahí que se hable de una función relativa al yo.
2) Generar o provocar la empatía, en nosotros y los que escuchan nuestra historia; por lo que se habla de una función social o comunicativa; y
3) Planificar nuestra conducta presente y futura (Ruiz-Vargas, 2008, p. 65).

Así, compartir recuerdos tiene una función esencial creando vinculación social a través de esas historias compartidas, lo que permite y empodera para contar su historia, que acaba siendo compartida, exteriorizando los sentimientos que permiten el tratamiento de las emociones dolorosas, y, por lo tanto, es un primer paso para la elaboración del duelo y del trauma (Ruíz-Vargas, 2008). Además, gracias a que la palabra se traslada a lo común, permite elaborar el trauma interno que habita dentro de cada persona, es decir, en lo inconsciente, permitiendo la consciencia de esos sentimientos heredados, de las deducciones y observaciones, en un entorno seguro donde la persona no es juzgada, con testigos que mantengan una escucha activa, que permita la elaboración (Valverde, 2016).

7 El yo individual es la suma total de creencias, valores, experiencias, emociones y pensamientos que permiten a la persona tener su propia identidad (Revilla, 2003).

Es, por tanto, esencial la reconstrucción de una memoria colectiva, que se construya a partir de las identidades individuales y colectivas, por medio de la cultura y la historia, apoyándonos en la cimentación sociocultural generando procesos de reparación individual, familiar y social (Gómez-Marín y Hernández-Jiménez, 2011). Por esta razón, es fundamental construir una memoria colectiva que analice el pasado de una manera científica, con el objetivo de crear un presente y un futuro basado en la justicia y la paz (Vila, 2021).

Porque la memoria colectiva tiene que ser capaz de dar respuesta a la injusticia: ya no existe restitución a las víctimas directas, pero si a los familiares, por eso es vital la reparación del mal ocasionado, a través de la elaboración del duelo y el trauma, volviendo a darle un significado por medio del arte e incidiendo en la narración (Miñarro y Morandi, 2007).

Por ello es fundamental que, a través de la reparación, se constituya una identidad colectiva y que sea compartida para crear una identidad en común, que sea capaz de emanar una base solidaria que permita la cohesión de la sociedad (Vila, 2021). Así, la Educación Social es la disciplina del ámbito social que puede funcionar como engranaje dentro del espacio comunitario entre las diferentes instituciones y asociaciones, y dentro del espacio educativo, en perfecta sinergia con la promoción de la cultura de la paz, poniendo en valor el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la garantía de no repetición.

3.3. Intervención socioeducativa en memoria democrática

3.3.1. Experiencias de intervención profesional comunitarias e institucionales

En este apartado se describe brevemente una serie de experiencias que ya se han llevado a cabo desde diferentes disciplinas profesionales y artísticas, y a través de elementos didácticos para trabajar la memoria democrática. Se recogen las más significativas, pensando en el trabajo multidisciplinar con diferentes profesionales: historiadores, arqueólogos, antropólogos, trabajadores sociales, animadores, psicólogos y docentes de la educación formal.

Acompañamiento social a las familias de las víctimas

Desde el trabajo social, el TFG de Irañeta (2018) propone esta iniciativa de intervención, por medio de la lectura exhaustiva del ***Protocolo de acompañamiento psicosocial en exhumaciones***, redactado por Psicólogas y psicólogos sin fronteras. Así, la intervención, tiene que ser efectuada con meses de anterioridad, trabajando con el entorno y los municipios aledaños, desarrollando un trabajo comunitario que funcione como nexo entre la familia, las instituciones y el contexto. Y lo que es más importante, creando un vínculo cercano entre profesional y familia,

antes de que se produzca la exhumación, generando que la familia disponga de un apoyo profesional, en estos momentos donde las exhumaciones son de la familia, y el profesional tiene la labor de acompañar a esta en su proceso. Asimismo, (García y Fouce; citados por Irañeta, 2018), elaboran unos pasos dentro del *Protocolo de acompañamiento psicosocial en exhumaciones*:

- En el momento en que empiezan los trabajos de exhumación, se debe acompañar y apoyar a los familiares en la búsqueda de la verdad y sin duda, que se reconozca por las instituciones el daño que han sufrido las víctimas y llevar a cabo la reparación con los familiares.
- Otra parte importante se basa en interpretar el respeto de los tiempos que necesitan las familias. En el caso de que se encuentren menores en la exhumación, atenderlos, proteger la intimidad de las familias de los medios de comunicación y la atención especial en el descubrimiento de huesos u objetos personales.
- La entrega de los restos a las familias para la inhumación se produce en torno a los 10 o 12 meses. En este espacio el profesional deberá acompañar a la familia en momentos concretos y realizar un seguimiento en el caso que sea necesario. Además de continuar realizando actos en defensa de la memoria democrática y los DDHH.

Recursos de obras de teatro

La expresión teatral, basada en trabajos científicos de historiadores, transmite historias de vida individuales y colectivas. En el ámbito educativo, es un recurso didáctico que difunde la historia, aunque requiere un trabajo previo en las aulas (Govern de les Illes Balears, s/f). Su objetivo es llevar estas historias a toda la sociedad, y narrarla a través de representaciones teatrales (Delegación de Memoria Histórica de la Diputación de Valencia, s/f).

Además, las artes escénicas tienen un impacto real al emocionar a los espectadores y proporcionar una catarsis emocional, especialmente para las víctimas de la represión franquista. Destacando que es crucial que las víctimas sean espectadoras de honor de las representaciones teatrales, que les permiten liberarse del silencio y compartir sus experiencias, mientras que otros escuchan sus relatos al final de la función.

> Bailan, hacen música, pintan, es un conglomerado de artes que se representan en 10 minutos, después de los trabajos de investigación. En una ocasión representaron a una señora exiliada y su padre, tuvieron que salir con la retirada, entonces las nenas hicieron su historia, cuando escaparon por los Pirineos. Les dijimos tenéis que invitar a los testimonios para que ellos vengan, y la señora estaba en él público. Imagínate, le dieron un ramo flores a esa se-

> ñora, fue súper emotivo. Porque era su historia en primera persona, entonces fue muy reparador para ella, ver que alguien se está interesando, por lo que a mí me pasó (E12).
>
> Claro que nos ayuda a todos, porque es una forma en parte, de la exposición pública. El darlo a conocer te ayuda, es una especie de catarsis (E6).

Dos obras teatrales que se han representado en centros educativos o en otros espacios como parte de intervenciones en memoria histórica son las siguientes.

- ***Antígones 2077***[8]: hay una voz que me toca; el amor que va más allá de los huesos; la determinación de las mujeres que buscan; el sufrimiento de las mujeres que callan; la emoción de las mujeres a pie de fosa; los huesos que hablan; las personas que rompen el silencio; las que miran hacia atrás y dan la mano a sus muertos, a sus muertas. Huesos sin nombre, cifras sin historia. Todo aquello que ha quedado sin decir. ¿Es la luna lo último que vieron antes de caer en el olvido?
- ***Los rostros del silencio***[9]: el hecho traumático de una guerra tiene consecuencias que perduran a lo largo de las generaciones. La primera generación no habla a los niños sobre lo que ocurre para protegerlos. Pero a través del silencio se van creando lo huecos donde habita el miedo, y la siguiente generación toma esa herencia sin saberlo. Y la siguiente.

Rutas de memoria democrática

Actualmente, en todo el territorio del Estado español existen rutas de memoria democrática de gran valor, donde la sociedad establece un vínculo con las víctimas a través de la interpretación, comprensión de lo ocurrido y la dignificación, lo que facilita el reconocimiento del trauma por parte de la sociedad (Estepa, 2024). Las rutas que se citan son ejemplos ilustrativos, de algunas de las numerosas experiencias realizadas[10]:

8 Enlace de la presentación de la obra: https://acortar.link/gvGPtf.

9 Para más información sobre esta obra escénica: https://acortar.link/FLZsQe.

10 Además de las mencionadas en el texto, se han identificado y analizado dos rutas adicionales: ***Rutes per la València Anarquista*** (que intentan recuperar los espacios de memoria libertaria y memoria histórica además de otros espacios, como sedes de sindicatos, lugares donde se ha sufrido la represión o donde a las personas les arrebataron la vida, en sus barrios y sus calles). ***Senderos de libertad***, cuyo objetivo es el de recordar y homenajear a los milicianos anarquistas (conocidos como los hijos de la noche), que durante la Guerra Civil llevaron a cabo el rescate de sus compañeros de las tropas franquistas, debido a que sus compañeros se encontraban en peligro debido a que las tropas franquistas ocuparon la ciudad.

- *Rutas de la memoria de les Illes Balears*[11]: se recogen tres rutas de memoria; la ruta que se menciona, se centra en el estudio del médico, edil y alcalde republicano Emili Darder i Cànaves. Se constituye como un elemento didáctico para conocer la historia de esta figura que sufrió la represión. El objetivo general fue establecer una ruta cultural, para el aprendizaje de Historia con el Grado de Educación Primaria.
- *Senderos de la memoria*[12]: la asociación sociocultural Gavilla Verde, elabora una ruta para el restablecimiento de los caminos tradicionales portadores de una rica cultura rural, a su vez son espacios simbólicos de la lucha guerrillera y su represión.
- *La ruta de la memoria*: lo que se busca con esta ruta es que, en el contexto local de Xàtiva, se reconozca la impronta que dejo la represión, gracias a la comprensión de cómo se vivieron los acontecimientos desde la II Republica hasta la represión franquista, y como esta última afectó a la vida ciudadana.

Danza (Tiraña en la memoria)

Candela Guerrero (2018) realizó una investigación-acción-participativa (IAP) dentro de un proceso de participación comunitaria, materializándose a través de la memoria democrática en una obra escénica[13]. Esta trata sobre la represión franquista en Asturias, más concretamente la fosa común de Tiraña. Para elaborar la obra escénica, previamente se desarrollaron con historiadores de la universidad de Oviedo varios talleres con familiares, y participantes, sobre los hechos históricos que vivieron sus abuelas y abuelos. También, hubo encuentros con la asociación de familiares y amigos de la fosa de Tiraña. De manera colaborativa, entre alumnos y familiares crearon la obra (música, imágenes y coreografía), teniendo grandes beneficios emocionales y didácticos en ambos colectivos generacionales.

El objetivo fue desenterrar las palabras, darles movimiento a todas esas emociones y poner a danzar todo el dolor vivido, conectando con sus antepasados, poniéndose en su piel, interpretando las emociones vividas por estas familias y transmitiéndolas por medio de la danza. Por ello, el baile, la coreografía y la interpretación, crean una experiencia significativa de gran calidad. creando un contexto intergeneracional, que fomenta el dialogo y la escucha entre las diferentes generaciones, transformando esta comunicación en arte y movimiento.

11 Enlace donde se adjuntan las rutas de la memoria y los recursos de Memoria democrática del Gobern de les Illes Balears: https://acortar.link/V7u5cB.

12 Enlace donde se encuentran las diferentes rutas que se pueden realizar: https://acortar.link/Jt0Wnz.

13 Enlace a la obra escénica: https://www.youtube.com/watch?v=qk-zltQN8ic.

Memoria y viñetas, la memoria histórica a través del cómic

F. de Arriba (2019) elabora una herramienta didáctica, centrada en la difusión de la memoria democrática desde el período de 1931 hasta 1982, dentro del tramo histórico donde se proclama la Segunda República hasta el final de la Transición. Por lo tanto, la forma ideal de trabajar los cómics, es a través de una lectura previa del docente o creando clubs de lectura dentro del grupo, desde donde se seleccione o diseñe las actividades. El autor propone las siguientes:

- Analíticas: a través del análisis del cómic, nos permite extraer información, como la ficha técnica, la sinopsis (abstract del argumento), análisis histórico y análisis estético (recursos gráficos, dibujos, portada) y valoraciones personales (¿a quién se puede recomendar? ¿por qué?, así como aspectos positivos y negativos).
- Creativas: fomentando la creatividad y la imaginación, generando a su vez empatía histórica, haciéndose una idea de las sucesos, procesos y causas que ocurrieron en el pasado y fomentando con ello las garantías de no repetición. Por ello, este autor propone actividades, como creación de viñetas en relación con la memoria democrática, redacción y narración de un final alternativo al cómic de lectura, representación teatral del cómic o de algún capítulo de importancia y entrevistas a personas que vivieron o están relacionadas con los acontecimientos que relata el cómic.

3.3.2. Otras propuestas originales de intervención desde la Educación Social

Las propuestas que aquí se presentan brevemente, son posibles intervenciones que se han elaborado inspiradas inicialmente en fuentes documentales y orales. Además, a estas propuestas se añade el valor de los aprendizajes que la disciplina de la Educación Social me ha aportado. Son acciones elaboradas con el objetivo de desenterrar las palabras, que permitan comprender las emociones a nivel familiar e individual, generando con ello reparación. Asimismo, otra parte fundamental, es que las propuestas sean abordadas con el fin de que la sociedad sea consciente de lo ocurrido, y que adquieran a través de estos conocimientos una conciencia crítica sobre nuestra historia más reciente.

Tertulias dialógicas a partir de novelas gráficas

Esta propuesta busca crear un dialogo horizontal, a través del ciclo de lectura de las siguientes novelas gráficas: ***El abismo del olvido***[14], ***María la Jabalina***[15], ***La***

14 https://www.astiberri.com/products/el-abismo-del-olvido.
15 https://www.astiberri.com/products/maria-la-jabalina.

promesa[16], *¿Qué fue el franquismo? Nuestra historia contada a los jóvenes*[17] y *Dolor y memoria*[18].

Esta propuesta se puede llevar a cabo en todo tipo de ámbitos sociales, como centros educativos, centros sociales, centros juveniles, asociaciones de memoria, clubs de lectura. Así, cada persona expondrá lo que ha captado, generando la expresión de las emociones y aportando su visión crítica sobre la novela gráfica. Gracias a este intercambio se genera un contexto enriquecedor de conocimientos que pueden desembocar en la generación de nuevos conocimientos. Además, la riqueza de esta actividad puede ser el intercambio generacional de las personas que han leído los cómics y generan un dialogo sobre el mismo. A partir de esto se puede proponer trabajar sobre la redacción de microrrelatos o la creación de otras obras artísticas.

La narrativa del genograma como hilo conductor de nuestra historia familiar

La construcción de esta propuesta parte de los conocimientos previos que adquirí en la disciplina que estudio, ampliados gracias al manual de Marcelo R. Ceberio. "El genograma, es el diseño de un árbol ramificado que permite conocer de forma gráfica la constelación familiar multigeneracional. Posibilita, a su vez, la observación sintética del cuadro compuesto por las diferentes familias de una persona" (Ceberio, 2018, p.21).

El objetivo del que parte esta propuesta tiene sus raíces en el duelo congelado y esa transmisión generacional que poseen las familias. Esta propuesta de intervención busca generar un autoconocimiento que permita comprender el porqué de las interacciones y relaciones que se desarrollan en sus familias en el presente. Por ello, es importante que el grupo esté cerrado a familias que siguen viviendo hoy en día estos problemas, con el propósito de crear un grupo donde exista una responsabilidad del cuidado, y generar un vínculo que es necesario para la elaboración de esta propuesta. Por tanto, todas las personas poseemos una narración sobre cómo es nuestra familia, y nos señala o marca nuestras acciones. Asimismo, esta narrativa nos permite la reflexión, el análisis de lo que nos cuenta nuestra historia familiar y cómo queremos continuar escribiéndola.

De esta manera, para desarrollar la narración, es necesario que el grupo desarrolle unos conocimientos básicos sobre cómo construir su propio genograma. Después, cada integrante narrará la historia familiar de uno de sus compañeros (lo que permita a las personas ver su historia desde fuera). Al finalizar, la persona narradora debe haber recogido las emociones que le despierta la historia al

16 https://traficantes.net/libros/la-promesa-2.
17 https://www.akal.com/libro/que-fue-el-franquismo_52724/.
18 https://www.libreriatrama.com/es/libro/dolor-y-memoria_356510.

contarla, y las personas que escuchan la narración deben trasladar a la persona las sensaciones que le ha despertado; es importante señalar que cada narración ocupará una sesión. La importancia reside en recoger lo vivido, y después en un espacio relajado, reflexionar sobre lo vivido en cada una de las narraciones.

Investigación-acción-participativa a través de los lugares de memoria

El factor vivencial implica una carga emocional mediante el contacto directo con elementos patrimoniales como museos, trincheras, campos de concentración o fosas comunes. Es esencial dirigir la atención hacia las víctimas olvidadas por la sociedad, pero recordadas por sus familias. Los lugares de memoria proporcionan un aprendizaje significativo, fomentando la empatía histórica, inteligencia emocional y pensamiento crítico, así como la formación de valores democráticos. En la educación patrimonial se destacan tres contribuciones didácticas: la formación en valores, el factor emocional y el factor vivencial (Estepa, 2024).

A través del estudio de la memoria local, el objetivo de esta propuesta es construir una memoria crítica sobre su propia historia local, que se traspase a la sociedad. Por ello, para que la comunidad intervenga sobre su contexto más próximo a través de la IAP, es necesario que las personas adquieran un primer contacto vivencial sobre el contexto histórico; por ello propongo los siguientes espacios de memoria, a modo de ejemplo:

Espacios cerrados permanentes: Centro de interpretación de la guerrilla del AGLA Santa Cruz de Moya[19] (Cuenca), Hospitalillo de Tarancón[20] (Cuenca), Campo de concentración de Uclés[21] (Cuenca).

Espacios al aire libre: Memorial 2238[22] (Paterna, Valencia), El Terrer[23] (Paterna,-Valencia), Stolperstein[24] (Albacete), Muro de fusilamiento (cementerio de Albacete).

19 A lo largo de los años con esta iniciativa se inició un foro de investigación sobre la memoria histórica, sobre los guerrilleros y guerrilleras en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. A continuación, adjunto el enlace sobre este recurso. https://acortar.link/LelWQB.

20 Este fue un hospital de las brigadas internacionales; hace unos años se realizaron trabajos por parte de esta asociación para la recuperación de este lugar de memoria.

21 Fue un campo de concentración estable, donde se encontraban 5.000 personas que sufrían torturas y "sacas". https://acortar.link/FE0Cwo.

22 El Memorial 2238 rinde homenaje a las víctimas del franquismo fusiladas en Paterna entre el 3 de abril de 1939 y el 10 de noviembre de 1956 y ha sido concebido por sus familiares, agrupados en diferentes asociaciones y en la Plataforma que les da voz. https://www.memorial2238.es/es/.

23 Más conocido como el paredón de España, ha sido reconocido como el primer lugar de memoria del País Valencià; hace algunos años realizaron un documental de este lugar de memoria. https://acortar.link/f0lDOy.

24 Las ***Stolperstein*** son, literalmente, "piedras que te hacen tropezar" que persiguen transmitir la memoria de los españoles asesinados, deportados, expulsados o llevados al suicidio por causa del nazismo.

Espacios efímeros: Exposició de les fosses del franquisme, Museo L´Etno (Valencia)[25].

Después de este primer contacto, las personas de la comunidad reflexionarán sobre el contexto histórico, siendo acompañados por el Educador/Educadora Social. Así, razonaremos qué ocurrió a nivel local en la comunidad donde nos encontramos, si existieron esos procesos de represión, qué desigualdades generaron y cómo romper con todo esto. Así la IAP en los lugares de memoria seguiría el siguiente proceso:

1. Generar un conocimiento del contexto histórico, que se aborda a través de la visita a los lugares de memoria.
2. Conocer la represión en el contexto local; para esto es fundamental que la comunidad recurriese al archivo municipal y recogiese relatos orales de los actores clave.
3. Producir propuestas de acción por parte de la comunidad, para transformar la realidad social en la misma. A continuación, al haber recogido la historia de la comunidad, devolver el aprendizaje en forma de conocimiento, para que la comunidad se apropie de su historia. Por medio del diálogo de lo ocurrido a través del arte y las acciones educativas.
4. Desplegar una evaluación continua por parte de la comunidad, sobre las acciones que se están llevando a cabo.

Por último, es de suma importancia que el Educador/Educadora Social sea quien acompañe a la comunidad en su proceso de transformación social, trabajando con y desde la comunidad (Aguilar-Idáñez, 2020).

Los círculos de curación dentro de los espacios rurales

Propongo esta idea basándome en mi experiencia recopilando relatos orales en entornos rurales. En este contexto, existe el desafío de romper un silencio impenetrable, marcado por el persistente miedo, utilizando la estrategia de "círculos de curación" descrita en el libro de Clara Valverde (2016). Surge así el objetivo de esta propuesta, encaminada a aliviar el sufrimiento, a expresar con palabras, las emociones y el contenido sentimental.

Lo que se propone transita en el hecho de que los familiares que descienden de las víctimas se reúnan en estos círculos de curación, con la intención de elaborar ese dolor a través de la narración de lo sucedido, escuchándose unos a otros y creando un clima de sanación a través de la comprensión de lo sufrido a lo largo

25 Las Fosas del Franquismo es un proyecto con vocación de servicio público que quiere impulsar la memoria democrática. El proyecto tiene carácter multidisciplinar, puesto que se aborda desde la arqueología, la antropología y la Memoria Histórica. https://acortar.link/KBsG4R.

de los años, por medio de las palabras. De esta manera, otra intervención que se podría sumar, se basa en que los descendientes de los victimarios se reunieran con el fin de reconocer a través de la verdad, la violencia ejercida por sus antepasados, reuniendo a ambos descendientes con la intención de mitigar el dolor que hoy en día se encuentra candente en estos espacios comunitarios. En definitiva, de lo que trata esta propuesta es que las heridas empiecen a sanar y que se pueda quebrantar el silencio tan dañino en este espacio.

Podcast "Relatos contra el olvido"

Siguiendo el proyecto periodístico de recuperación de la memoria democrática que se materializo en el podcast ***El mur***[26], el documental audiovisual ***Les llavors que van creixent***[27] y la biblioteca humana ***Todo aquello que cuenta el silencio***[28], se me ocurrió continuar con la línea pedagógica de Célestin Freinet. Propongo realizar un podcast, donde, a través de la creación de este proyecto práctico, se alcancen experiencias significativas (Del Rincón, s/f), donde se entrelacen la memoria viva y la escuela viva, con el objetivo de crear lazos comunitarios a través de la comunicación y la cooperación de personas mayores y jóvenes, generando ese intercambio general de los aprendizajes.

La propuesta consistiría en realizar entrevistas a las familias que estuviesen dispuestas a participar, teniendo por objetivo profundizar en la comunicación humana, desenterrando las palabras y generando una comprensión intergeneracional de las emociones. Estas girarían en torno a todo el proceso, desde que tuvieron conocimiento de lo que había ocurrido con los ascendientes, así como sobre cómo vivía la familia el duelo congelado, cómo se desarrolló el proceso de exhumación y qué ha significado este para la familia, generando así un podcast que pueda ser emitido por medios digitales. De esta manera, esta propuesta puede ser abordada por multitud de colectivos, como asociaciones juveniles, centros de juventud, asociaciones de ocio y tiempo libre. Incluso debido a que el Educador y la Educadora Social empiezan a encontrarse en los centros educativos, sobre todo en Institutos de Educación Secundaria, se podría articular fuera del currículo como una actividad extraescolar.

26 Este podcast busca desenterrar las historias y los nombres de las personas olvidadas que necesitan ser nombradas. Porque lo que no se relata, es como si no existiese. https://acortar.link/wG5qkf.

27 Este documental sigue todo el proceso de investigación y de exhumación de la fosa común nº22 del cementerio de Paterna llevado a cabo por la Asociación científica Arqueoantro. https://acortar.link/WLPExX.

28 Esta actividad forma parte del proyecto "Les fosas del franquismo: Arqueología, Antropología y memoria. Para más información sobre la actividad adjunto el enlace. https://acortar.link/58YdRL.

Las guardianas de la memoria a través de las generaciones

Esta propuesta es un homenaje a las viudas que sufrieron una doble opresión, lloraron a sus esposos en secreto, crearon minialtares en sus hogares, se empoderaron para sostener a sus familias a pesar de la estigmatización y la exclusión social, y preservaron la memoria de un duelo que muchas veces no pudieron elaborar. Está inspirada en el libro ***Objectes (Des)apareguts***[29] de María Amparo Gomar Vidal, que destaca la importancia de los objetos pertenecientes a las víctimas para sus seres queridos.

Por tanto, la propuesta estará enmarcada en la técnica de producción grupal denominada "entrevista pública" (Aguilar-Idáñez, 2018, pp. 187-190). Esta seguirá los siguientes pasos: para empezar, lo más importante será plantear el contexto de violencia que se desarrolló durante la Guerra, la Posguerra y la Dictadura, exponiendo los asesinatos que se llevaron a cabo, la represión a las mujeres y a las viudas. A continuación, se dialogará sobre la importancia de estos objetos, y qué lugar que ocupaban en el hogar, si estos acompañaron a la familia toda la vida, o en cambio otros fueron recuperados hace unos años tras las exhumaciones y si ahora se guardan como auténticos tesoros.

De esta manera, atendiendo a todos los factores anteriores, el objetivo busca recoger fuentes orales, para analizar la importancia de los objetos funcionando como un puente para estas viudas dentro del duelo congelado. Esto favorecerá la recogida de experiencias significativas, buscando generar una motivación a partir de estas entrevistas, y que florezcan propuestas, artísticas, educativas o de cualquier índole, generando una devolución del aprendizaje a estas viudas y a sus familias. En resumen, el objetivo es crear un contenido significativo, por medio de los relatos familiares y los objetos como cartas, prendas de ropa, fotografías, u otros objetos.

4. CONCLUSIONES

A pesar de la existencia de un importante corpus jurídico internacional y nacional que, desde finales de la década de los setenta del siglo XX (coincidiendo con el inicio del período conocido como "transición democrática"), obliga al Estado español a reconocer (y garantizar el ejercicio) del derecho de las víctimas del franquismo a la verdad, la justicia y la reparación, no ha sido hasta 2022 cuando se ha promulgado una Ley de Memoria Democrática. En la actualidad, según datos

29 El catálogo ***Objetos (Des)aparecidos*** es fruto de la exposición del mismo nombre de la artista María Amparo Gomar Vidal, exhibida en la Sala Contraforts del Centro del Carmen Cultura Contemporánea entre los días 5 de febrero y 12 de abril de 2021. Enlace para acceder a este recurso: https://acortar.link/jGFSd2.

oficiales del Ministerio de Interior, existen al menos 2.567 fosas comunes y se estiman en 114.000 las personas que continúan desaparecidas.

Además de vulnerar el derecho internacional y la propia Constitución Española de 1978, una de las consecuencias directas de esta falta de justicia y reparación es que ha mantenido en un duelo congelado a las personas con vínculo directo con las víctimas (principalmente cónyuges, hijos e hijas y nietos nietas), encontrándose estas en un continuo sufrimiento que se transmite generacionalmente de manera muchas veces inconsciente.

Este TFG reivindica el potencial de intervención profesional que la Educación Social tiene en todo lo referido a la necesidad de elaborar el duelo por parte de la sociedad española, a través de iniciativas propias del campo disciplinar, basadas en los derechos democráticos y en la construcción de una cultura de paz. Esta tesis central del TFG se fundamenta, tanto jurídicamente, como desde el punto de vista del conocimiento empírico de las ciencias sociales, particularmente en lo referido a la elaboración psicosocial de procesos de duelo en diferentes niveles (individual, familiar, comunitario y social). La argumentación se basa en las numerosas fuentes jurídicas y científicas consultadas, así como en el trabajo de campo realizado mediante 23 entrevistas en profundidad y un diario de campo que registra observaciones durante procesos de exhumación y actos de memoria en los que se ha participado.

Centrándonos en el duelo congelado y su transmisión intergeneracional, también se ha indagado y explorado en el campo de la intervención social, educativa y cultural, para identificar experiencias exitosas de intervención profesional realizadas en España que nos permitieran elaborar propuestas propias originales de intervención desde la Educación Social; de modo tal que no se tratara de simples ideas propositivas, sino de intervenciones profesionales basadas en experiencias previas. Las propuestas originales que se proponen son las siguientes: tertulias dialógicas a partir de novelas gráficas, la narrativa del genograma como hilo conductor de nuestra historia familiar, la investigación-acción-participativa a través de los lugares de memoria, los círculos de curación dentro de espacios rurales, un podcast que hemos titulado "Relatos contra el olvido" y, las guardianas de la memoria a través de las generaciones.

Como conclusión final, después de haber asistido a diferentes actos en homenaje a las víctimas, de haber visitado lugares dedicados a la memoria, de haber conocido el trabajo de arqueólogos y antropólogos, de haber podido asistir a centros educativos donde se realizan proyectos de memoria y después de escuchar con toda mi atención a familiares de las víctimas, creo que puedo afirmar que la disciplina de la Educación Social tiene mucho que aportar dentro de este ámbito. Dado que la Educación Social se basa en fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos provenientes de disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía o la filosofía, es a partir de estas ciencias que la Educación

Social desarrolla su labor socioeducativa integrando a todas ellas desde una mirada y enfoque propios. En este sentido, quizás la Educación Social esté en mejores condiciones que otras disciplinas, para intervenir de manera integral en el campo familiar, comunitario e institucional, impulsando y acompañando procesos de reconocimiento social y elaboración del duelo en contextos socioeducativos, familiares y comunitarios.

Considero, por último, que la Educación Social es un perfil profesional idóneo para trabajar de manera individual, familiar, comunitaria, institucional y social dentro de este ámbito: acompañando a familiares de víctimas, dentro de sus procesos de exhumación; trabajando de manera multidisciplinar con los diferentes profesionales que se encuentran en el trabajo de la memoria; también en el ámbito no formal por medio de la tarea pedagógica para crear procesos donde se genere una conciencia crítica sobre lo que ocurrió en nuestra historia más reciente; conectando las asociaciones memoriales con los centros educativos; y estableciendo un contacto intergeneracional, que genere sinergias comunicativas basadas en el dialogo, el respeto y el apoyo mutuo.

Este TFG plantea, de manera fundamentada, una propuesta novedosa e innovadora, ya que prácticamente no hay en España trabajos científicos o académicos de Educación Social dedicados a la memoria democrática. Se trata de una primera exploración, que pensamos ampliar y profundizar en el futuro inmediato, para que desde nuestra disciplina se inicien procesos de luchen contra el olvido y reconozcan a las personas que sufrieron una violencia política externa durante la Dictadura franquista. Procesos que entroncan perfectamente con el tercer principio deontológico del código ético de la Educación Social en nuestro país, por el que estamos obligado a regirnos todas las profesionales de nuestra disciplina profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUDH (2005). Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas. https://acortar.link/OC4six.

Abraham, N. y Torok, M. (2005). La corteza y el núcleo. Amorrortu.

Aguilar-Idáñez, Mª J. (2018). Cómo animar un grupo. Técnicas grupales (28ª ed.). CCS.

Aguilar-Idáñez, Mª J. (2020). La relación con la comunidad. En J. Fombuena (coord..), El Trabajo Social y su acción profesional (pp. 227-250). Nau Llibres.

Álvarez-Fernández, J.I. (2007). Memoria y trauma en los testimonios de la represión franquista. Anthropos.

Amnistía Internacional (2007). Verdad, justicia y reparación Creación de una comisión de la verdad efectiva. https://acortar.link/buw1yR.

Amnistía Internacional (16 de octubre de 2013). Cómo la detención del general Pinochet cambió el significado de la justicia. https://acortar.link/CwR6Mv.

Armañanzas, G. (2012). Elaboración transgeneracional del trauma: Guerra Civil española. Norte de Salud mental, 10(43), 13-17. https://acortar.link/ZG2hLk.

Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. En Anales del sistema sanitario de Navarra, 30, 163-176. https://acortar.link/tFn8Gw.

Casanova, J. (2022). La iglesia de Franco. Crítica.

Casanova, J., Gil, C., De Riquer, B., Mainer, J.C., Martínez De Pisón, I., Moradiellos, E., Nash, M., Preston, P., Sánchez-Vidal, A. y Viñas, A. (2015). 40 años con Franco. Crítica.

Cate-Arries, F. (2016). "De puertas para adentro es donde había que llorar": El duelo, la resistencia simbólica y la memoria popular en los testimonios sobre la represión franquista. Journal of Spanish Cultural Studies, 17(2), 133-162. https://doi.org/10.1080/14636204.2016.1172434.

CEAQUA. (10 de mayo de 2023). El Senado debate reforma del Código Penal que puede ayudar a investigación crímenes del franquismo. https://acortar.link/KsfZqC.

Ceberio, M. (2018). El genograma Un viaje por las interacciones y los juegos familiares. Morata.

CGCEES. (2007). Documentos profesionalizantes. Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES.

Constitución Española de 1978 (ESP). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=-BOE-A-1978-31229.

CSIC (24 de mayo de 2023). Los procesos sumarísimos del franquismo protagonizan ´Tragedia en tres actos´, un nuevo libro del CSIC. https://acortar.link/51eki0.

Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 (París). https://acortar.link/xQoX4.

Delegación de Memoria Histórica de la Diputación de Valencia. (s/f). El principio de jurisdicción universal. https://acortar.link/SGgDBX.

Del Rincón, B. (2023). Power point sobre la Escuela Rural. [Documento no publicado].

Estatuto de la Corte Penal Internacional de 1998 (Roma). https://acortar.link/xnjQ13.

Estepa Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales, 14, 9-27. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01.

F. de Arriba, D. (2019). Propuestas didácticas. Garriga, E., Altarriba, A., F. de arriba, D., Vilches, G., Gálvez, P. y Masarah, E. (Eds). Memoria y viñetas la memoria histórica en el aula a través del cómic. Desfiladero.

Faúndez, X., y Cornejo, M. (2010). Aproximaciones al estudio de la transmisión transgeneracional del trauma psicosocial. Revista de psicología, 19(2), 31-54. https://www.redalyc.org/pdf/264/26416966002.pdf.

Figueroa, R., Cortés, P., Accatino, L. y Sorensen, R. (2016). Trauma psicológico en la atención primaria: orientaciones de manejo. Revista médica de Chile, 144(5), 643-655. http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000500013.

García Hernandorena, M., y Gadea i Peiró, I. (2021). Etnografia d´una exhumació. El cas de las fossa 100 del cementeri de Paterna. Diputació de València. Delegaciò de Memòria Històrica.

Gómez-Marín, I., y Hernández-Jiménez, J.A. (2011). Revisión de la Guerra Civil Española y de la Posguerra como fuente de traumas psicológicos desde un punto de vista transgeneracional. Clinica e Investigación Relacional, 5(3), 473-479.

Govern de les Illes Balears. (s/f). Compilación de recursos didácticos para el estudio de la memoria democrática de las illes balears. https://acortar.link/Paahz1.

Guerrero, C. (2018). Tiraña en la memoria. Sobre fosas comunes, cuerpos, vida y movimiento. La Piragüa, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 44, 80-85.

Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición 2015. https://acortar.link/EsFTx6.

Instrumento de adhesión de 2 de mayo de 1972, del Convenio de Viena sobre el Derecho de los Tratados, adoptado en Viena el 23 de mayo de 1969. (ESP). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-11884.

Irañeta, S. (2018). Víctimas del franquismo en el trabajo social: Acompañamiento social y transmisión generacional [Trabajo de Fin de Grado]. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Navarra. https://hdl.handle.net/2454/29251.

Kübbler-Ross, E., y Kessler, D. (2005). Sobre el duelo y el dolor. Luciernaga

L´Etno. (2024). Biblioteca humana: «Todo aquello que cuenta el silencio» [Relatos orales]. L´Etno Museu d`etnología. https://acortar.link/58YdRL.

Laguna-Barnes, M. del V. (2024). La transmisión transgeneracional de situaciones traumáticas: papel de la psicología en el proceso de recuperación de la memoria colectiva de la dictadura franquista en España. Apuntes De Psicología, 42(1). https://doi.org/10.55414/ap.v42i1.1569.

Lewintal, C. (2012). Violencia, trauma y duelo. Miñarro, A., Morandi, T., Arasa i Carot, C., Barbal, M., Capellà i Roig, M., Lewintal, C., Núñez, I., Pijuan i Pinto,J., Vilma, M., Vinyes, R. y Vives, A. (Eds). Trauma y transmisión. Efectos de la guerra del 36, la posguerra la dictadura y la transición en la subjetividad de los ciudadanos. (pp. 61-78). Xoroi Edicions.

Ley de Memoria Democrática de 2022 (ESP). https://acortar.link/KY4aJx.

Mas, F. (17 de julio de 2022). La España de Franco que perdura: 2.200 fosas comunes, 114.000 desaparecidos, 6.000 símbolos franquistas. Infobae. https://acortar.link/ZM36DV.

Miñarro, A., y Morandi, T. (2007). Trauma i transmissió. Efectes en la subjectivitat dels ciutadans de Catalunya de la Guerra del 36, la postguerra, el franquisme i la transició. Intercambios, papeles de psicoanàlisis/Intercanvis, papers

de psicoanàlisi, (19), 37-52. https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/354592.

Morandi, T. (2012). Violencia, trauma y duelo. Miñarro, A., Morandi, T., Arasa i Carot, C., Barbal, M., Capellà i Roig, M., Lewintal, C., Núñez, I., Pijuan i Pinto,J., Vilma, M., Vinyes, R. y Vives, A. (Eds). Trauma y transmisión. Efectos de la guerra del 36, la posguerra la dictadura y la transición en la subjetividad de los ciudadanos. (pp. 61-78). Xoroi Edicions.

Moreno, A. (2020). La aparición del desaparecido. Fotografía familiar y violencia política. Discursos Fotograficos, 16(29), 160–178. https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v16n29p160.

Moreno, A. y T, Vizcaíno. (2023). Arqueologia de la memoria les fosses de Paterna. Diputació de València. Museo de Prehistòria.

Naciones Unidas. (2005). Comisión de Derechos Humanos. (Informe No. 61º). Consejo Económico y Social.

Naciones Unidas. (2008). Comité de Derechos Humanos. (Informe No. 94º). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Ovejero, A. (2020). Trauma y memoria en las víctimas del franquismo. Su transmisión a las siguientes generaciones. Edición del Autor.

Papalia, D., R. Feldman., y G. Martorell. (2012). Desarrollo humano. McGraw-Hill Interamericana de España https://acortar.link/znoi4.

Plaza, S. (30 de marzo de 2024). La única querella contra el franquismo que permanece viva en el mundo. El Salto. https://acortar.link/yDGgj8.

Revilla, J. C. (2003). "Los anclajes de la identidad personal." Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social, 4, 54-67. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64789.

Ruíz-Vargas, J. M. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de "memoria histórica"? Reflexiones desde la psicología cognitiva. Entelequia. Revista Interdisciplinar, 7, 53-76. https://acortar.link/xGZy3B.

Valverde, C. (2016). Desenterrar las palabras. Transmisión generacional de la violencia política del siglo XX en el estado español. Icaria.

Vila, C. (2021). Romper el silencio. La memoria histórica como antídoto de la amnesia colectiva española [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Sevilla. https://acortar.link/MN9O1D.

Villasante, H. (2017). Memorias de la violencia franquista y exhumaciones contemporáneas de fosas. El caso del País Valenciano. En Actas del IX Encuentro Internacional de investigadores del Franquismo: 80 años de la Guerra Civil Española, Granada 10 y 11 de marzo de 2016 (pp. 622-635). Fundación Estudios Sindicales y Cooperación de Andalucía. https://acortar.link/7WoieK.

Volkan, V. D. (2018). Psicología de las sociedades en conflicto Psicoanálisis, relaciones internacionales y diplomacia. Herder.

6. ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

HOJA DE INFORMACIÓN A LA PERSONA PARTICIPANTE DEL PROYECTO

Educación Social y memoria democrática. Intervención educativa en procesos de duelo congelado y transmisión generacional del trauma

Este documento tiene por objeto ofrecerle información sobre un proyecto de investigación en el que se le invita a participar. Este estudio ha sido aprobado por el Comité de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha de acuerdo con la legislación vigente, y se lleva a cabo con respeto a los principios enunciados en la declaración del Helsinki y a las normas de buena práctica en investigación.

Si decide autorizar su participación en el mismo, debe recibir información personalizada del investigador, leer antes este documento y hacer todas las preguntas que precise para comprender los detalles sobre este. Este documento puede consultarlo con otras personas y tomarse el tiempo que necesite para decidir si autoriza su participación o no.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede decidir no participar o, si acepta hacerlo, cambiar de parecer retirando el consentimiento en cualquier momento sin dar explicaciones.

Lea atentamente este documento, y no dude en consultar al investigador principal cualquier duda que pueda surgirle con relación a la protección de sus datos. No tenemos prisa, por lo tanto, lea todo atentamente. Y por supuesto recuerde, que todo esto se hace de forma VOLUNTARIA.

¿Cuál es el propósito del estudio?

El objetivo de este proyecto es la investigación del duelo congelado y su posterior transmisión transgeneracional, debido al asesinato y desaparición de familiares por parte de la represión franquista, y que todavía hoy siguen estas personas en las cunetas. Como objetivos secundarios se ha planteado cómo a través de los proyectos institucionales educativos, asociaciones e iniciativas familiares e individuales, el Educador/Educadora Social mediante su conocimiento técnico y profesional pueda desarrollar intervenciones a nivel social, familiar e individual.

¿Por qué me ofrecen participar a mí? ¿Qué tendré que hacer?

Tras un previo contacto con centros educativos, asociaciones y familiares, todos estos en relación con el sufrimiento o el estudio de la represión de la Pos-

guerra y la Dictadura franquista, se detecta que es fundamental su participación debido a su relación con el trauma de la violencia política de la Dictadura o por los conocimientos y la docencia en proyectos de memoria democrática.

¿Cómo se protegerá la confidencialidad de mis datos?

El tratamiento, comunicación y cesión de sus datos se hará conforme a lo dispuesto por el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos (RGPD) y en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD). En todo momento, podrá acceder a sus datos, oponerse, corregirlos o cancelarlos, solicitándolo ante el investigador.

Solamente el equipo investigador, que tiene deber de guardar la confidencialidad, tendrá acceso a todos los datos recogidos por el estudio; si bien se podrá transmitir a terceros información que no pueda ser identificada. En el caso de que alguna información sea transmitida a otros países, se realizará con un nivel de protección de los datos equivalente, como mínimo, al exigido por la normativa de nuestro país.

El responsable de la custodia de los datos es Agustín Bolinches Monteagudo con DNI XXXXXXXXX que es el investigador principal del proyecto.

¿Qué institución o instituciones participan en el proyecto? ¿Van a obtener beneficios económicos con su desarrollo?

Tratándose de un Trabajo de Fin de Grado en curso no existen grupos de investigación ni instituciones diferentes a la UCLM que participarán en el proyecto. Tampoco se esperan del proyecto beneficios económicos para las personas investigadoras ni la institución con el desarrollo del proyecto.

¿Con quién debo contactar si tengo más dudas o no entiendo algo?

Puede contactar con Agustín Bolinches Monteagudo estudiante de Educación Social, en el teléfono XXXXXXXXX o correo electrónico: Axxxxxx.Bxxxxxxxx@alu.uclm.es.

Firma del investigador

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN

Educación Social y memoria democrática. Intervención educativa en procesos de duelo congelado y transmisión generacional del trauma

NOMBRE DE LA PERSONA PARTICIPANTE:.....

DNI/NIF:.....

☐ Declaro que he leído la Hoja de información a la persona participante sobre el estudio y acepto participar en él.

☐ Se me ha entregado una copia de la Hoja de información a la persona participante y una copia de este Consentimiento informado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio y los posibles beneficios y riesgos de mi participación.

☐ He podido realizar preguntas con tiempo suficiente, y todas han sido respondidas a mi entera satisfacción.

☐ Se me ha garantizado la confidencialidad de mis datos y que estos serán almacenados durante un periodo de 1 año.

☐ Otorgo el consentimiento voluntariamente y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y sin ningún perjuicio.

☐ ACEPTO PARTICIPAR

☐ NO ACEPTO PARTICIPAR

Fecha y firma de la persona participante

Fecha y firma del investigador principal

REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo, ..., revoco el consentimiento prestado en fecha y no deseo continuar participando en el estudio arriba indicado.

Fecha y firma de la persona participante

Fecha y firma del investigador principal

Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 8

PRIMER PREMIO
TALAVERA DE LA REINA

"LA CALIDAD DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES EN CASTILLA-LA MANCHA DESDE LA VISIÓN PROFESIONAL".

Belén Herbosa Albuquerque

Dirigido por: Sonia Morales Calvo

Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información
Grado en Educación Social.
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2023/2024



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 147

1. INTRODUCCIÓN 148

2. EL SISTEMA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN LA PROTECCIÓN DE MENORES 149

2.1. Breve aproximación a la evolución del acogimiento residencial 149

2.2. Acogimiento residencial en la actualidad 157

2.3. El modelo de atención 162

2.4. Modalidades de acogimiento residencial 163

2.5. Funciones del acogimiento residencial 164

3. INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES 165

3.1. Aproximación del concepto de Educación Social como profesión 165

3.2. La relevancia de la profesión en el contexto del acogimiento residencial ... 168

4. LA CALIDAD DE LOS RECURSOS DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL 171

4.1. Aspectos fundamentales de la calidad en el acogimiento residencial 171

4.2. Factores que influyen en la calidad de la intervención de Educadores y Educadoras Sociales 173

5. ACERCAMIENTO A LA REALIDAD 174

5.1. Método 174

5.2. Muestra 175

5.3. Instrumento 175

5.4. Procedimiento 177

5.5. Análisis de resultados 177

5.5.1. Perfil de la muestra 177

5.5.2. Calidad profesional 180

5.5.3. Proceso: ingreso y permanencia 184

5.5.4. Recursos 187

5.5.5. Adecuación a la normativa 188

5.5.6. Perspectivas de futuro 189

5.5.7. Propuestas educativas para la mejora de la calidad 190

6. DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN DE RESULTADOS 191

7. PROPUESTAS DE MEJORA 198

8. CONCLUSIONES FINALES 200

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 201

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales normativas en materia de protección de menores en el contexto internacional 151

Tabla 2. Protección específica en materia de protección de menores de la Constitución Española 153

Tabla 3. Principales normativas en materia de protección de menores en el contexto nacional 154

Tabla 4. Principales normativas en materia de protección de menores en el contexto autonómico de Castilla-La Mancha 156

Tabla 5. Conceptos relativos a la protección del menor 158

Tabla 6. Características de la población acogida 160

Tabla 7. Razones o motivos de ingreso en acogimiento residencial 162

Tabla 8. Recursos residenciales de protección en Castilla-La Mancha 164

Tabla 9. Funciones del profesional 167

Tabla 10. Propuestas de criterios comunes, calidad y accesibilidad en acogimiento residencial 169

Tabla 11. Presentación de los cinco factores a analizar 175

Tabla 12. Factores y número de ítems para el objeto de estudio 176

Tabla 13. Propuestas destacadas..... 190

Tabla 14. Resumen de resultados del perfil de la muestra 192

Tabla 15. Resumen de resultados del factor: calidad profesional por medio de análisis DAFO 194

Tabla 16. Resumen de resultados del factor: proceso por medio de análisis DAFO..... 195

Tabla 17. Resumen de resultados del factor: recursos por medio de análisis DAFO 196

Tabla 18. Resumen de resultados del factor: adecuación a la normativa por medio de análisis DAFO 197

Tabla 19. Resumen de resultados del factor: perspectivas de futuro por medio de análisis DAFO 197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Carácter del recurso de acogimiento residencial 163

Figura 2. Participación de la muestra según provincias de Castilla-La Mancha ... 177

Figura 3. Distribución etaria de la muestra.....178

Figura 4. Titulación académica de la muestra 178

Figura 5. Puesto desempeñado por la muestra 179

Figura 6. Años de experiencia laboral de la muestra 179

Figura 7. Ratio y atención individualizada.....180

Figura 8. Adaptación a la diversidad de necesidades 181

Figura 9. Ayuda mutua y trabajo en grupo 182

Figura 10. Distribución de los turnos correspondiente a las necesidades del menor 182

Figura 11. Capacitación para la incorporación en la sociedad 183

Figura 12. Ingreso en centro como última medida 183

Figura 13. Conocimiento de los motivos de ingreso 184

Figura 14. Acogimiento residencial descartado como primera opción 184

Figura 15. Temporalidad mínima imprescindible 185

Figura 16. Evitación de la cronificación promoviendo otras medidas 185

Figura 17. Permanencia máxima de dos años en el recurso 186

Figura 18. Incremento de la medida de acogimiento familiar 186

Figura 19. Asignación de centro por cuestión burocrática 187

Figura 20. Funcionamiento de control de grupos y orden 188

Figura 21. Hermanos ubicados en el mismo centro 188

Figura 22. Inspecciones periódicas por parte de la administración y Fiscalía de Menores 189

Figura 23. Aumento de la edad promedio (12-16 años) 189

Figura 24. Mayor cualificación del personal y mejora de sus condiciones laborales 190

RESUMEN

El acogimiento residencial de menores es una de las medidas de protección a la infancia y adolescencia más importantes. La calidad de estos recursos en Castilla-La Mancha y, por tanto, el desempeño de los y las profesionales responsables de su desarrollo ha sido objeto de estudio en el presente trabajo. Se ha utilizado un cuestionario basado en la Escala de Valoración de Acogimiento Residencial (VAR) para que los Educadores y las Educadoras Sociales valoren su grado de conformidad con diversas cuestiones relacionadas con la calidad del recurso. Los resultados obtenidos permiten identificar áreas de mejora y proponer recomendaciones para optimizar estos recursos y su atención. El objetivo de esta investigación es analizar la calidad de los recursos de acogimiento residencial en Castilla-La Mancha desde la perspectiva de los y las profesionales de la Educación Social, en beneficio, tanto de los menores acogidos, como de los propios profesionales que trabajan en estos entornos. La investigación en el campo del acogimiento residencial con menores es crucial para asegurar que estos recursos cumplan con los estándares de calidad y respondan adecuadamente a las necesidades de menores y profesionales involucrados.

Palabras clave: calidad, acogimiento residencial, menores, Castilla-La Mancha, Educador/Educadora Social.

ABSTRACT

Residential care for minors is one of the most important and widely used measures for the protection of children and adolescents. The quality of these resources in Castilla-La Mancha and, therefore, the performance of the professionals responsible for their development, has been studied in this work. A questionnaire based on the Residential Care Assessment Scale (VAR) has been used for Social Educators to assess their degree of conformity with various issues related to the quality of the resource. The results obtained allow us to identify areas for improvement and propose recommendations to optimize these resources and their attention. The aim of this research is to analyze the quality of residential care resources in Castilla-La Mancha from the perspective of Social Education professionals, for the benefit of both the children in care and the professionals who work in these environments. Research in the field of residential care with children is crucial to ensure that these resources meet quality standards and respond adequately to the needs of the children and professionals involved.

Keywords: quality, residential care, minors, Castilla-La Mancha, Social Educator.

1. INTRODUCCIÓN

El acogimiento residencial es una de las medidas más utilizadas e importantes de protección a la infancia y adolescencia contempladas en nuestro ordenamiento jurídico. A lo largo del tiempo, la calidad de estos recursos y, por tanto, el desempeño de los y las profesionales encargados de su desarrollo, han sido objeto de interés, pero escasos estudios se han desarrollado sobre ello. Este trabajo se centra en analizar la calidad de los recursos de acogimiento residencial en Castilla- La Mancha desde la perspectiva profesional de la Educación Social, quien desempeña un papel crucial en el desarrollo y bienestar de los menores acogidos.

A través de una revisión teórica se aborda la evolución y actualidad del sistema de acogimiento residencial, explorando aspectos como el modelo de atención, las modalidades de acogimiento y las funciones de estos recursos. Se profundiza también sobre la relevancia de la Educación Social en este contexto, destacando cómo estos profesionales contribuyen significativamente a la calidad del acogimiento y, por ende, a los menores atendidos.

Para evaluar la calidad de los recursos, se ha utilizado un cuestionario basado en la Escala de Valoración de Acogimiento Residencial (VAR), mediante el cual los Educadores y las Educadoras Sociales han valorado su grado de conformidad con diversas cuestiones relacionadas con la calidad del recurso. Los resultados obtenidos permiten identificar áreas de mejora y proponer recomendaciones específicas para optimizar estos recursos y su atención.

El objetivo final de esta investigación es analizar la realidad de los recursos de acogimiento residencial en la comunidad de Castilla-La Mancha, donde nos situamos, evaluando su grado de calidad desde la perspectiva de la Educación Social. Este análisis no sólo busca beneficiar a los menores acogidos, sino también a los y las profesionales. La investigación de este ámbito es crucial para asegurar que estos recursos cumplan con los estándares de calidad y respondan adecuadamente a las necesidades de los menores.

A través de este trabajo se pretende dar a conocer el contexto y desafíos que enfrenta el sistema de acogimiento residencial, y mediante dicha evaluación, desarrollar propuestas educativas para mejorar. La investigación combina revisión teórica y análisis de datos, ofreciendo finalmente una visión integral sobre la calidad del acogimiento residencial de menores en Castilla- La Mancha.

2. EL SISTEMA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN LA PROTECCIÓN DE MENORES

El sistema de acogimiento residencial en protección de menores abarca diversas dimensiones que requieren un análisis para la comprensión de su funcionamiento e impacto en la vida de los menores acogidos. En este punto, se abordará una aproximación de su recorrido histórico hasta la actualidad, el modelo de atención desarrollado, las diferentes modalidades de acogimiento residencial y, por último, las funciones que cumplen como servicios de atención.

2.1. Breve aproximación a la evolución del acogimiento residencial

A lo largo de la historia, el internamiento de menores en centros residenciales como medida de protección ha sido una práctica común para abordar la orfandad, el abandono y las dificultades sociales que se enfrentaban. Desde épocas tempranas, estos niños y niñas fueron acogidos en instituciones benéficas que proporcionaron cuidado por su interés por ejercer control social. Este enfoque es conocido como modelo caritativo-represivo, e implicaba cuidado físico, a la par que se les enseñaba un oficio y se controlaba su conducta.

En el siglo XIX, los cambios sociales y el incremento de abandonos hicieron que los gobiernos respondieran multiplicando las instituciones, y ya en el siglo XX, la preocupación por el bienestar de los menores aumentó, impulsando investigaciones sobre su efecto negativo en el desarrollo.

El autor Erving Goffman hablaba de "instituciones totales", señalando los efectos negativos, como perturbaciones en la personalidad de los adultos institucionalizados, y también aplicado a los menores. Consecuencia de las influencias recibidas por otros países, en España se ha adaptado la práctica del acogimiento residencial a un modelo de protección de la infancia más moderno y beneficioso para el desarrollo del menor (Ocón Domingo, 2003).

Es, a partir de 1977, cuando destaca la importancia de que los centros tuvieran dimensiones reducidas, mantuvieran contacto con el exterior, contaran con personal cualificado, permitieran la acogida de hermanos, y fomentaran la cooperación de los progenitores si se podía dar la ocasión.

Posterior a ello, la Constitución de 1978 (BOE-A-1978-31229 Constitución Española, s. f.) impulsa el desarrollo del sistema público de servicios sociales en España, y transfiere las competencias en esta materia a las comunidades autónomas, momento en el cual la protección a la infancia consiste en una serie de intervenciones desde organismos muy distintos, que a fin de cuentas se reducían a la institucionalización, tratándose de un modelo institucionalizador. Este modelo

estuvo vigente hasta la década de los ochenta, y se caracterizaba por centros cerrados, sobrecargados en número, autosuficientes, centrados en las necesidades básicas, y con razones de ingreso enormemente variadas, pudiendo permanecer toda la infancia en ellos.

Con esta práctica, comienzan a criticarse las macroinstituciones, con el fin de orientar a los menores hacia hogares de tipo familiar, y con personas cercanas que constituyesen una referencia educativa (Alonso Villar, 2008).

Es a finales de esta década cuando el modelo familiar gana popularidad y apoyo, y las grandes instituciones se reducen, o reestructuran, mejorando sus condiciones hacia espacios interiores diferenciados, con un número entre los ocho y los diez menores con sus respectivas referencias educativas. No obstante, este modelo partía de un objetivo de la protección consistente en crear entornos sustitutivos a la familia para educar a los menores durante el tiempo necesario. Este objetivo fue posteriormente revisado y eliminado por el nuevo sistema de protección que, impulsado por la nueva normativa legal (Ley 21/1987, que regula el acogimiento y adopción, y años más tarde la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor 1/1996), propondrá que las medidas de intervención en el acogimiento residencial prioricen una crianza del menor en un entorno familiar, recibiendo apoyo para que el menor pueda seguir conviviendo con la familia, o recuperar la convivencia lo antes posible, si se ha interrumpido.

A partir de los años 90, debido a que el perfil de los menores atendidos varía considerablemente, el acogimiento residencial pasa a ser una medida de atención especializada en espacios diferentes, adaptados a cada menor, con una red de servicios de acogimiento diferenciados, con profesionales cualificados.

En resumen, los autores hablan de dos transiciones, una primera en los años 80, que pasa de un modelo institucional caracterizado por macroinstituciones asistencialistas, masificadas y segregadoras, a un modelo familiar con tamaños reducidos, la pretensión de una atención más individualizada y referentes estables. Y una segunda transición, que ha marcado la intervención actual, que ocurre a partir de los años 90, en la que se tiende a un acogimiento residencial diversificado y especializado en la atención de diferentes necesidades (F. del Valle, Bravo, & López, 2009).

La evaluación del acogimiento residencial viene marcada por la promulgación del marco legislativo a nivel internacional, nacional y comunitario, y por el contexto sociocultural de cada periodo, que se orienta progresivamente a garantizar el interés superior del menor. Es por tanto imprescindible hacer un breve acercamiento a los diferentes marcos legislativos que afectan tanto al sistema de protección, como al acogimiento residencial en sí mismo.

Tabla 1. Principales normativas en materia de protección de menores en el contexto internacional.

Legislación Internacional	
Declaración de los derechos del niño	Aprobada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, 1990) en la que se establece que dichos derechos son de aplicación a la infancia, con especial necesidad de protección a estos menores. En ella se establecen 10 principios que establecen fundamentalmente la no discriminación, el concepto de interés superior del menor, la familia como elemento fundamental y la introducción de medidas activas de protección.
Convenio de la Haya del 5 de octubre de 1961	Se concede a las autoridades judiciales y administrativas del Estado el encargo de proteger al menor y sus bienes (BOE-A-1978-24413 Instrumento de Ratificación de España del Convenio suprimiendo la exigencia de la legalización de los documentos públicos extranjeros, hecho en La Haya el 5 de octubre de 1961, s. f.).
Resolución del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre el acogimiento de menores, del 3 de noviembre de 1977	Las medidas a aplicar para los menores que lo necesiten deben ser preventivas. Considerando que no en todos los casos esto puede realizarse desde la familia, busca proporcionar alternativas temporales o a largo plazo, concretando una serie de principios y recomendaciones para las políticas de acogimiento, que recogen aspectos como el concepto de unidad familiar, se incide en el principio de interés superior del menor, se contempla la importancia de la intervención multidisciplinar y la coordinación de profesionales, potencia la participación de la familia, se somete a los organismos de colocación a una reglamentación y control estricto, priman el acogimiento familiar, establece diversidad de recursos según necesidades, y se recoge la importancia del personal que desarrolla dichas colocaciones y el trabajo a desarrollar, junto con vislumbrar la importancia de la investigación en este campo.

Continúa >>

Legislación Internacional	
Asamblea General de Naciones Unidas de 3 de diciembre de 1986	Se establecen los principios sobre el bienestar general de la familia y el niño, la colocación en hogares de guarda, siendo estos la prioridad al bienestar de la familia y el niño, la prioridad del cuidado del niño, la consideración fundamental del cuidado y los intereses del menor, la colocación regulada por la ley y la participación de ambos en el proceso. También se recogen principios sobre la adopción, que aquí no quedan reflejados por no ser objeto de investigación, en este caso (Library, s. f.).
Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989	Queda abierta hasta 1990, cuando lo firman definitivamente 61 países, entre los que se encuentra España, ratificándola para el 6 de diciembre de 1990. Reúne y positiviza en una perspectiva global, actualizada y ampliada los derechos del menor anteriormente expresados de forma dispersa, de tal modo que reconoce los derechos civiles y políticos, como económicos, sociales y culturales afirmando implícitamente que el disfrute de un derecho no puede ir separado del goce de los demás, y que estos se clasifican en derechos individuales del niño, derechos del niño en su relación con los demás, y derechos del niño relativos a su ámbito familiar (Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, 1990).
Resolución del Parlamento Europeo A3-0172/92, sobre una Carta Europea de los Derechos del niño, de 8 de junio de 1992	El Parlamento Europeo (FAPMI, 2012) recomienda a la Comunidad Europea del momento que se dote de una serie de instrumentos y políticas para favorecer los derechos del niño y en especial sobre las dificultades para su integración, resaltando que se adhiera al Convenio de las Naciones Unidas de 1989, que se nombre un defensor y que presente un proyecto que contenga los principios mínimos y se base en definiciones que explicita en 45 puntos.

Fuente: elaboración propia.

En nuestro país la Constitución Española (BOE-A-1978-31229 Constitución Española, s. f.) hace un reconocimiento global de protección de los niños, considerándolos sujetos activos de derecho, y se refiere a ellos en la misma medida que al resto de ciudadanos.

Tabla 2. Protección específica en materia de protección de menores de la Constitución Española.

Constitución Española	
Artículo 20	Establece preceptos de protección a la infancia, limitando derechos a los adultos y fomentando la libertad de pensamiento, ideas, y opiniones mediante la palabra, los escritos, o cualquier otro medio de reproducción, producción o creación literaria, artística, libertad de cátedra y libertad de información. En el cuarto párrafo de este artículo, se señala que estas libertades tienen su límite entre otras, en la protección de la juventud e infancia.
Artículo 27	Derecho a la educación, recogiendo la enseñanza básica obligatoria y gratuita para todos los niños.
Artículo 39	Establece preceptos pensados para la época, importantes para superar ciertas carencias a las que se refiere, estableciendo la protección integral de todos los hijos, iguales con independencia de la filiación y el estado civil de los progenitores, posibilitando la investigación de la paternidad, obligando la asistencia de los hijos dentro y fuera del matrimonio hasta la mayoría de edad y, en ciertos casos, también después. Posteriormente, en el último apartado, se habla y remite a los Acuerdos Internacionales relativos a la protección a la infancia.
Artículo 43	Alude a la protección de la salud.

Fuente: elaboración propia.

La Constitución Española protege a la infancia, y esto se refleja en las leyes implantadas. De esta manera, se reconocen los derechos de los menores en leyes específicas, a la vez que se establecen prohibiciones, castigando entre otras los abusos de los adultos hacia ellos. La legislación del país se ha ido dotando de normas desde la aprobación de la Constitución, y estas han ido evolucionando hacia un abordaje global de la infancia.

Tabla 3. Principales normativas en materia de protección de menores en el contexto nacional.

Legislación Nacional	
Ley 11/1981, de 13 de mayo	Se equiparan las funciones de los progenitores al ejercicio de la patria potestad y se introduce la investigación de la paternidad (Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, 1981).
Ley 13/1984, de 24 de octubre	Aborda el concepto y desarrollo de la tutela (Ley 13/1984, de 24 de octubre, de Reforma del Código Civil en materia de tutela, 1984).
Ley 21/1987, de 11 de noviembre	Se modifican artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción (Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, 1987).
Ley Orgánica 5/1988, de 9 de junio	Relativo al exhibicionismo y provocación sexual en relación a los menores (Ley Orgánica 5/1988, de 9 de junio, sobre modificación de los artículos 431 y 432 y derogación de los artículos 239, 566.5º, 567.1.º y 3.º y 577.1.º del Código Penal, 1988).
Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio	Reforma de la Ley reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores (Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, 1992).
Ley Orgánica 1/1996, del 15 de enero, de protección jurídica del menor	Aborda con detenimiento una reforma de las tradicionales instituciones de protección reguladas en el Código Civil, y constituye un amplio marco jurídico de protección que vincula a todos los poderes públicos, instituciones relacionadas con los menores, padres y familiares y a la ciudadanía en general (BOE-A-1996-1069 Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil., s. f.). Parte de la concepción del menor como sujeto activo de derechos; participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás. Finalmente, afirma que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos, y plantea las necesidades de los menores como eje de sus derechos y de su protección.

Continúa >>

Legislación Nacional	
Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio	Aprueba el Reglamento de protección de menores. En relación a la regulación del acogimiento, detalla el proceso familiar y residencial, los derechos y deberes de las familias y el menor. Y detalla aquí los estándares de calidad y requisitos de los centros de acogida (Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, 2004).
Ley 14/2010, de 27 de mayo	Derechos y oportunidades en la infancia y adolescencia, en Cataluña, pero aplicable como referencia, en la que se detallan los derechos fundamentales y específicos de los menores en acogimiento (BOE-A-2010-10213 Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia, s. f.).
Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y adolescencia	Reforma la Ley 1/996, promoviendo la mejora del sistema de protección, agilizando los procedimientos de adopción y acogimiento. También, se propone un registro unificado de maltrato infantil en el que se da obligatoriedad de comunicación de situaciones de riesgo (BOE-A-2015-8470 Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, s. f.).
Ley 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia (LOPIVI)	Tiene como propósito principal establecer un marco integral para la protección de los menores contra todas las formas de violencia, reconociendo su especial vulnerabilidad. Desarrolla estrategias de prevención, protocolos de detección y formación para la atención temprana, asistencia a las víctimas y sus derechos, procedimientos judiciales y administrativos, así como la coordinación institucional necesaria para el abordaje de dichas situaciones. Se basa en tres principios fundamentales: el interés superior del menor, la no discriminación y la participación del menor en procesos que le afectan. Finalmente, busca crear un entorno seguro y protector para el menor mediante la implantación de medidas preventivas y reactivas efectivas frente a la violencia, pretendiendo una disminución de la incidencia de violencia contra el menor y la mejora de la atención y protección de las víctimas, promoviendo la cultura del respeto necesaria para su efectividad (Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, 2021).

Fuente: elaboración propia.

Las competencias entre el Estado central y las comunidades autónomas se definen principalmente en los artículos 148 y 149 de la Constitución Española. Estos artículos permiten a las comunidades autónomas asumir competencias en áreas como la cultura, el ocio, la asistencia social, la sanidad y la higiene.

La Ley 1/1996 de protección jurídica del menor (BOE-A-1996-1069 Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, s. f.), establece en su artículo 5 varios apartados referidos a la promoción de derechos, realización de acciones tendentes a mejorar las condiciones de la infancia, a la titularidad de la entidad pública y a la ejecución de las funciones de esta. En dieciséis comunidades autónomas se ha desarrollado un sistema de protección con rango normativo que amplía la anterior ley en los aspectos de competencia autonómica. En el resto, incluidas las ciudades autonómicas de Ceuta y Melilla, se aplica esta directamente.

Tabla 4. Principales normativas en materia de protección de menores en el contexto autonómico de Castilla-La Mancha.

Legislación Autonómica (CLM)	
Ley 5/1995, de 23 de marzo, de Solidaridad en Castilla-La Mancha	Establece acciones y recursos destinados a promover la solidaridad social dentro de la comunidad, incorporando principios fundamentales para la protección de menores. Además, incluye disposiciones concretas para la protección y atención de los que se encuentran en situación de riesgo o desamparo (Ley 5/1995, de 23 de marzo, de solidaridad en Castilla-La Mancha, 1996).
Ley 3/1999, de 31 de marzo, del Menor de Castilla-La Mancha	Reconoce los derechos establecidos en el ordenamiento español y amplía su catálogo. Incluye medidas preventivas, apoyo, intervenciones, ayudas económicas, y a domicilio, programas de garantía juvenil, etc. Detalla actuaciones ante situaciones de riesgo y desamparo y propone un único registro de los menores con medidas. Asigna, por último, competencias específicas a la administración autonómica y municipal, según el número de habitantes (Ley 3/1999, de 31 de marzo, del Menor de Castilla-La Mancha, 1999).
Decreto 83/2003, de 1 de julio	Regula el Acogimiento Familiar y Residencial de Menores en Castilla-La Mancha, detallando los requisitos para el ingreso, procedimientos y condiciones de atención a los menores.
Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha	Establece criterios de calidad y evaluación de dichos servicios, incluyendo a los de tipología de acogimiento (Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha, 2011).

Continúa >>

Legislación Autonómica (CLM)	
Decreto 58/2011, de 10 de mayo, por el que se regula el Sistema de Información de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha	Pretendiendo regular la gestión de la información y en la que se incluye la obligatoriedad de registrar información sobre los menores en su proceso de acogimiento.
Ley 5/2014, de 9 de octubre, de Protección Social y Jurídica de la Infancia y la Adolescencia en Castilla-La Mancha	Establece los derechos de los menores y los deberes de la administración y entidades responsables de su protección (Ley 5/2014, de 9 de octubre, de Protección Social y Jurídica de la Infancia y la Adolescencia de Castilla-La Mancha, 2015).
Decreto 120/2016, de 13 de julio, por el que se regulan los Centros de Menores de Castilla-La Mancha	Proporciona la normativa específica para la regulación de los centros de menores, establece los requisitos para la creación, funcionamiento y supervisión de los centros, y define los criterios de calidad y procedimientos de evaluación y control.
La Ley 7/2023, del 10 marzo, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia de Castilla-La Mancha	La ley pone un especial énfasis en el apoyo y acompañamiento a las familias y a los propios niños, niñas y adolescentes para su adecuado desarrollo en una sociedad libre de violencia contra la infancia y la adolescencia. Se contemplan nuevas figuras de colaboración fomentando la solidaridad y el apoyo entre los miembros de la comunidad, combinando estos en un marco de atención profesional. La ley recoge la obligatoriedad de desarrollar medidas específicas orientadas a la preparación para la vida independiente de personas que, alcanzada la mayoría de edad, han pasado por situaciones de desprotección o conflicto.

Fuente: elaboración propia.

2.2. Acogimiento residencial en la actualidad

Actualmente, el acogimiento residencial es una de las medidas de protección que nuestra legislación contempla en situaciones de riesgo y desamparo del menor, junto a otras medidas normalizadoras como el acogimiento familiar, la adopción o las medidas de apoyo a la familia.

Tabla 5. Conceptos relativos a la protección del menor.

Riesgo	Cuando las circunstancias, carencias, o conflictos que perjudican su desarrollo, se pueden subsanar activando diferentes recursos que la administración pública competente deberá garantizar para disminuir los indicadores, y las dificultades que se encuentren relativas a la situación personal, familiar y social, promoviendo medidas de protección y preservación del entorno familiar. Esta intervención se coordina con otros recursos como pueden ser los sociales o los escolares, realizando el trabajo en red correspondiente del territorio en cuestión (BOE-A-2015-8470 Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia., s. f.).
Desamparo	Entendido como el incumplimiento, imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos y, cuando se constata por la entidad pública, esta asume la tutela adoptando las medidas oportunas de protección y lo pone en conocimiento del Ministerio Fiscal, y en su caso, al Juez que acuerda la tutela ordinaria (BOE-A-2015-8470 Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia., s. f.).
En relación a estas dos situaciones, la ley introduce el llamado "plan" o "gerencia de caso", que marca la intervención que se va a llevar a cabo, contemplando, entre otros, planes de reunificación familiar, y que detalla la importancia de una gestión integral coordinada de cada caso, la planificación, temporalidad y seguimiento individualizado de las intervenciones necesarias para la protección y bienestar del menor y que, por tanto, estructura la medida a determinar.	

Fuente: elaboración propia.

Tal y como plantea la legislación, se define acogimiento residencial como:

> "Medida de protección destinada a aquellos niños, niñas y adolescentes que no pueden permanecer en sus hogares, y mediante la cual se les proporciona un lugar de residencia y convivencia que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo" (Art. 172 del Código Civil).

Esta medida se caracteriza por su carácter instrumental, que quiere decir que está diseñada y utilizada como medio para lograr un fin específico, y este está al servicio del plan de caso, previendo la sustitución del hogar por un tiempo determinado, o indefinido; es decir, es utilizada para proporcionar el entorno necesario que permita alcanzar objetivos establecidos en el plan de intervención de cada caso. Es por ello por lo que siguen su principal principio de normalización, mediante el

cual se pretende reproducir, en sus posibles, un ambiente de convivencia similar al familiar, respetando ciertos patrones. En el mismo sentido, se deberán utilizar los recursos sociales comunitarios para dar cobertura a otras necesidades como la escolar, la sanitaria y el ocio, incidiendo en su integración social.

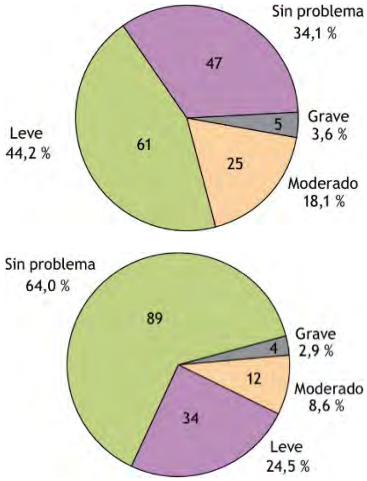
> "...los niños, niñas y adolescentes para recibir una adecuada educación requieren espacios familiares, confortables y cálidos, donde adultos de referencia y estables puedan establecer relaciones afectivas significativas (...) Se trata entonces de crear entornos sustitutivos de las familias para educar en ellos a los menores, en muchos casos desde la atención temprana hasta la mayoría de edad" (Arteaga Bravo & Fernández del Valle, 2009, pág. 14).

El plazo de duración de la medida de protección (Moreno-Torres Sánchez, 2024) se divide en:

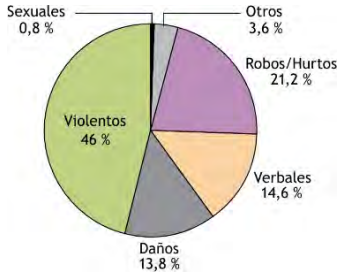
- Guarda voluntaria familiar o residencial: dos años, excepcionalmente prorrogable por la previsible reintegración familiar en un plazo breve de tiempo.
- Acogimiento familiar de urgencia (menores de 6 años): no superior a seis meses.
- Acogimiento familiar temporal: duración máxima de dos años, salvo que el interés superior del menor aconseje la prórroga.
- Guarda con fines de adopción: el plazo para proponer la adopción al Juzgado será tres meses desde el día en el que se hubiera acordado la delegación de guarda con fines de adopción, prorrogable hasta un máximo de un año.
- Acogimiento residencial: plazo máximo de tres meses para menores de tres a seis años.

Atendiendo a lo anterior, y ante las necesidades emergentes que la población acogida presenta, son varios los factores señalados que han propiciado el desarrollo de un nuevo modelo de intervención.

Tabla 6. Características de la población acogida.

Adolescentes con plan de caso de preparación a la independencia	El incremento de la edad en la población atendida encuentra el grupo de edad más numeroso entre los 12 y 15 años, lo que impulsa la medida de acogimiento familiar para los menores de esta franja, y desarrolla los planes de preparación a la independencia como orientación principal para los mayores de esta.
Problemas de comportamiento y salud mental	A pesar de los escasos estudios que evidencian este hecho, existe uno que diferencia los problemas psicológicos (depresión, ansiedad, esquizofrenia, etc.) de los de tipología de conflicto (consumo, violencia, hurto, autoagresión, etc.). Encontrando: 
Violencia hacia la familia	Según la Dirección General de Justicia Juvenil, la violencia de hijos a padres representa el 14% del total de las manifestaciones de violencia familiar, ejercida de forma física y psicológica, y mayoritariamente siendo la madre la principal víctima. 

Continúa >>

Menores infractores con medida protectora	Entre el haberse visto involucrados en hechos delictivos (robo no violento, conductas verbales, daños, hechos violentos, conductas sexuales, etc.), y que estos mayoritariamente tengan menos de 14 años, supone un aumento en el número de expedientes abiertos en los servicios de protección y el requerimiento de desarrollar respuestas específicas. 
Menores extranjeros no acompañados	Una de las problemáticas de mayor impacto: "menores de 18 años, nacionales de países terceros, que llegan a territorio español sin ir acompañados de un adulto responsable de ellos, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres, en tanto no se encuentran efectivamente bajo el cuidado de un adulto responsable" (Resolución del Consejo de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros, 1997). Requieren una atención especializada ante su situación de desamparo, pero desigual por el proceso, número, momento de llegada, etc., y que está generando conflictos por la no adecuación ante sus necesidades.
Menores extranjeros acompañados	Por consecuencia de los procesos migratorios de los últimos años, se detectan dos causas principales para la apertura de su expediente: la detección de situaciones de desamparo provocadas por negligencia, y la aparente incapacidad para controlar las conductas disruptivas que producen conflictos, especialmente si se ha producido una reagrupación tardía.

Fuente: Bravo & F. del Valle (2014) y elaboración propia.

Según el Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2021), en su última actualización se aprecia un aumento de un 7,33% de los ingresos en centros de acogimiento residencial respecto al año 2021.

Tabla 7. Razones o motivos de ingreso en acogimiento residencial.

Tipo	Concepto	Nº total
Tutelas "ex lege"	Situaciones de desamparo por las que se asume la tutela, y que su resolución lleva implícita el ejercicio de la guarda del menor.	7.408
Guarda voluntaria	Resolución adoptada a petición de los progenitores cuando se justifica no poder cuidar del menor por circunstancias graves.	638
Guarda judicial	Medida de protección acordada cuando se presentan situaciones de conflicto grave en el ámbito familiar, pero no procede declarar desamparo, ya que uno de los progenitores o tutores puede asumir la responsabilidad de protección	59
Guarda provisional de atención inmediata	Menores que en la fecha indicada se encuentran bajo una medida que supone la guarda con carácter temporal por consecuencia de una situación de urgencia.	4.438
Otras causas		3.822
Total		16.365

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

2.3. El modelo de atención

El modelo de atención propuesto en los centros de acogimiento residencial actual se basa en una intervención individualizada o centrada en la persona, en la que se llevan a cabo prácticas integrales que fomentan el desarrollo completo del menor, teniendo en cuenta sus circunstancias y necesidades específicas.

Esto pone énfasis en que los menores no son meros objetos de protección, sino que, tal y como cita la ley, son sujetos activos de derechos, lo que supone derecho a ser escuchados, y a participar en decisiones que les afecten de acuerdo a su edad y madurez (Arteaga Bravo & Fernández del Valle, 2009).

Contrario a otros modelos, se reconoce su capacidad para ser partícipes de su propio desarrollo y protección, promoviendo su autonomía y crecimiento personal. A su vez, la protección de los menores se considera una responsabilidad compartida entre el Estado, la familia y la comunidad, implicando la colaboración y participación activa de todos los agentes.

Se debe también superar el concepto de hogar o centro como mera estancia protectora, y concienciar de una idea que entienda estos lugares como un contexto educativo donde los y las profesionales despliegan sus estrategias para potenciar el máximo y posible desarrollo. En relación a dichos profesionales, se implementa la formación continua necesaria, que aparte de detectar y actuar so-

bre los casos, proporcione una visión enfocada en los derechos del sujeto. A su vez, añade la disponibilidad de un sistema de evaluación de programas que permite valorar el impacto que ha tenido la estancia del menor en la institución, tanto para cumplir los objetivos previstos, como para las consecuencias educativas que la estancia en el hogar ha generado.

En resumen, este cambio de paradigma implica una transformación en la manera en que la sociedad y las instituciones perciben y educan a los y las menores, promoviendo su bienestar, desarrollo y participación de forma activa en los ámbitos de la vida, y para su desarrollo.

2.4. Modalidades de acogimiento residencial

Todos los hogares de atención a menores cuentan con un Proyecto Educativo, y un Reglamento de Régimen Interno, que habrán de ser aprobados por la Dirección General de la Familia y la Delegación Provincial, y desarrollarán su trabajo basándose en la planificación y programación de actividades e intervenciones (Programa de Acogimiento Residencial en Castilla- La Mancha. Manual de Procedimiento y Protocolos de Actuación., s. f.). La Ley 3/1999 del Menor en Castilla-La Mancha, establece en su artículo 53 los recursos de acogimiento residencial distinguiendo:

Carácter Abierto

- Cuyas actividades se realizan fuera del mismo, haciendo uso de los recursos normalizados.

Carácter Especializado

- Destinados a menores que precisan de un programa de asistencia terapéutica y educativa más exhaustiva, por lo que las actividades se realizan en el interior de este, hasta considerar la tendencia posterior de salidas con la consecución de ciertos objetivos básicos.

Figura 1. Carácter del recurso de acogimiento residencial
Fuente: elaboración propia a partir de diferentes autores.

Dentro de los recursos residenciales encontramos, desde centros de atención de primera acogida, hasta los pisos de autonomía.

Tabla 8. Recursos residenciales de protección de Castilla-La Mancha.

Hogares de primera acogida y valoración	Acogida de menores para prestar atención de forma inmediata, con la intención de evaluar el caso. Se estima una permanencia de 6 meses.
Hogar residencial de menores	Acogida de menores durante estancias temporales, variando en función de la finalidad del caso, previo paso por el anterior. Estos se ubican en entornos normalizados, y vecinales.
Hogares de atención especializada	Servicios específicos destinados a menores con graves trastornos de conducta que imposibilitan su convivencia en otros hogares, y con los que se lleva a cabo una atención sociosanitaria y educativa en un ambiente de convivencia cotidiana. La estancia máxima será de un año, aunque pasado este año, si no se han logrado los objetivos, se renueva la valoración del caso, necesidades y objetivos.
Unidades de socialización	Recursos destinados a menores de 14 años que presentan problemas de conducta, desajuste social o inadaptación, con el objetivo de proporcionar una intervención integral de orientación socioeducativa.
Pisos de autonomía	Recursos destinados a adolescentes que están o han estado bajo medida de protección o judicial. La edad mínima de ingreso son los 16 años; excepcionalmente si se considera conveniente, pero de forma ordinal, se presta a mayores de edad hasta un máximo de 24 años, teniendo en cuenta las características del caso. Es imprescindible que el joven esté incluido en el Programa de Autonomía Personal, tenga voluntariedad, motivación y una mínima capacidad de autonomía para el recurso.

Fuente: elaboración propia a partir de diferentes autores.

2.5. Funciones del acogimiento residencial

Los recursos residenciales cumplen diversas funciones dependiendo del programa específico al que esté adscrito cada caso en concreto (Programa de Acogimiento Residencial en Castilla-La Mancha. Manual de Procedimiento y Protocolos de Actuación., s. f.). Aunque el objetivo final es proporcionar al menor un marco de convivencia adecuado que se adapte a sus necesidades; así mismo, la finalidad de estos recursos es ofrecer un entorno seguro mientras se interviene en su realidad, se puede decir que su función es actuar como:

- Lugar de convivencia y protección: actúan como hogar alternativo mientras se trabaja en lo posible hacia su retorno al hogar familiar o autonomía.
- Acogimiento transitorio: espacio de acogida temporal que permita evaluar las posibilidades de integración en otra familia.
- Preparación a la vida adulta: proporciona formación y apoyo para su inserción laboral, y desarrollo de habilidades de independencia y responsabilidad.
- Respuesta inmediata de protección: ofrecen una respuesta urgente y segura ante situaciones de emergencia, permitiendo una evaluación exhaustiva para determinar las acciones más adecuadas.
- Intervención terapéutica y rehabilitadora: enfocadas en el daño emocional y psicológico de los menores adquieren en sus hogares o al ser separados.

Estas funciones están directamente relacionadas con los criterios de cobertura, calidad y accesibilidad (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social) que deben cumplir los recursos de acogimiento residencial según la Ley 26/2015 (BOE-A-2015-8470 Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia., s. f.). Esta propuesta se establece a partir de cuatro ejes que desarrollan unos indicadores asociados y unas propuestas mínimas a cada uno. Entre estos, se encuentran los recursos, los procesos básicos, las necesidades y bienestar y la gestión y organización.

Una vez realizado un breve análisis del sistema de acogimiento residencial, se debe hacer alusión también a que la intervención educativa en este contexto se ha visto enriquecida por la incorporación de su figura de referencia, siendo esta la del profesional de la Educación Social, profesional esencial en el contexto de protección, encargada de generar espacios de desarrollo integral.

3. INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES

Para abordar este punto, se realiza una aproximación al concepto de Educación Social, entendida como profesión, que permitirá comprender el marco teórico y práctico en el que se inscribe su tarea, y su relevancia en el plano de la intervención. Seguido de ello, se plantea la figura del Educador y la Educadora Social en el sistema de acogimiento residencial de menores, subrayando la importancia de su papel en el desarrollo y bienestar de los y las menores atendidos en este contexto.

3.1. Aproximación del concepto de Educación Social como profesión

En un plano histórico, recordamos que nuestra profesión se ha sostenido a lo largo de la historia sobre tres pilares que componen la trayectoria y recorrido

hasta hoy. Estos tres pilares, tal y como recogen los documentos profesionalizadores (ASEDES, 2023) se basan en principios socioeducativos de desarrollo en los individuos a nivel social, formativo y cultural.

Así, la figura profesional del Educador y la Educadora Social es el resultado de tres tradiciones ocupacionales históricas diferentes que se corresponden con el desarrollo en distintos momentos y con objetivos diferenciados (García Molina & Sáez Carreras, 2021). Tal y como añaden los autores, si pretendemos dar cuenta del desarrollo histórico de la profesión, habremos de contemplar el papel que estas tres tradiciones han jugado en nuestra identidad. La educación especializada, cuyas tareas se dirigieron a la infancia y adolescencia inadaptada. Seguido de esta, la educación de adultos, con un carácter formativo, tratando aspectos sobre las carencias académicas o profesionales, así como posibilitar el desarrollo a través de la vida social, cultural y/o política. Y, por último, la animación sociocultural, más reciente y centrada en la dinamización de personas, grupos y comunidades con el fin de aprovechar los espacios comunitarios para el disfrute lúdico, formativo y educativo del tiempo libre y construir una participación activa. Estas tres identidades conforman el nacimiento de un conjunto de prácticas sociales y educativas que hicieron que la Pedagogía Social pudiera encontrarse, para desarrollar el nacimiento de la Educación Social.

La definición de Educación Social, legitimada por el propio colectivo de profesionales, y que permite identificar y ordenar las prácticas diversas desarrolladas, es:

> "Derecho ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del Educador Social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social" (García Molina & Sáez Carreras, 2021, pág. 42).

En lo relativo a una profesión educativa, se materializa en la práctica con acciones de transmisión cultural, creación y recreación de contextos, lugares y recursos para la educación, la mediación social, cultural y educativa que generan efectos de circulación social. Lo relativo al término social alude a las prácticas profesionales que generan sociabilidad, producen vínculos y auspician las redes de relaciones que promueven la cooperación construyendo tejido social. Por esto, la Educación Social se piensa mirando hacia la ciudadanía.

El contexto práctico del profesional de la Educación Social en el ámbito del acogimiento residencial de menores se encuentra dentro de la intervención espe-

cializada de los Servicios Sociales especializados, y entre sus funciones, tal y como recoge el IV Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección (Resolución de 4 de febrero de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el IV Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores, 2021), se encuentran:

Tabla 9. Funciones del profesional.

Coordinación con los Servicios Sociales básicos ante la detección del caso.
Realización de tareas de intervención educativa, siendo el responsable de la formación integral y globalizadora del menor/joven o grupo a su cargo.
Participación, junto con los técnicos y bajo la supervisión del director y/o coordinador, en el proceso educativo del menor/joven, realizando funciones de orientación, programación, ejecución y evaluación.
Elaboración y seguimiento de un plan de intervención de cada menor/joven o grupo.
Organización de la vida cotidiana y atender a las necesidades de las unidades o grupos conforme a lo previsto en la normativa vigente y las indicaciones de la dirección del centro, en orden a favorecer el desarrollo integral del menor y jóvenes, y su autonomía personal y social.
Elaboración de proyectos específicos, dentro de los programas anuales, en función de las necesidades de los jóvenes en sus salidas al exterior cuando así se establezca, tanto para la realización de actividades dispares, como para la realización de trámites administrativos o judiciales.
Supervisión del trabajo del auxiliar educativo y controlador/a.
Contribuir de forma activa al mantenimiento de la seguridad y el orden del centro y supervisar y dar respuesta ante posibles emergencias que ocurran en el grupo a su cargo.
Informar diariamente a la dirección del centro de las actuaciones desarrolladas e incidencias producidas, así como medidas adoptadas al respecto.
Conocimiento y aplicación de la normativa vigente.
Elaboración de la documentación y registros que se consideren oportunos, así como los informes pertinentes sobre comportamiento y evolución de los jóvenes a su cargo que se establezcan.

Fuente: IV Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores y elaboración propia.

Contempladas las funciones, se hace referencia a las cinco fases o etapas que tiene por cometido realizar el Educador y la Educadora Social en el ámbito de acogimiento residencial con menores, siendo estas las siguientes:

1) Derivación y recepción-admisión.
2) Evaluación de necesidades.
3) Elaboración del Proyecto de Intervención Individualizado.
4) Salida y transición a la vida adulta.
5) Apoyo a las familias para la reunificación.

En este sentido, el Educador y la Educadora Social son responsables de llevar a cabo diversas funciones durante todo el proceso, asegurándose de que el menor reciba una atención integral y personalizada.

Por tanto, con todo ello, se ha construido la figura del Educador/Educadora Social, que permite atender a los menores con necesidades específicas de prevención y apoyo para transformar una realidad social desde el enriquecimiento y mejora de la calidad de vida. Así, una vez establecida esta medida temporal, el menor se va a encontrar acompañado del profesional de la Educación Social como persona de referencia**.**

3.2. La relevancia de la profesión en el contexto del acogimiento residencial

Para justificar su importancia, encontramos la referencia del deber de "carácter educativo" en los documentos de referencia. En la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, aparece, en el artículo 2, que los principios generales de las medidas que se adopten deben tener dicho carácter. También, en el artículo 21, se habla de que ante situaciones de desprotección social, se debe cumplir el número y cualificación personal del personal.

También, en los Estándares de Calidad para el Acogimiento Residencial (Estándares de calidad en acogimiento residencial, s. f.) una de las características del acogimiento es su carácter educativo en un sentido integral. La Disposición Adicional 3ª de la mencionada Ley 26/2015, "Criterios comunes de cobertura, calidad y accesibilidad", establece que el Gobierno promoverá con las comunidades autónomas el establecimiento de criterios comunes y mínimos estándares de cobertura, calidad y accesibilidad en la aplicación de esta ley en todo el territorio y, en todo caso, en lo relativo a: "4.-Estándares de calidad y accesibilidad, instalaciones y dotación de cada tipo de servicio de los centros de acogimiento residencial":

Tabla 10. Propuesta de criterios comunes, calidad y accesibilidad en acogimiento residencial.

Eje 1. Los recursos	Estándar 1. Emplazamiento, estructura física y equipamiento. Estándar 2. Recursos humanos.
Eje 2. Procesos básicos	Estándar 3. Derivación y recepción-admisión. Estándar 4. Evaluación de necesidad. Estándar 5. Proyecto Socio-educativo Individual. Estándar 6. Salida y transición a la vida adulta. Estándar 7. Apoyo a las familias para reunificación.
Eje 3. Necesidades y bienestar	Estándar 8. Seguridad y protección. Estándar 9. Respeto a los derechos. Estándar 10. Necesidades básicas materiales. Estándar 11. Estudios y formación. Estándar 12. Salud y estilos de vida. Estándar 13. Normalización e integración. Estándar 14. Desarrollo y autonomía. Estándar 15. Participación. Estándar 16. Uso de consecuencias educativas.
Eje 4. Gestión y organización	Estándar 17. Gestión del programa. Estándar 18. Liderazgo y clima social. Estándar 19. Organización laboral. Estándar 20. Coordinación entre profesionales.

Fuente: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019) y elaboración propia.

No se habla expresamente del Educador/Educadora Social, pero sí de un equipo interdisciplinar que trabaja de forma coordinada en el que se sitúa, y donde se hace referencia a la elaboración de un Proyecto Educativo Individualizado para cada menor en el que se establece la finalidad de ingreso, los objetivos, la valoración del daño ocasionado por la situación de desprotección y el plazo para su consecución. Este PEI es la herramienta fundamental de todo ámbito educativo, y

como referentes educativos en el contexto de protección, este instrumento y su elaboración corresponde directamente con el plan de acción de este profesional.

> "...El personal de atención educativa tiene la cualificación superior o universitaria que le capacita para esta tarea (o está habilitado por un colegio profesional de Educadores Sociales). La figura de referencia es el Educador Social y constituye la mayor parte de equipo" (Estándares de calidad en acogimiento residencial, s. f., p. 32).

La presencia y reconocimiento profesional de los y las profesionales de la Educación Social en el contexto residencial son fundamentales para garantizar una adecuada atención a los menores. Esto se fundamenta, primeramente, en la posesión de una cualificación universitaria específica que capacita en su labor, y posterior habilitación por un colegio profesional que garantiza un estándar de competencia y ética en su ejercicio profesional.

Teniendo en cuanta a los autores Muñoz Cano & Hermosa Redondo, los principios más importantes que han de estar presentes en la intervención protectora, y por tanto en la Educación Social dirigida a la población que atiende, son los siguientes: la intervención debe estar dirigida a satisfacer las necesidades de los menores, posibilitando su adecuado desarrollo en necesidades físicas, biológicas, cognitivas, emocionales, sociales y educativas, promocionando su bienestar integral. Todo ello, contemplando la integración de la dimensión del desarrollo evolutivo y educativo, y entendiendo que todas las decisiones en la intervención deben atender al interés del menor.

Aunque la intervención socioeducativa deba estar coordinada con el resto de profesionales de los hogares, la figura del Educador/Educadora Social es más que necesaria, tanto por la vigencia de su figura en la normativa, como por la posibilidad de crear un entorno seguro y estable, fomentando el desarrollo de los menores y proporcionando herramientas para ello; implementando programas específicos, contribuyendo a la autonomía y resiliencia, posibilitando mediación para el abordaje de situaciones complejas o, previniendo comportamientos para reducir la incidencia de violencia; la formación en intervención socioeducativa capacitada para acompañar, valorar e intervenir sobre las necesidades de los menores, articulando la intervención educativa con rigor técnico, y el desarrollo de sus funciones recogidas en los convenios, y haciendo que se profesionalice la profesión de la mano de los Colegios Oficiales de Educadores y Educadoras Sociales (Muñoz Galván & Navalón Sesa, 2022).

4. LA CALIDAD DE LOS RECURSOS DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

En este punto se abordarán los aspectos fundamentales que analizan y concretan la efectividad de la calidad de los recursos, y la importancia de su evaluación. Seguido de este punto, por último, los aspectos que influyen en esta calidad, así como los efectos negativos que pueden surgir cuando estos no se consideran debidamente.

4.1. Aspectos fundamentales de la calidad en el acogimiento residencial

Como se pretende mostrar, es importante valorar y respaldar el acogimiento residencial, promoviendo su mejora, desarrollo y adaptación a los nuevos desafíos. Por ello, es necesario invertir en investigación para desarrollar procesos de mejora que reviertan en las personas acogidas, sobre quienes los poderes públicos tienen máxima responsabilidad (Fernández Martínez, González Peiteado, & Pino Juste, 2022).

Aunque los organismos internacionales y nuestra legislación son unánimes al establecer la prioridad de las medidas de acogimiento familiar para situaciones que contemplan la separación familiar como medida de protección, nuestro país sigue haciendo uso del acogimiento residencial. Atendiendo a la variabilidad de recursos especializados, son muchas las diferencias en las prácticas que se llevan a cabo, y a pesar de ciertos esfuerzos valorables para establecer criterios de buena práctica, no ha llegado a establecerse un consenso sobre estándares exigibles en acogimiento residencial (Estándares de calidad en acogimiento residencial, s. f.).

Entendemos el concepto de calidad desde múltiples aspectos (basada en la fabricación, en el cliente, en el producto, en el valor, etc.) y, repasando todas, coinciden en su capacidad para satisfacer necesidades, distinguiendo que las mismas pueden estar expresadas o simplemente implícitas (Pérez Álvarez, 1997). Atendiendo a su relación con la atención, se diferencian dos dimensiones de dicho concepto:

- Como servicio básico obligado que alude a los resultados de un proceso.

- Como servicio público de oferta social que responde a una opción más metodológica que se fundamente en la observación y constatación.

La Ley (BOE-A-1992-26318 Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común., s. f.) establece el compromiso de garantizar la calidad y transparencia de la administración, así como ponerlo a servicio de la ciudadanía, y es aplicado al plano de la Educación Social, por lo que se pretende poner a disposición del

interesado luz sobre la calidad de intervención de los centros de acogimiento residencial.

Entendiendo la importancia del Educador y la Educadora Social como figura profesional que los acompaña en el proceso, entre otros profesionales, la importancia de establecer un instrumento que permita determinar la calidad del acogimiento residencial atendiendo a la opinión de estos es determinante, ya que, en definitiva, son los implicados directamente en las tareas educativas y orientadoras de los menores. Considerarlos como sustanciales para el análisis de calidad es más que propio, porque estos profesionales son los depositarios del saber empírico que debe inspirar y mejorar las futuras formulaciones teóricas, políticas, y técnicas sobre el acogimiento residencial (Fernández Martínez, González Peiteado, & Pino Juste, 2022).

Sobre estándares de calidad se encuentran diferentes estudios, desde los que se plantean diferentes reconocidos en el ámbito, como los establecidos por el Sistema de Gestión de Calidad (SGC), los estándares de calidad en acogimiento residencial (EQUAR) o la Escala de Valoración del Acogimiento Residencial. Será este último, junto con los ítems elaborados en el estudio de Pontevedra, desde el que se referencia el presente estudio.

La importancia de evaluar la calidad de dichos recursos viene dada por varias razones, entre ellas: garantizar el bienestar de los menores, cumplir con la normativa del momento y sus regulaciones, garantizando los derechos de las personas usuarias, optimizar los recursos disponibles, así como la adecuación educativa, y fomentar la transparencia como se comentaba anteriormente, que da lugar a fomentar la confianza del sistema de protección. A todo ello, si le añadimos la necesidad de que esta evaluación se haga periódica, las mejoras serán notables para posibilitar cambios, mayor dinamismo en el sistema, identificación de necesidades emergentes internas o externas que se requieren, y la capacidad de realizar análisis más exhaustivos, dando mayor evidencia objetiva sobre el desempeño de los recursos sobre los menores, y los y las profesionales.

La elaboración de unos estándares de calidad uniformes y aplicables para el territorio nacional sería, de forma hipotética, una medida beneficiosa, y necesaria. Una herramienta que abarcara todos los aspectos relevantes de la calidad del servicio en los recursos de acogimiento residencial proporcionaría, entre otros, un sistema consistente, que trabaje de forma unánime, con mayor transparencia y rendimiento del servicio, y orientaría la formación y desarrollo profesional necesario para actualizar los conocimientos en áreas clave relacionadas con la atención y protección de los menores.

4.2. Factores que influyen en la calidad de la intervención de Educadores y Educadoras Sociales

A la hora de elaborar un catálogo de funciones y competencias en consonancia con las aportaciones previas, los documentos profesionalizadores (ASEDES, 2023) asumen que la labor de los Educadores y las Educadoras Sociales lleva implícita una carga ética importante, así como un compromiso con la propia profesión, y la sociedad. Esto requiere de un profundo conocimiento y compromiso con la definición de Educación Social, así como una actitud de búsqueda e investigación permanente para la mejora de la calidad de la acción socioeducativa y la generación de conceptos y procedimientos vinculados a la profesión. Valores que deben ser compartidos por todos los que conforman la profesión en pro de la mejora de los recursos donde se desarrollan.

Dicho esto, se puede observar cómo el concepto de calidad relacionado con la acción que desarrollamos está planteado como un continuo que el profesional debe tener siempre presente con el fin de reflexionar desde la praxis educativa para orientar las acciones con una visión holística, atendiendo a los condicionantes y contextos varios relacionados con el motivo de su ingreso.

La calidad de los recursos de protección de menores está influenciada por varios factores, entre los que se encuentran la formación y capacitación continua del personal, la ratio de personal referente-menor, la infraestructura, la implementación de programas para la participación en la comunidad, y la disponibilidad de otros recursos accesibles (García Peñalvo & Ramírez Montoya, 2018). Si contrariamente se da una mala praxis, se generan consecuencias en los menores atendidos y el funcionamiento de los hogares de protección (Poole Quintana, Larrañaga Martínez, Ruiz de Guidobro, Álvarez Vélez, & Martínez García, 2022). Algunos de estos efectos recogidos por estudios recientes son:

- Impacto en el bienestar emocional y desarrollo de los menores, generando un deterioro y retraso de estos.

- Perpetuación del ciclo de vulnerabilidad, dado que la falta de una atención adecuada puede exponerlos al riesgo de una revictimización, por no respetar los derechos de los menores.

- Daño en la reputación y credibilidad de la entidad en la que nos situemos, afectando a la capacidad de cumplir su misión de proteger a los menores, por lo que se pretende una mayor transparencia de los efectos logrados en la consecución de sus planes de intervención.

- Síndrome de Burnout en el equipo técnico, y promoción posterior de la rotabilidad de figuras profesionales en el mismo, lo que también genera un desgaste e inseguridad en los menores a lo largo de su estancia.

- Institucionalización y sus riesgos.

A su vez, la autopercepción de la satisfacción de los Educadores y las Educadoras Sociales en su actividad laboral, y los factores del contexto laboral, también influyen en el desarrollo de la práctica. Aspectos como la estabilidad, el salario, las oportunidades de formación, la jornada parcial involuntaria o el tipo de horarios desarrollados inciden en la sensación de un empleo "inestable". La satisfacción laboral es uno de los elementos que influyen en gran medida en el desempeño profesional y las consecuencias de su falta son el agotamiento, alta rotación, el absentismo laboral, menores niveles de rendimiento y finalmente, una menor calidad del servicio prestado, y con ello, de los resultados que obtienen los recursos (Martínez Pérez & Lezcano Barbero, 2020).

En conclusión, la revisión del acogimiento residencial, el estudio de los factores que influyen en la calidad de los recursos y la percepción de los mismos profesionales de la Educación Social, son cruciales para garantizar una atención efectiva y de calidad en los centros de acogimiento residencial. Un estudio sobre ello proporciona una comprensión más profunda de los elementos que impactan en el bienestar y desarrollo de los menores, así como en el funcionamiento general de las entidades de protección, en pro de ser primeramente expuestos, para ser posteriormente analizados y mejorados.

5. ACERCAMIENTO A LA REALIDAD

Las referencias de los autores coinciden en que el sistema de protección del menor debe tener como objetivo proporcionar los medios necesarios y garantizar de manera inequívoca y absoluta sus necesidades (Fernández del Valle, Álvarez, & Bravo, 2003). Por lo tanto, es fundamental conocer la calidad de los recursos destinados a la protección de la infancia y adolescencia, evaluando los resultados y conociendo la realidad de este contexto educativo.

5.1. Método

La metodología de la presente investigación se basa en un estudio de carácter descriptivo y de corte cuantitativo, utilizando la Escala de Valoración del Acogimiento Residencial (VAR) (Fernández Martínez, González Peiteado, & Pino Juste, 2022), construida y validada con el fin último de rescatar la valoración de los y las profesionales implicados. Este estudio tiene por objetivo determinar la calidad del acogimiento residencial en los centros de protección de menores de la comunidad de Castilla-La Mancha según la perspectiva de dichos profesionales.

5.2. Muestra

La muestra ha estado formada por 40 profesionales que han desarrollado o están desarrollando su actividad educativa en recursos de protección de menores de las cinco provincias de Castilla-La Mancha. La muestra es intencional por accesibilidad a los profesionales, a través de los coordinadores/coordinadoras de los diferentes recursos de acogimiento residencial de la comunidad (Asociación PAIDEIA, ACCEM, Aldeas Infantiles, Fundación Diagrama, etc.), y antiguos estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha.

5.3. Instrumento

Se utiliza la escala de valoración del acogimiento residencial (VAR) (Fernández, González y Pino, 2022) (Ver anexo I).

Primeramente se realizan una serie de preguntas que analizan el perfil de la muestra. Así, se conocen los datos de la muestra participante, para posteriormente ser analizados. En este apartado encontramos preguntas de una única selección, o una selección múltiple para conocer datos como la procedencia, el sexo, la titulación, etc. y, una pregunta libre para conocer las entidades colaboradoras desde las que han recibido formación específica y/o complementaria.

Posteriormente, se analizan cinco factores que afectan directamente a la calidad del recurso. Cada uno de ellos, lleva asignado un número de ítems a analizar, que se evalúan a través de una pregunta redactada en el cuestionario.

Tabla 11. Presentación de los cinco factores a analizar.

Calidad profesional e individualización	22 ítems
Proceso (ingreso y permanencia)	13 ítems
Recursos	6 ítems
Adecuación a la normativa	6 ítems
Perspectivas de futuro	3 ítems

Fuente: elaboración propia.

El instrumento se estructura en estos cinco factores anteriormente presentados, y un total de 50 preguntas elaboradas para una respuesta con escala Likert. Cada una tiene cinco alternativas de respuesta; las personas participantes deberán puntuar el grado de conformidad con dicha afirmación siendo 1 "totalmente en desacuerdo", 2 "en desacuerdo", 3 "indiferente", 4 "de acuerdo, 5 "totalmente de acuerdo".

Por último, una pregunta abierta dirigida a las propuestas de mejoras por parte de los profesionales de la acción educativa (Anexo II).

Tabla 12. Factores y número de ítems para el objeto de estudio.

CALIDAD PROFESIONAL									
I.23:1	I.24:2	I.25:3	I.30:4	I.32:5	I.33:6	I.34:7	I.35:8	I.36:9	I.37:10
Cobertura de necesidades básicas	Atención a cuidados afectivos	Adecuación a las necesidades e intereses	Ratio y atención individualizada	Adaptación a la diversidad de necesidades	Carácter profesional	Reciclaje profesional desde la administración	Personal educativo motivado	Alta cualificación del equipo directivo	Favorecimiento de la autonomía
I.38:11	I.39:12	I.40:13	I.41:14	I.42:15	I.43:16	I.50:17	I.1:18	I.2:19	I.3:20
Ayuda mutua y trabajo en equipo	Distribución de turnos según necesidades	Comunicación fluida en el equipo	PEI realistas, flexibles, revisables y evaluables	Capacitación para la reinserción del menor	Preparación para otras medidas	Incremento de la calidad del acogimiento residencial	Ingreso en centro como última medida	Favorecimiento de otras medidas más estables	Asignación de centro según necesidades e interés
I.5:21	I.6:22	PROCESO (INGRESO Y PERMANENCIA)							
Conocimiento de la razón de ingreso	Conocimiento (menor y equipo) de plan de caso y tiempo	I.7: 1 Descarte del acogimiento residencial como primera opción	I.8:2 Protocolos de ingreso efectivos y favorecedores	I.9:3 Evitación del internamiento en centros	I.10:4 Búsqueda de estancia mínima necesaria	I.11:5 Explicación de la razón de ingreso y tiempo	I.12:6 Ingreso cuando se descartan otras medidas	I.13:7 Evitación de la cronificación promoviendo otras medidas	I.15:8 Acogimiento familiar como alternativa generalizada
I.17:9	I.18:10	I.20:11	I.45:12	I.46:13	RECURSOS				
Estancia máxima de dos años	Estancias breves y atención concreta	Evitación del ingreso a menores de 6/7 años	Estancia menor a otros años	Incremento del acogimiento familiar	I.4:1 Promoción de la reunificación	I.14:2 Asignación no dependiente de vacantes libres	I.21:3 Estructura cálida y acogedora	I.22:4 Ambiente variado y respetuoso	I.27:5 Abolición de grandes instituciones
I.28:6	ADECUACIÓN A LA NORMATIVA						PERSPECTIVAS DE FUTURO		
Funcionamiento de control y orden	I.16:1 Promoción de relaciones familiares	I.19:2 Hermanos ubicados en el mismo centro	I.26:3 Ubicación de centro en entorno normalizado	I.29:4 Mejora del hacinamiento y respeto de la intimidad	I.31:5 Procuración de la participación escolar y otros ámbitos	I.44:6 Realización de inspecciones de administración y Fiscalía de Menores	I.47:1 Aumento de la edad promedio (12-16 años)	I.48:2 Reducción de recursos a menos de 25-30 plazas	I.49:3 Exigencia de cualificación profesional y mejora de condiciones

5.4. Procedimiento

El trabajo de campo fue llevado a cabo durante el curso académico 2023-2024, concretamente entre los meses de marzo a mayo de 2024, a través del siguiente procedimiento de administración:

- Mailing masivo al conjunto de recursos de atención residencial de protección de menores.

- Contacto vía email y teléfono con los y las profesionales identificados en las provincias de referencia de nuestra comunidad.

El cuestionario ha sido administrado electrónicamente asegurando el anonimato y la confidencialidad. Dicho cuestionario incluía un consentimiento informado sobre el tratamiento de los datos. La investigación que se presenta cumple las normas deontológicas para la investigación científica. Estas normas se inspiran en los principios de buenas prácticas y ética que la comunidad científica internacional ha consensuado y están reflejadas en Declaración de Helsinki o las normas de buenas prácticas establecidas por la UNESCO para la investigación social. Estas prácticas éticas están en consonancia con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

5.5. Análisis de Resultados

5.5.1. Perfil de la muestra

La participación según las provincias desde las que responden las personas participantes. En ella, se puede apreciar por orden un 62,5% de Toledo, un 20% de Ciudad Real, un 10% de Albacete, un 5% de Guadalajara y un 1% de Cuenca.

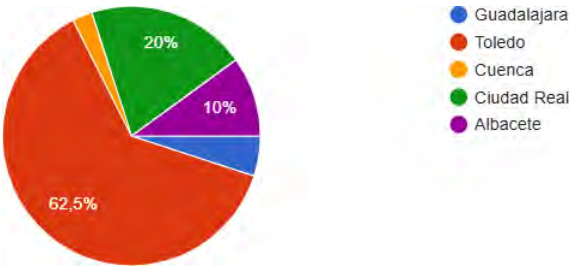


Figura 2. Participación de la muestra según provincias de Castilla-La Mancha.

Seguidamente se analiza la distribución de género de la muestra, y con ella se evidencia una disparidad de género, con una predominancia notable de mujeres

(77,5%) frente a un 22,5% de hombres. A continuación, la figura 3 muestra una predominancia de jóvenes adultos entre 20-30 años, con un total de 57,5%. Los grupos de edad de 31-40 años (25%) y 40-50 (17,5%) están representados con una menor medida cercanos en porcentaje entre ellos.

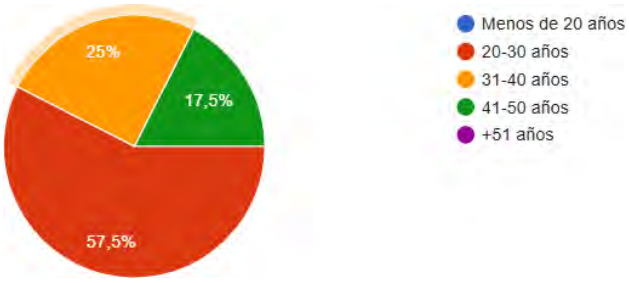


Figura 3. Distribución etaria de la muestra.

La figura 4 muestra la titulación universitaria, revelando que la mayoría de las personas participantes posee una titulación en Educación Social con un 67,5%, seguida de Trabajo Social con un 20%. La presencia de otras titulaciones es menos común, con un 10%, y Psicología es la menos representada con un 1%.

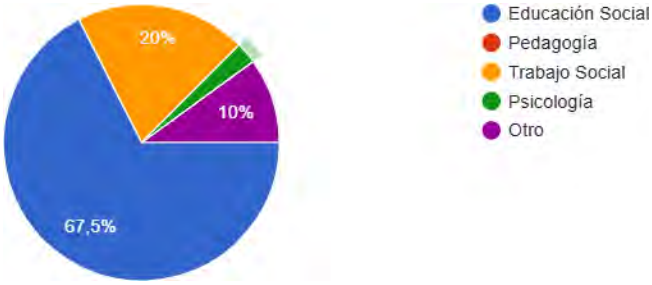


Figura 4. Titulación académica de la muestra.

El puesto desempeñado en la entidad es mayoritariamente de Educador/Educadora Social con un 72,5%, seguido de coordinadores (17,5%) y trabajadores sociales (7,5%). También citar la existencia de un 1% de técnicos en integración social.

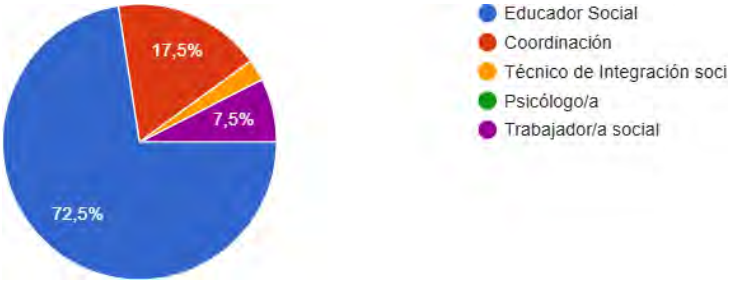


Figura 5. Puesto desempeñado por la muestra.

En cuanto a la formación complementaria y específica que la muestra adquiere para desarrollar su actividad profesional, un 57,5% afirma haber adquirido alguna, mientras un 42,5% niega la adquisición de un título. En relación a la respuesta afirmativa, se pregunta por el tipo de formación. Un 17,4% responde haber adquirido un título especialista, un 21,7% un máster y un 60,9% responde tener "otra formación o curso". El tipo de entidad por la que se adquiere esta formación complementaria es mayoritariamente privado (Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad La Salle, etc.) y empresas (Carpe diem o PAIDEIA), dejando un porcentaje minoritario a entidades públicas.

Por último, se analizan en la figura 6 los años de experiencia en acogimiento residencial con menores de la muestra, revelando que un 62,5% tiene entre 1-5 años, lo que sugiere una fuerza laboral joven o relativa limitada experiencia en el sector. Seguidamente, un 17,5% tiene más de 15 años de experiencia, aportando su veteranía, seguido de un 12,5% de trabajadores que tiene de 6-10 años y un 7,5% de 11-15 años.

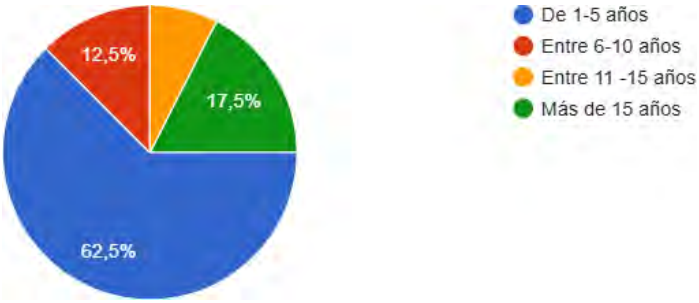


Figura 6. Años de experiencia laboral de la muestra.

5.5.2. Calidad profesional

Tal y como se contempla en la tabla 12, se presentan 22 ítems en este factor a analizar. Primeramente, se presenta el análisis de la cobertura de necesidades básicas de los menores. El resultado revela que la mayoría de las personas participantes, un 82,5%, percibe que están cubiertas, con un 47,5% de acuerdo y un 35% totalmente de acuerdo. Sin embargo, un 15% está en desacuerdo.

Aparte de la atención por los cuidados físicos, se pregunta por los afectivos, y los resultados obtenidos revelan que la mayor parte de la muestra piensa que están atendidos afectivamente, con un 37,5% de acuerdo y un 32,5% totalmente de acuerdo. Aunque la percepción general es positiva, existe un 13% que presenta un desacuerdo, y un 12,5% señala indiferencia, por lo que no se está completamente seguro sobre la efectividad del cuidado proporcionado. En relación a la respuesta para cubrir necesidades e intereses, mayoritariamente se encuentra un resultado positivo, con un 70% del total de acuerdo, frente a un 20% que no.

Seguido de ello, encontramos la cuestión de las ratios menor-personal de referencia, preguntando si esta permite una atención individualizada. La respuesta es mayoritariamente negativa, con más de la mitad de participantes mostrando su disconformidad, frente a un 18% que opina que se permite dicha atención.

A su vez, un 25% del total señala indiferencia ante este ítem, lo que sugiere una cuestión relativa, según el contexto.

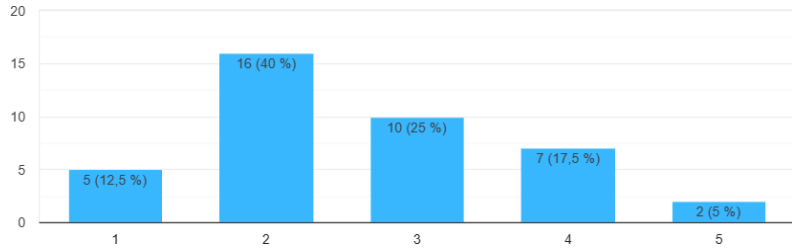


Figura 7. Ratio y atención individualizada.

Se pregunta si en los hogares hay una adaptación a la diversidad y necesidades de los menores y sus familias, y los resultados marcan una distribución variada de opiniones. Sobre el 40% percibe que se cumplen adecuadamente, frente a un 37,5% que considera que no, y un 22,5% sugiere una posición neutra.

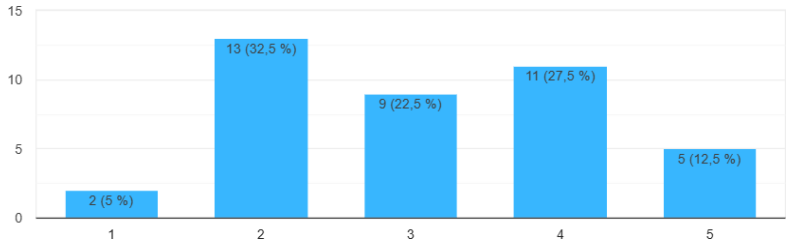


Figura 8. Adaptación a la diversidad de necesidades.

El siguiente ítem habla del carácter profesional, especificando que las funciones están definidas, se promueve el trabajo en equipo y este es supervisado por especialistas. Los resultados proponen una mayor parte de la muestra de acuerdo, con un 52%, mientras que un 23% no está de acuerdo, y un 20% se mantiene indiferente.

Después, se pregunta por el favorecimiento y promoción del reciclaje profesional por parte de la administración, evidenciando en los resultados un desacuerdo mayoritario, representado con un 55% del total, mientras que un 30% está de acuerdo, y un 15% indiferente.

En relación al personal educativo, se analiza la motivación, formación y capacitación de estos para abordar las necesidades y ofertar una referencia al menor. Los resultados muestran que la mayoría (62,5%) percibe esta afirmación de dicha forma, mientras que un 17,5% está en desacuerdo. Sobre esto mismo, se analiza ahora la cualificación de los responsables o directivos de estos recursos para garantizar una atención de calidad, y la mayoría opina estar de acuerdo con un 55%, mientras que un 20% está en desacuerdo.

En lo relativo a los recursos, se pregunta si estos favorecen la autonomía del menor, y el análisis de este ítem muestra una parte considerable de participantes de acuerdo con ello (65%), contra un 25% en desacuerdo, lo que supone una proporción positiva generalizada.

Dentro de los recursos, se pregunta acerca del clima de ayuda mutua y trabajo en equipo, y este también da resultados favorables con un 45% de acuerdo, frente a un 30% que considera una puntuación intermedia.

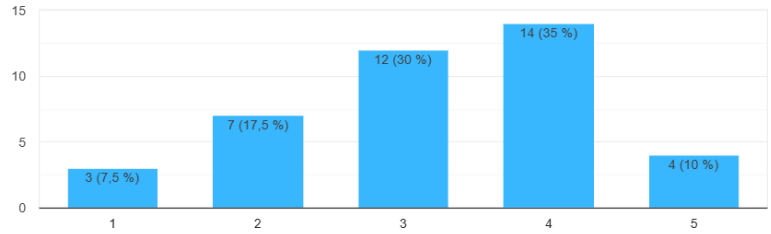


Figura 9. Ayuda mutua y trabajo en equipo.

La figura 10, mide la percepción de las personas participantes sobre si la organización de los turnos en los recursos corresponde adecuadamente a las necesidades de los menores, y se revela una distribución variada de opiniones. Aunque existe una percepción positiva amplia (37,5%), también hay una proporción considerable en desacuerdo (42,5%) siendo este mayoritario.

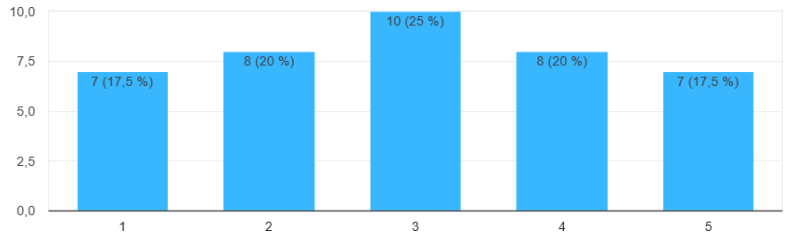


Figura 10. Distribución de los turnos correspondiente a las necesidades del menor.

También se trata de evaluar si la comunicación de los y las profesionales es fluida y existe un reconocimiento de las aportaciones del equipo. En este ítem los resultados son mayoritariamente favorables, con un 37,5% de acuerdo, y un 25% indiferente.

Con respecto a la herramienta PEI, se evalúa la percepción de su realidad, flexibilidad, temporalidad y evaluación, y de la misma forma, los resultados se puntúan a partir de un 15% a un 42% en incremento a estar de acuerdo, siempre mejorables, encontrando un 17,5% que considera estar totalmente de acuerdo.

En cuanto a la estancia de los menores en el recurso, se pregunta si estos capacitan para la posterior incorporación a la sociedad y se miden resultados dispares. Un 47,5% considera estar entre en desacuerdo e indiferente, y un 50% lo considera de acuerdo.

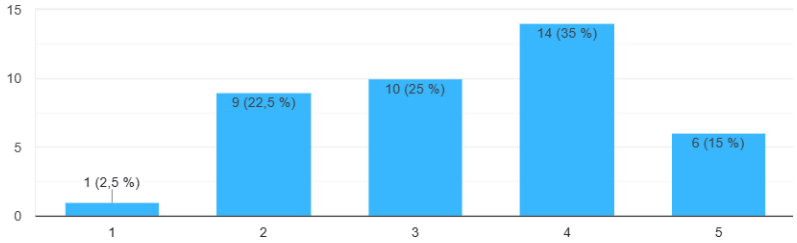


Figura 11. Capacitación para la incorporación en la sociedad.

Relacionado con el anterior, se pregunta si el acogimiento residencial como medida protectora sirve de preparación para otras, como el acogimiento familiar o adopción, y el resultado es mayoritariamente de acuerdo con un 42,5% del total.

Sobre si se está incrementando la calidad de los recursos de acogimiento residencial, el resultado propone un 57,5% de acuerdo con dicha afirmación, siguiéndolo un 22,5% que lo puntúa intermedio, seguido de un 20% que lo puntúa como en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

También, se afirma que el ingreso de un menor en estos recursos es siempre la última medida, y un 52,5% opina estar de acuerdo, mientras un 27,5% opina de forma indiferente, y un 20% se sitúa en una postura contraria.

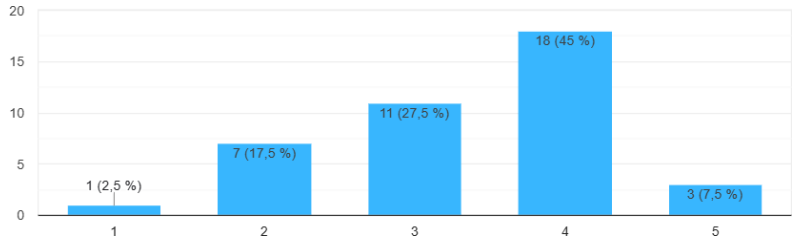


Figura 12. Ingreso en centro como última medida.

Relativo a estas medidas, se afirma también que desde la administración se favorecen otras medidas más estables, y encontramos aquí posturas variadas. Un 20% opina estar en desacuerdo, un 35% opina intermedio, otro 35% opina estar de acuerdo, mientras un 10% opina estar totalmente de acuerdo.

Se cuestiona si la asignación de centro responde a las necesidades e intereses del menor. En las respuestas se percibe mayoritariamente una opinión intermedia, con un 37,5%, frente a un 37,5% que no está de acuerdo, y un 25% que sí lo está. Sobre el conocimiento de los motivos por los que a un menor se le asigna

esta medida también encontramos respuestas variadas. Un 28% opina estar en desacuerdo, un 27,5% intermedia y un 45% está de acuerdo.

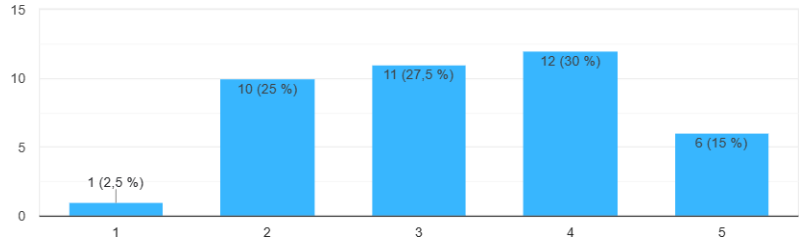


Figura 13. Conocimiento de los motivos de ingreso.

Por último, se pregunta sobre dar a conocer al menor su plan de caso y el tiempo de estancia, y de nuevo, los resultados, aunque se sitúan mayoritariamente positivos (50%), un 30% está en desacuerdo, y un 20% se sitúa intermedio.

5.5.3. Proceso: ingreso y permanencia

Tal y como se contempla en la tabla 12, se presentan 13 ítems en este factor a analizar. El primer ítem afirma que el acogimiento residencial se descarta como primera opción. El resultado sugiere que no hay un consenso claro, ya que el porcentaje entre estar de acuerdo y en desacuerdo es igual (30%), mientras un 40% se mantiene indiferente.

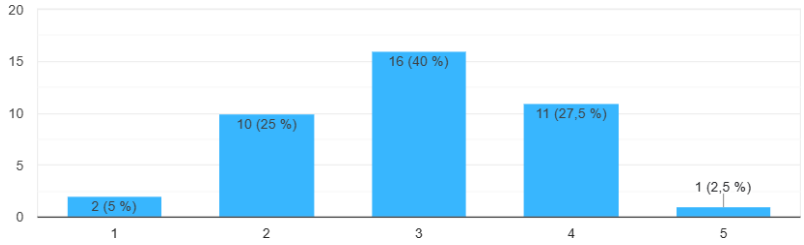


Figura 14. Acogimiento residencial descartado como primera opción.

Sobre si los protocolos de ingreso son efectivos y favorecen la integración del menor en el recurso, un 45% opina estar de acuerdo, un 30% indiferente y un 25% en desacuerdo.

Sobre la medida de acogimiento residencial, se pregunta si se evita el ingreso de los menores, y las respuestas son mayoritariamente intermedias (32,5%), aunque con un 25% de la suma en desacuerdo, y un 42,5% de la suma en acuerdo.

Acerca de la temporalidad de la estancia y su durabilidad hasta buscar otra alternativa más beneficiosa, los resultados son diversos. Un total de 35% cree que la estancia se limita al mínimo tiempo necesario. Sin embargo, un 37,5% total considera que la estancia suele prolongarse más de lo imprescindible, y un 27,5% se mantiene indiferente.

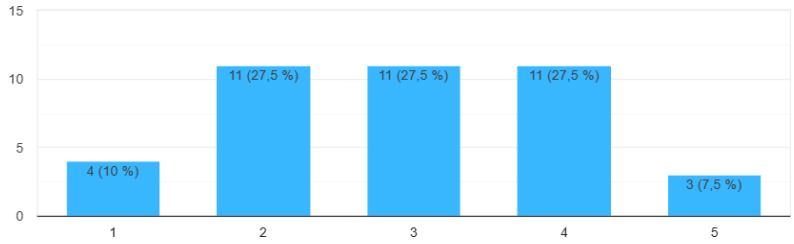


Figura 15. Temporalidad mínima imprescindible.

Antes de un ingreso se comunica de forma clara y adecuada las razones y el tiempo de estancia. Los resultados son mayoritariamente positivos, con un 45% del total, seguido de un 32% indiferente y un 22,5% en desacuerdo. Y sobre si se procede a la medida de acogimiento residencial, agotadas previamente otras medidas, los resultados conforman un 45% del total de acuerdo con dicha afirmación, mientras un 32,5% se mantiene indiferente y únicamente un 22,5% se sitúa en desacuerdo.

Se pregunta si la administración evita la cronificación de los menores en recursos, promoviendo otras soluciones. Las respuestas no son concluyentes, ya que el porcentaje mayoritario supone una postura intermedia (35%) mientras que tanto en desacuerdo, como de acuerdo existe un 32,5%.

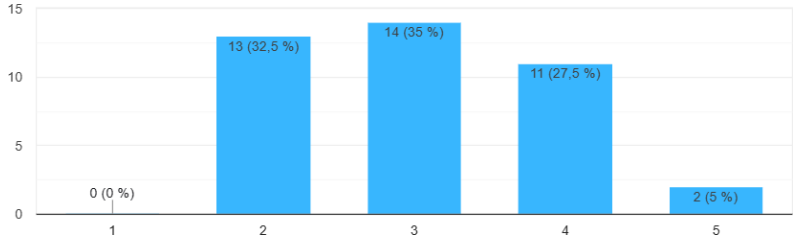


Figura 16. Evitación de la cronificación promoviendo otras medidas.

Acerca de si el acogimiento familiar se convierte actualmente en la alternativa más generalizada, los resultados proponen el mismo número de indiferencia, como en desacuerdo (32,5%), mientras un 35% cree estar de acuerdo con dicha afirmación.

En cuanto a la permanencia, se afirma que nunca sobrepase los dos años, y los resultados mayoritariamente niegan totalmente esta afirmación (60%).

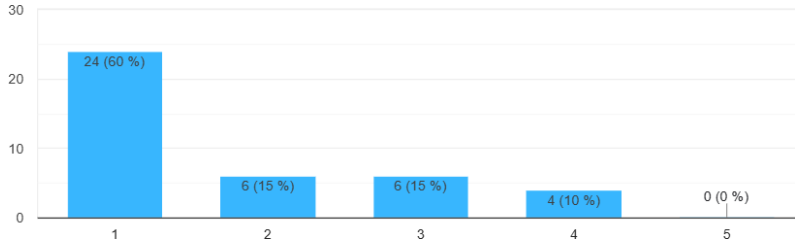


Figura 17. Permanencia máxima de dos años en el recurso.

El ingreso en un recurso sólo se emplea para atender problemáticas concretas o periodos breves. El resultado de esta afirmación es mayoritariamente negativo, con un 80% del total. De nuevo, se aprecian resultados negativos en relación a evitar el ingreso de menores de 6 o 7 años, encontrando un 57,5% del total en desacuerdo, y un 22,5% de acuerdo.

Para evaluar el avance, se pregunta si el tiempo de estancia es menor que hace unos años y la respuesta es mayoritariamente negativa (42,5%), frente a un 30% indiferente y un 27,5% de acuerdo.

Por último, se pregunta si ha incrementado el acogimiento familiar en los últimos años, encontrando una falta de consenso claro. Mientras una proporción significativa percibe un incremento (37,5%), una cantidad igualitaria no lo ve (37,5%) y un 25% se mantiene indiferente.

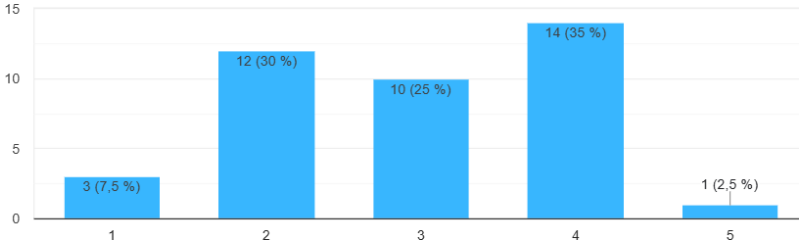


Figura 18. Incremento de la medida de acogimiento familiar.

5.5.4. Recursos

Tal y como se contempla en la tabla 12, se presentan 6 ítems en este factor a analizar. Primeramente se pide valorar la promoción de programas de preservación y reunificación familiar por parte de la administración. Los resultados son mayoritariamente positivos (37,5%), aunque un 40% se mantiene indiferente y un 22,5% se sitúa en desacuerdo.

En cuanto a los criterios de asignación de centro, se niega que respondan a criterios burocráticos o de número de vacantes disponibles en los recursos. Los resultados revelan una amplia gama de opiniones. Un 20% del total se sitúa de acuerdo; sin embargo, un 45% está en desacuerdo y considera que sí se asigna a los menores por cuestiones burocráticas y logísticas, al lado de un 35% que se mantiene indiferente.

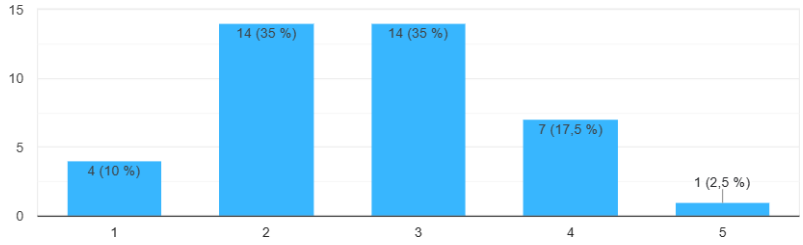


Figura 19. Asignación de centro por cuestión burocrática.

En relación a la estructura de los recursos, se confirma que estos resultan cálidos, acogedores y similares a un hogar familiar, y el resultado es mayoritariamente positivo, con un total de 65%. De nuevo ocurre lo mismo cuando hablamos de su ambiente, afirmando que sea uno familiar, formado por edades y sexos variados, con la base de respeto y aceptación. Los resultados muestran estar ampliamente de acuerdo, con un 60% del total.

En contraste con las macroinstituciones, se habla de una abolición de estos recursos por instituciones más pequeñas y especializadas. El resultado de esta afirmación es de un 57,5% de acuerdo, con un 30% de soluciones intermedias y un 12,5% en desacuerdo. En relación a este tipo de modelos anteriores al actual, se afirma que el trabajo en los recursos responde a criterios de control de grupo y orden, y el resultado confirma que así lo piensan los y las profesionales (50% del total), frente a un 25% intermedio y otro 25% en desacuerdo.

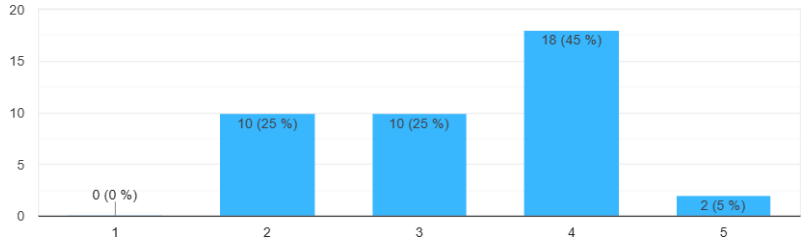


Figura 20. Funcionamiento de control de grupo y orden.

5.5.5. Adecuación a la normativa

Tal y como se contempla en la tabla 12, se presentan 6 ítems en este factor a analizar. El primero de estos ítems afirma que la atención residencial promueve las relaciones familiares siempre que sea conveniente. Los resultados de dicha afirmación muestran una mayoría conforme (70% del total), percibiendo un esfuerzo institucional significativo, mientras que un 15% expresa desacuerdo.

Seguidamente, se afirma la permanencia de los hermanos en un mismo centro, a no ser que se desaconseje. De la misma forma, se perciben resultados mayoritarios acordes con esta afirmación (62,5%), mientras un 22,5% se postula completamente en desacuerdo, y un 15% indiferente.

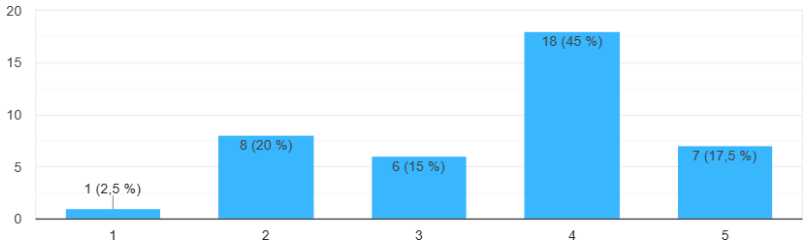


Figura 21. Hermanos ubicados en el mismo centro.

En cuanto a la ubicación de los centros en entornos que favorecen la normalización de la vida de los menores, se aprecia un resultado positivo general, sugiriendo que la ubicación de los centros contribuye a la normalización de su vida.

El análisis del cuarto ítem revela que el 67,5% de las personas participantes percibe mejoras en las condiciones de hacinamiento y respeto de la intimidad, mientras que un 30% no está convencido de estas mejoras.

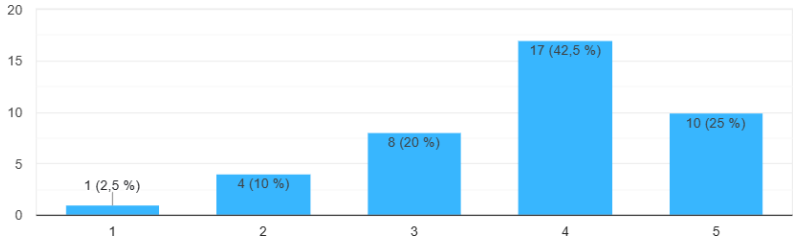


Figura 22. Inspecciones periódicas por parte de la administración y Fiscalía de Menores.

Un 90% de las personas participantes considera que se procura la asistencia y participación de los menores en la vida colectiva, frente a un 10% que no comparte esta percepción. Por último, el 67,5% de las personas participantes afirma la realización de inspecciones por parte de la administración y Fiscalía de Menores, frente a un 20% indiferente, y un 12,5% que considera que debe haber mejoras con respecto a ello, o que se deben realizar con mayor frecuencia o rigor.

5.5.6. Perspectivas de futuro

Tal y como se contempla en la tabla 12, se presentan 3 ítems en este factor a analizar. En cuanto al aumento del ingreso de menores en edades comprendidas entre 12-16 años, se confirma la presencia de esta franja de edad en los recursos, ya que el 67,5% de las personas participantes está de acuerdo con dicha afirmación, un 30% no está convencido de este aumento, sugiriendo una percepción generalizada de incremento.

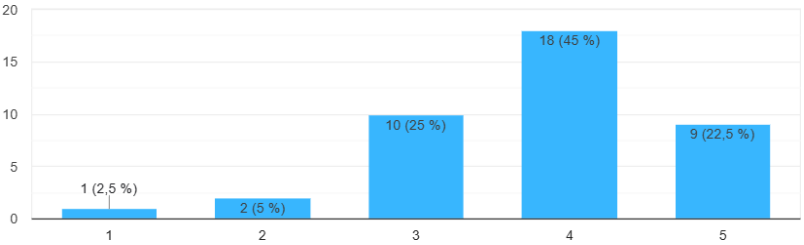


Figura 23. Aumento de la edad promedio (12-16 años).

Seguido de esto, se afirma que se está reduciendo el tamaño de los recursos por debajo de las 25 o 30 plazas, lo que se percibe también como una afirmación realista, ya que el 72,5% está de acuerdo con ello, mientras un 20% se mantiene indiferente, y un 7,5% no está de acuerdo.

Finalizando con este factor, encontramos cierta división de opiniones en los resultados sobre la exigencia de una mayor cualificación del personal que atiende y una mejora de sus condiciones. Se muestra que el 50% de las personas participantes respalda la afirmación, ante un 35% no convencido de ello.

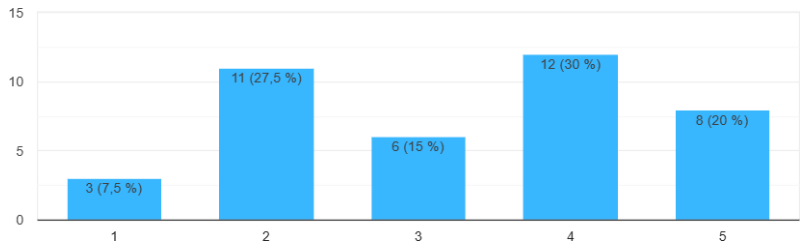


Figura 24. Mayor cualificación del personal y mejora de sus condiciones laborales.

5.5.7. Propuestas educativas para la mejora de la calidad

Por último, queda analizar las propuestas educativas que las personas participantes han aportado a través de una pregunta abierta en la que se les pedía al menos tres aspectos a mejorar bajo su experiencia y formación. Estas propuestas abordan una variedad de aspectos que reflejan la complejidad y multidimensionalidad de los desafíos a los que los recursos se enfrentan.

Tabla 13. Propuestas destacadas.

Formación y cualificación del personal	Existe una clara demanda de mayor formación y cualificación del personal, así como garantías de seguridad laboral. Esto incluye la necesidad de formación específica para abordar situaciones de salud, violencia y otras problemáticas para la atención de menores.
Atención individualizada y relación con las familias	Se destaca la importancia de una atención individualizada y de calidad, así como una mayor implicación y participación de las familias en el proceso de acogimiento residencial.
Mejora de infraestructuras	Ampliar el número de recursos disponibles y mejorar las infraestructuras ya establecidas. También, garantizar la adecuación de espacios y seguridad de los menores.
Trabajo en equipo y coordinación interdisciplinaria	Se resalta la importancia del trabajo entre profesionales y su coordinación con la administración y otras entidades que participan en los procesos de estancia residencial.

Fuente: elaboración propia.

6. DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se va a desarrollar un análisis de los resultados obtenidos en cada una de las partes anteriores.

En cuanto al **perfil de la muestra** participante, los resultados revelan una mayor participación de la provincia de Toledo con respecto a las demás. Este resultado se da porque la distribución del formulario se realizó mayoritariamente a contactos y entidades de esta zona. Considerando este sesgo, no podemos afirmar que pueda haber mayor accesibilidad o disponibilidad de profesionales en la provincia de Toledo con respecto a las demás, y que esto influya en la distribución de recursos y la planificación de las políticas socioeducativas y de acogimiento residencial de la región; pero sí podemos hablar de su mayor representatividad con respecto a las demás por la formación académica universitaria que se da en la UCLM de Talavera de la Reina, y el acceso a los y las profesionales del ámbito social a través de ella.

Existe una notable predominancia de mujeres frente a hombres, debido principalmente a la tendencia histórica de dicho género hacia profesiones de cuidado y asistencia social. También puede ser reflejo de un mayor interés en la participación de estudios como el presente.

La predominancia de jóvenes entre 20-30 años se puede deber a su entrada reciente al mercado laboral, y a los procesos constantes de renovación del personal en los recursos de acogimiento residencial, con tendencia a la contratación de personal más joven. Se aprecian otros rangos de edad, por lo que la experiencia y responsabilidad adquirida, en conjunto con la voluntad de aprendizaje, motivación y nuevas propuestas, se fusionen generando mejoras. También, y relacionado con ello, la vida laboral entre los y las profesionales refleja una fuerza laboral diversa en términos de experiencia. La predominancia de jóvenes subraya la necesidad de programas de formación y apoyo para asegurar su desarrollo efectivo, y la presencia de veteranos es crucial para la estabilidad y éxito a largo plazo, por lo que fomentar un entorno de crecimiento profesional garantiza resultados consistentes en la práctica.

Los resultados mayoritarios de obtención o tenencia de la titulación de Educación Social y Trabajo Social, refleja la estructura habitual de los equipos de trabajo de los recursos. La mayoría posee titulación universitaria de Educación Social, lo cual es indicativo de la naturaleza del trabajo de este ámbito por su formación especializada, que proporciona las herramientas necesarias para el desarrollo de los menores. Los puestos que ocupan se centran en estos profesionales, y presencia también de coordinadores responsables de la supervisión del personal, la gestión de los recursos y asegurar que las prácticas y procedimientos se cumplan. La titulación de Trabajo Social supone un porcentaje a tener en cuenta entre otras

profesiones menos representadas, que desempeñan la labor educativa, desde su titulación. El ámbito de la protección del menor exige una composición multidisciplinar para diversificar, compartir y equilibrar los roles del personal, y aunque la ley advierta de la necesidad de desarrollo profesional capacitado para la acción a desempeñar, el intrusismo laboral que sufren los profesionales de la Educación Social es una cuestión que requiere una recapitulación de los hechos.

Los Educadores y las Educadoras Sociales están formados específicamente para abordar de forma integral las necesidades de los menores mediante una intervención socioeducativa concreta, basada en metodologías pedagógicas y enfoques preventivos y promocionales. Es importante que las políticas reconozcan y refuercen el papel central de la Educación Social en el sector, evitando así que no se desarrollen prácticas efectivas y especializadas que perjudiquen finalmente el desarrollo del menor.

Por último, la formación complementaria y específica es crucial para la mejora de los recursos y su labor. Aunque muchos profesionales están invirtiendo en su desarrollo profesional a través de formaciones adicionales, existe una necesidad clara de fomentar esta práctica entre aquellos que aún no lo hacen. Asegurar la diversidad y accesibilidad de estas formaciones por parte del sector especialmente público, es esencial para proporcionar una atención integral y de calidad.

Tabla 14. Resumen de resultados del perfil de la muestra.

Ubicación	Mayor representatividad en Toledo con respecto a las demás provincias por la formación académica universitaria que se da en la UCLM de Talavera de la Reina, y el acceso a los profesionales del ámbito social a través de ella.
Mujeres	Debido principalmente a la tendencia histórica de dicho género hacia profesiones de cuidado y asistencia social y mayor interés en la participación de investigaciones.
Jóvenes y experiencia	Por su reciente entrada al mercado laboral, y a los procesos constantes de renovación del personal en los recursos de acogimiento residencial, con tendencia a la contratación de personal más joven.
Titulación	Mayoritariamente en Educación Social, indicativo de la naturaleza del trabajo de este ámbito por su formación especializada, que proporciona las herramientas necesarias para el desarrollo de los menores.
Ocupación	Educadores y Educadoras Sociales, y presencia también de coordinadores responsables de la supervisión del personal, la gestión de los recursos y asegurar que las prácticas y procedimientos se cumplan. Alusión al intrusismo laboral.
Formación	Muchos profesionales están invirtiendo en su desarrollo profesional a través de formaciones adicionales; existe una necesidad clara de fomentar esta práctica entre aquellos que aún no lo hacen. Es importante asegurar la diversidad y accesibilidad de estas formaciones por parte del sector especialmente público.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos por el análisis del factor de **calidad profesional** revelan que la cobertura de necesidades, tanto básicas, como afectivas, se perciben como atendidas, lo que indica un compromiso con el cuidado de los menores. Sin embargo, un 15% en desacuerdo, sugiere la necesidad de una revisión para garantizar su cobertura completa.

Sobre atención individualizada, la mayoría de las personas participantes no percibe que las ratios menor-personal permitan la atención individualizada, lo que destaca la importancia de implementar ajustes para mejorar; y sobre la adaptación a la diversidad de necesidades, se aprecia la necesidad de un enfoque más centrado en la individualidad y diversidad de cada caso.

La mayoría de las personas participantes está de acuerdo en que se promueve el trabajo en equipo y que las funciones están definidas, lo que sugiere una base sólida en términos de profesionalismo y estructura organizativa; sin embargo, hay un desacuerdo general con respecto al favorecimiento del reciclaje profesional por parte de la administración, por lo que se indica la necesidad de brindar nuevas oportunidades, apoyo y recursos para el desarrollo continuo. Existe también un acuerdo en cuanto a la motivación, formación y capacitación del personal educativo, y también con respecto a la cualificación de responsables o directivos, lo que refuerza la importancia de un liderazgo capacitado para garantizar la calidad del servicio.

Se percibe una visión positiva sobre el favorecimiento de la autonomía del menor, y la existencia de un clima de ayuda mutua, lo que sugiere un ambiente colaborativo entre los menores y con el personal educativo.

En la línea que afecta a los y las profesionales en el sector, existe una proporción significativa en desacuerdo con la organización de los turnos, destacando un área de conflicto que precisa ser abordado para la satisfacción profesional. Respecto a la herramienta PEI, mayoritariamente tiene una percepción positiva, pero siempre con espacio para mejoras y ajustes en función de las necesidades específicas.

Acerca de las medidas, la percepción sobre la capacitación a la futura incorporación a la sociedad de los menores es variada, por lo que se entiende la importancia de fortalecer los programas de preparación para la vida independiente de los menores, y una propuesta de evaluación continua del proceso. También, el acuerdo mayoritario sobre la preparación del acogimiento residencial como medida protectora, o de paso hacia otras como el acogimiento familiar o adopción, refleja la confianza en la efectividad de estos programas como paso hacia una situación más estable y permanente para los menores.

Se evalúa el incremento de la calidad y las medidas alternativas, y se señala el reconocimiento de los esfuerzos realizados por mejorar los estándares de atención. La variedad de opiniones con respecto a si el ingreso en los recursos es siempre la última medida, indica la necesidad de una evaluación cuidadosa de las necesidades individuales de cada menor antes de tomar decisiones sobre su ingreso en recursos. También, la percepción variada sobre si esta asignación responde a necesidades e intereses, destaca la importancia de una asignación basada en el interés superior del menor.

Por último, la necesidad de mejorar la comunicación y transparencia sobre los planes de caso se evidencia en la proporción significativa en desacuerdo con la información proporcionada a los menores sobre su plan de caso y tiempo de estancia.

Tabla 15. Resumen de resultados del factor: calidad profesional por medio de análisis DAFO.

Fortalezas	Debilidades
Cobertura de necesidades básicas (*) Trabajo en equipo Funciones definidas Personal educativo motivado y capacitado Responsables o directivos cualificados Ambiente colaborativo Herramienta PEI (*)	Atención individualizada Atención a la diversidad de caso Organización de turnos Transparencia y comunicación de los planes de caso
Oportunidades	**Amenazas**
Acogimiento residencial como medida protectora de preparación para otras Incremento de la calidad	Favorecimiento del reciclaje profesional Programas de preparación a la vida independiente Ingreso como última medida Ingreso según interés superior del menor

(*) Precisa mejorar.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos por el análisis del factor **proceso** revelan que existe una falta de consenso claro respecto a si el acogimiento residencial se descarta como primera opción, pero posteriormente se pregunta el grado de conformidad sobre si la elección del proceso de acogimiento residencial se da, agotadas previamente otras medidas, y la respuesta es positiva, lo que indica un enfoque de último recurso. Ante la cronificación de los menores en los recursos se señala la necesidad de promover alternativas y evitar la institucionalización prolongada.

Hay una percepción mixta sobre si los procesos de ingreso son efectivos y favorecen la integración del menor en el recurso, y aunque un porcentaje significativo está de acuerdo, también hay otro porcentaje en desacuerdo, lo que señala la necesidad de mejorar la eficacia de los procesos. Y en cuanto al ingreso en acogimiento residencial y evitarse, priorizando otras medidas, se puede observar un proceso complejo y una variedad de situaciones a los que se enfrentan a la hora de evaluar sus necesidades y adecuarse a ellas.

Acerca de la temporalidad de la estancia se resalta la importancia de establecer criterios claros y consistentes para la duración, ya que existe división de opiniones al respecto.

Sobre la comunicación previa al ingreso se concibe la necesidad también de mejorar la comunicación y la transparencia a la hora de realizarlo.

Por último, hay una falta de consenso sobre si el acogimiento familiar se ha convertido en una medida más generalizada en los últimos años, lo que refleja la complejidad a la hora de implementar las políticas de protección a la infancia.

Tabla 16. Resumen de resultados del factor: proceso por medio de análisis DAFO.

Fortalezas	Debilidades
Temporalidad y evitar la cronificación (*)	Acogimiento residencial como primera opción
Proceso de ingreso (*)	Comunicación de ingreso
Oportunidades	**Amenazas**
	Políticas de derivación

(*) Precisa mejorar.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos por el análisis del factor **recursos**, revelan que se tiene una percepción positiva sobre la promoción de programas por parte de la administración, aunque hay margen para mejorar la comunicación y la implementación efectiva de estos.

Hay un resultado de insatisfacción significativa con la asignación de centros, ya que muchas de las personas participantes opinan que son asignados por razones burocráticas y logísticas, por lo que surge la necesidad de revisar y transparentar los criterios de asignación para garantizar que se basen en necesidades individuales.

La estructura de los recursos es concebida como positiva, cálida, acogedora y similar al hogar familiar, por lo que se está satisfecho con el ambiente físico de los

centros, y se concibe como positivo, reflejando que se está logrando la creación de entornos inclusivos y respetuosos.

Con respecto a otros modelos, se apoya significativamente la tendencia a los modelos más pequeños y especializados, que ofrezcan una atención más personalizada y efectiva. En la misma línea, se señaliza estar de acuerdo con el mantenimiento de criterios de control y orden, lo que indica una percepción de estructura organizativa rígida, lo que puede generar una limitación para crear un ambiente familiar y flexible educativo.

Tabla 17. Resumen de resultados del factor: recursos por medio de análisis DAFO.

Fortalezas	Debilidades
Estructura de los centros Ambiente de crecimiento	Estructura rígida de control
Oportunidades	**Amenazas**
Promoción de programas alternativos	Criterios de asignación

Fuente: elaboración propia.

De los resultados obtenidos por el análisis del factor de **adecuación a la normativa**, se entiende que sí se promueven las relaciones familiares ante casos convenientes, lo que sugiere un esfuerzo institucional al respecto, aunque quizás habría que mejorar los procesos personalizados y los programas de apoyo a las familias.

Sobre la permanencia de hermanos en un mismo centro, se percibe que se respeta, a menos que se desaconseje, lo que indica un positivo cumplimiento de las normativas, aunque un porcentaje significativo indica que pueda requerirse una revisión en los casos de separación.

Con respecto a la ubicación de los centros, se percibe que esta permite la normalización de la vida de los menores, y que el trabajo educativo incluye procurar la asistencia y participación de los menores en la vida colectiva, y estos puntos son cruciales para poder facilitar su acceso a servicios y actividades para su edad.

Se considera también un avance con respecto a las condiciones de hacinamiento y respeto a la intimidad, aunque muchos consideran que deben seguir haciéndose ajustes para garantizar unas condiciones óptimas.

Sobre las inspecciones, hay una necesidad de garantizar que estas se realicen de manera consistente y exhaustiva en los recursos.

Por conclusión, se puede denotar que los puntos fuertes son la promoción de relaciones familiares, la ubicación y ambiente de los centros y la participación de la vida colectiva. Las áreas de mejora se pueden encontrar en la permanencia de los hermanos unidos, las condiciones de intimidad y las inspecciones de las entidades competentes.

Tabla 18. Resumen de resultados del factor: adecuación a la normativa por medio de análisis DAFO.

Fortalezas	Debilidades
Promoción de las relaciones familiares (*)	Mejora de las condiciones para la intimidad
Oportunidades	**Amenazas**
Permanencia de hermanos (*) Ambiente normalizador que permita la participación colectiva Mejora de los espacios	Inspecciones por parte de las entidades competentes

(*) Precisa mejorar.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los resultados obtenidos por el análisis del factor **perspectivas de futuro,** se aprecia primeramente un consenso que confirma el aumento de menores entre 12 y 16 años en los recursos, seguido del acuerdo en que dichos recursos están reduciendo su tamaño por debajo de 25 o 30 plazas, lo que atiende directamente a los requisitos legislativos, con la pretensión de una mejora de la atención de las necesidades de los menores. Por otro lado, se aprecia una división de opiniones respecto a la necesidad de mayor cualificación, y mejora de las condiciones del personal, que precisa ser dividida.

Tabla 19. Resumen de resultados del factor: perspectivas de futuro por medio de análisis DAFO.

Fortalezas	Debilidades
Se favorece el acogimiento familiar Reducción del tamaño de los recursos	Condiciones del personal
Oportunidades	**Amenazas**
Aumento de ingresos (12-16 años)	Cualificación del personal

Fuente: elaboración propia.

Por último, se pretende hacer un comentario recogiendo las **propuestas educativas** aportadas por las personas encuestadas. Sobre la demanda de mayor cualificación y formación, se entiende que la situación actual, con respecto a las nuevas, requieren de ello en áreas específicas, por lo que la formación continua asegura la actualización y con ello la mejora de las intervenciones, y finalmente esto desemboca en cierta seguridad laboral.

Ateniéndonos a la atención individualizada y la relación con las familias, se requiere un enfoque personalizado y un fomento de la comunicación abierta y constante entre los centros y las familias, así como involucrar a estas en la toma de decisiones.

Las infraestructuras pretenden ser mejoradas y con ello adecuadas a las necesidades, garantizando espacios seguros, acogedores y equipados para las necesidades, enfocándose en la seguridad física y emocional de los menores, debiendo revisar las instalaciones para prevenir riesgos o incidentes. Por último, el trabajo en equipo y la coordinación debe plantearse como un objetivo imprescindible, por lo que un enfoque interdisciplinar asegura que todos los aspectos del bienestar del menor sean atendidos de manera integral.

7. PROPUESTAS DE MEJORA

La Educación Social como profesión es una disciplina que se centra en la promoción del desarrollo personal y social de los individuos y comunidades a través de la intervención educativa en varios contextos. Se trabaja en pro del fomento de la inclusión, la igualdad de oportunidades y el bienestar de las personas, facilitando los procesos necesarios de aprendizaje y cambio que contribuyen a mejorar su calidad de vida. En el ámbito del acogimiento residencial, el papel principal de los Educadores y las Educadoras Sociales es fundamental para asegurar que los menores atendidos reciban una atención integral que abarque todas las necesidades que presentan.

El análisis de los resultados obtenidos bajo la visión de estos sobre la calidad de los centros de acogimiento residencial en Castilla-La Mancha ha revelado puntos a mejorar de este contexto que deben ser abordados para la mejora del servicio prestado y, a fin de cuentas, la propia calidad de este.

Atendiendo a los resultados obtenidos, y con la valoración personal en relación a la investigación realizada, se plantean a continuación ciertas implicaciones que pretenden mejorar el sistema de acogimiento residencial de menores:

- **Personal educativo:** establecer programas de formación continua y especializada para el personal de los centros de acogimiento residencial.

Además, es crucial garantizar la seguridad laboral y el apoyo emocional de los trabajadores y trabajadoras para prevenir su desgaste profesional, motivar el compromiso con su labor, y evitar la rotación del personal. También es importante promover políticas que propicien el reconocimiento profesional que se requiere para advertir sobre la necesidad de abordar las intervenciones con criterio educativo y base pedagógica, evitando también el intrusismo laboral en el ámbito socieducativo.

- **Atención:** fomentar una atención más personalizada para cada menor, ajustando las ratios menor-Educador/Educadora Social y desarrollando planes adaptados. Implementar programas de habilidades para la vida independiente, garantizar su acceso a recursos educativos de calidad, que incluyan sin prejuicio, y propicien su desarrollo. Fomentar la participación en actividades extraescolares que fomenten el desarrollo social y personal. Y crear sentimiento de pertenencia y confianza.
- **Participación:** crear espacios de escucha donde los menores puedan expresar sus inquietudes y opiniones de forma segura. Involucrar a las familias trabajando en colaboración para facilitar la reunificación o mantener los vínculos positivos. Establecer redes de apoyo con otros servicios comunitarios para ofrecer un soporte integral.
- **Infraestructuras:** ampliar el número de recursos disponibles, evitando el hacinamiento de los menores y el ingreso sin valoración de estos. Es necesario también mejorar los recursos ya disponibles, garantizando espacios seguros, acogedores y adecuados para la atención de sus necesidades.
- **Equipo:** promover el trabajo colaborativo y coordinado entre todos los y las profesionales que intervienen, incluyendo el trabajo en red con otros servicios, y la administración. La implementación de reuniones periódicas, un seguimiento diario de los avances, la evaluación de resultados, la apreciación constructiva de los compañeros, etc., contribuyen a una atención integral y efectiva.
- **Normativa:** transparencia y rendición de cuentas en la gestión de los recursos, así como adoptar prácticas basadas en la evidencia. Mejorar también las infraestructuras asegurando un ambiente acogedor y seguro que favorezca su desarrollo, como un fortalecimiento del enlace comunitario.
- **Intervención directa:** diseñar y aplicar planes de intervención personalizados que atiendan a las necesidades reales de cada menor. Establecer un sistema de evaluación continua del proceso y los implicados en él. Apoyo psicológico permanente y oferta de terapias especializadas al alcance de los menores. Mejorar la transición a la vida adulta a través del desarrollo de programas específicos y una implementación real, con seguimiento de ello. Desarrollar programas de promoción de la salud integral que incluyan nutrición, deporte, y bienestar emocional y social.

8. CONCLUSIONES FINALES

El acogimiento residencial es una de las medidas de protección a la infancia y adolescencia más importante. A lo largo del desarrollo de este trabajo hemos reflexionado sobre el acogimiento residencial de menores en Castilla-La Mancha, analizando la calidad de estos servicios en relación a cinco factores clave y evaluándola desde la perspectiva de los y las profesionales de la Educación Social que trabajan en este ámbito.

Recabar información sobre la calidad en este contexto no es sencillo, dada la falta de un criterio de evaluación clarificado y uniforme para todos los casos. Reconociendo dicha problemática, se aprecia la escala de Valoración del Acogimiento Residencial (VAR) como herramienta que nos permite elaborar un diagnóstico aproximado de la realidad, facilitando la identificación de diversas conclusiones. La mejora de la calidad de los centros de acogimiento residencial es una tarea fundamental, en la que la intervención y presencia de los y las profesionales de la Educación Social es crucial y asegura que los menores reciban la atención y cuidado necesarios para su desarrollo integral y bienestar a largo plazo; algo respaldado por la propia literatura pedagógica y metodológica que avala sus conocimientos, y que se puede apreciar en la propia praxis.

La intervención efectiva y de calidad de los y las profesionales en la atención a menores no solo beneficia el desarrollo individual de estos, sino que tiene un impacto positivo en la sociedad en general, ya que el día de mañana serán personas adultas que participarán activamente de forma responsable y constructiva en nuestras comunidades.

A pesar de las grandes aportaciones que puede llegar a generar, tal y como se afirma en el documento de referencia (Fernández Martínez, González Peiteado, & Pino Juste, 2022), los estudios sobre evaluación son prácticamente inexistentes, y esto se aprecia como uno de los factores a tener en cuenta, y que, a través de la voluntad de la realización de esta investigación, se pretende motivar seguidamente otras que evalúen a mayor escala otras regiones del país, a fin de mejorar el servicio de forma autonómica, y finalmente aunar fuerzas en proponer un sistema que se aplique en todo el territorio nacional.

Por esto, una de las cuestiones más repetidas ante el cese de las competencias a las comunidades autónomas, es: "¿cómo este tipo de investigaciones mejorarían la situación actual de los recursos?" y, "¿qué beneficios se obtendrían de la implementación de planes basados en dichas evaluaciones si se implementara en todas las comunidades autónomas?" Se cree en un impacto transformador, y los beneficios planteados podrían ser, entre otros, la homogeneización de los estándares de calidad, garantizando que todos los menores reciban una atención de calidad independientemente de su lugar de residencia; la comunicación y trans-

parencia realizando intercambios de buenas prácticas, permitiendo la adopción de modelos y estrategias con buenos resultados; una mejora continua ante la necesidad de adaptación de las necesidades emergentes; colaboración en la investigación de las propuestas de mejora; y la reducción de desigualdades regionales.

En forma de conclusión personal, después de la investigación, elaboración y desarrollo de este Trabajo Fin de Grado, con una relevancia especial y personal, como representante, en este caso, y –casi- parte de la comunidad profesional, es un compromiso personal y profesional trabajar hacia la mejora de estos recursos y la intervención directa con los menores. Esta profesión, por su propia definición, está comprometida con la promoción del bienestar y el desarrollo de las personas en situación de cierta vulnerabilidad. En el contexto del acogimiento residencial con menores, esto significa luchar por un sistema más justo, inclusivo y eficaz que realmente ponga las necesidades de los menores en el centro de su acción.

La importancia de este tema radica, no sólo en el impacto inmediato de la vida de los menores, sino también en las repercusiones a largo plazo en su desarrollo y en la sociedad. Cada mejora implementada en los centros de acogimiento residencial de menores, es un paso hacia un futuro mejor para estos, y un reflejo del compromiso de los Educadores y las Educadoras Sociales con los valores de justicia, solidaridad e igualdad. La labor de nuestra profesión es, en última instancia, una labor de esperanza y transformación, y en este ámbito, esta misión adquiere una relevancia mayor entendiendo que significa beneficio para, al fin y al cabo, la sociedad en su conjunto.

> "Nunca dudes que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos y comprometidos puede cambiar el mundo; de hecho, es lo único que alguna vez lo ha logrado". Margaret Mead

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Villar, R. (2008). Manual Cantabria: Modelo de intervención en acogimiento residencial. Gobierno de Cantabria, Dirección General de Políticas Sociales. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/54771.

Arteaga Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2009). Intervención socioeducativa en acogimiento residencial. Santander: Gobierno de Cantabria, Dirección General de Políticas Sociales. Obtenido de http://hdl.handle.net/10651/54794.

ASEDES. (2023). Manual de buenas prácticas en Educación Social. Obtenido de https://www.eduso.net/res/revista/13/repertorio/documentos-profesionalizadores/.

BOE-A-1978-24413 Instrumento de Ratificación de España del Convenio suprimiendo la exigencia de la legalización de los documentos públicos extranjeros,

hecho en La Haya el 5 de octubre de 1961. (s. f.). Recuperado 28 de mayo de 2024, de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-24413.

BOE-A-1978-31229 Constitución Española. (s. f.). Recuperado 28 de mayo de 2024, de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229.

BOE-A-1992-26318 Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. (s. f.). Recuperado 6 de junio de 2024, de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=-BOE-A-1992-26318.

BOE-A-1996-1069 Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Recuperado 28 de mayo de 2024, de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069.

BOE-A-2010-10213 Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. (s. f.). Recuperado 28 de mayo de 2024, de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-10213.

BOE-A-2015-8470 Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. (s. f.). Recuperado 28 de mayo de 2024, de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470.

Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR. Versión genérica. (s. f.). Recuperado 5 de junio de 2024, de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4071.

F. del Valle, J., Bravo, A., & López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. Papeles del psicólogo, 30(1), 33-41.

FAPMI, R. (2012, marzo 21). Carta Europea de los Derechos del Niño (DOCE nº C 241, de 21 de septiembre de 1992). Bienestar y protección infantil. https://bienestaryproteccioninfantil.es/carta-europea-de-los-derechos-del-nino-doce-no-c-241-de- 21-de-septiembre-de-1992/.

Fernández del Valle, J., Álvarez, E., & Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. Infancia y aprendizaje, 26(2), 235- 249. doi:https://doi.org/10.1174/021037003321827803.

Fernández Del Valle, J., Arteaga Bravo, A., Hernández Martínez, M., & Santos González, I. (2012). Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Obtenido de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4071.

Fernández Martínez, A., González Peiteado, M., & Pino Juste, M. (2022). Escala de valoración del acogimiento residencial. Propiedades psicométricas e implicaciones para la intervención orientativa. REOP, 22, 63-86.

García Molina, J., & Sáez Carreras, J. (2021). Educación Social, Profesión y práctica social educativa. Valencia: Nau Llibres.

García Peñalvo, F. J., & Ramírez Montoya, M. S. (2018). La calidad en los centros de acogimiento residencial. Revista de psicología y educación, 12(2), 65.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, Pub. L. No. Acuerdo Internacional, BOE-A-1990-31312 38897 (1990). https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/(1).

Ley 3/1999, de 31 de marzo, del Menor de Castilla-La Mancha, Pub. L. No. Ley 3/1999, BOE-A-1999-11702 19587 (1999). https://www.boe.es/eli/es-cm/l/1999/03/31/3.

Ley 5/1995, de 23 de marzo, de solidaridad en Castilla-La Mancha, Pub. L. No. Ley 5/1995, BOE-A-1996-5105 8667 (1996). https://www.boe.es/eli/es-cm/l/1995/03/23/5.

Ley 5/2014, de 9 de octubre, de Protección Social y Jurídica de la Infancia y la Adolescencia de Castilla-La Mancha, Pub. L. No. Ley 5/2014, BOE-A-2015-1624 13217 (2015). https://www.boe.es/eli/es-cm/l/2014/10/09/5.

Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, Pub. L. No. Ley 11/1981, BOE-A-1981- 11198 10725 (1981). https://www.boe.es/eli/es/l/1981/05/13/11.

Ley 13/1983, de 24 de octubre, de Reforma del Código Civil en materia de tutela, Pub. L. No. Ley 13/1983, BOE-A-1983-28123 28932 (1983). https://www.boe.es/eli/es/l/1983/10/24/13.

Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de servicios sociales de Castilla-La Mancha, Pub. L. No. Ley 14/2010, BOE-A-2011-2752 15496 (2011). https://www.boe.es/eli/es-cm/l/2010/12/16/14.

Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, Pub. L. No. Ley 21/1987, BOE-A-1987-25627 34158 (1987). https://www.boe.es/eli/es/l/1987/11/11/21.

Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, Pub. L. No. Ley Orgánica 4/1992, BOE-A-1992- 13444 19794 (1992). https://www.boe.es/eli/es/lo/1992/06/05/4.

Ley Orgánica 5/1988, de 9 de junio, sobre modificación de los artículos 431 y 432 y derogación de los artículos 239, 566.5º, 567.1.º y 3.º y 577.1.º del Código Penal, Pub. L. No. Ley Orgánica 5/1988, BOE-A-1988-14327 18314 (1988). https://www.boe.es/eli/es/lo/1988/06/09/5.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, Pub. L. No. Ley Orgánica 8/2021, BOE-A-2021-9347 68657 (2021). https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8.

Ley Orgánica 5/1988, de 9 de junio, sobre modificación de los artículos 431 y 432 y derogación de los artículos 239, 566.5º, 567.1.º y 3.º y 577.1.º del Código Penal, Pub. L. No. Ley Orgánica 5/1988, BOE-A-1988-14327 18314 (1988). https://www.boe.es/eli/es/lo/1988/06/09/5.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, Pub. L. No. Ley Orgánica 8/2021, BOE-A-2021-9347 68657 (2021). https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8.

Library, D. H. (s. f.). Documentación de la ONU: Asamblea General [Guía de investigación]. Naciones Unidas. Biblioteca Dag Hammarskjöld. Recuperado 28 de mayo de 2024, de https://research.un.org/es/docs/ga/resolutions.

Martínez Pérez, A., & Lezcano Barbero, F. (2020). Satisfacción personal de los Educadores sociales; factores de influencia. Revista de pedagogía, 72(2), 99-118.

Ministerio de sanidad, consumo y bienestar social. (s.f.). Criterios de cobertura, calidad y accesibilidad en acogimiento residencial. Dirección general de servicios para las familias y la infancia.

Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. (2021). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad.

Muñoz Cano, R., & Hermosa Redondo, E. (s.f.). Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia. Federación de asociaciones para la prevención del maltrato infantil (FAPMI).

Muñoz Galván, E., & Navalón Sesa, D. (2022). La Educación Social en el marco del sistema de protección de la infancia y adolescencia: Acogimiento residencial. Revista de Educación Social, 35-43.

Ocón Domingo, J. (2003). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 45, 13-29.

Pérez Álvarez, M. Á. (1997). La desprotección social del menor: Una visión general en materia de instituciones de protección de menores. Desprotección social de los menores y las instituciones de amparo reguladas en la ley orgánica de protección jurídica del menor: jornadas de derecho civil en homenaje a Estanislao de Aranzadi, 1997, págs. 23-36, 23-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1004742.

Poole Quintana, M., Larrañaga Martínez, K., Ruiz de Guidobro, C., Álvarez Vélez, M. I., & Martínez García, C. (2022). Estudio de los centros de acogimiento residencial para NNA en el ámbito de la protección . Madrid: Asociación Nuevo Futuro, Universidad Pontificia Comillas.

Programa de Acogimiento Residencial en Castilla-La Mancha. Manual de Procedimiento y Protocolos de Actuación. (s. f.). Bienestar y protección infantil. Recuperado 29 de mayo de 2024, de https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd_file/programa-de-acogimiento-residencial-en- castilla-la-mancha-manual-de-procedimiento-y-protocolos-de-actuacion/.

Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, Pub. L. No. Real Decreto 1774/2004, BOE-A-2004-15601 30127 (2004). https://www.boe.es/eli/es/rd/2004/07/30/1774.

Resolución de 4 de febrero de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el IV Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores, Pub. L. No. Resolución, BOE-A-2021-2543 19120 (2021). https://www.boe.es/eli/es/res/2021/02/04/(7).

Resolución del Consejo de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros (1997). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:31997Y0719(02).

Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 8

PRIMER FINALISTA
TALAVERA DE LA REINA

"OCIO Y TIEMPO LIBRE DE LA MUJER RURAL EN TORRE DE JUAN ABAD (CIUDAD REAL). UNA PROPUESTA DE DESARROLLO COMUNITARIO EN EL MEDIO RURAL".

María García Troya

Dirigido por: Ángel Monterrubio Pérez

Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información
Grado en Educación Social.
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2023/2024



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 213

1. INTRODUCCIÓN, MOTIVACIÓN GENERAL DEL TRABAJO Y OBJETIVOS 214

2. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA SELECCIONADA 216

3. OCIO Y TIEMPO LIBRE 217

4. OCIO, TIEMPO LIBRE Y MUJER 219

5. OCIO, TIEMPO LIBRE Y MUJER RURAL 221

6. DESARROLLO COMUNITARIO EN EL MEDIO RURAL 225

7. OCIO, TIEMPO LIBRE Y EDUCACIÓN SOCIAL 229

8. ANÁLISIS DEL ENTORNO 233

9. ASOCIACIONISMO 234

10. LA FIGURA DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN TORRE DE JUAN ABAD 235

11. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN 237

11.1. Cuestionario realizado a mujeres de Torre de Juan Abad y resultados obtenidos 237

11.2. Entrevista oral realizada a las mujeres de Torre de Juan Abad y resultados obtenidos 258

12. CONCLUSIONES 262

13. ALTERNATIVAS PROPUESTAS 266

14. FICHAS DE ACTIVIDADES 268

15. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 273

16. ANEXOS 275

Anexo 1. Pirámide de población por edades y sexo de Torre de Juan Abad (Ciudad Real) 275

Anexo 2. Cuestionario realizado a las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad (Ciudad Real)..... 276

Anexo 3. Entrevista realizada a las mujeres de Torre de Juan Abad empadronadas en el municipio..... 283

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Puntos de conexión entre Educación Social (Animación Sociocultural), desarrollo local, desarrollo rural y emprendimiento..... 227

Figura 2. Mapa de la provincia de Ciudad Real en el que se encuentran marcadas las áreas de intervención de la figura del Educador Social en Torre de Juan Abad, en el área PRAS Alcubillas..... 236

Figura 3. Edad de las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario..... 237

Figura 4. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que el ocio y el tiempo libre es importante para la realización personal y el desarrollo personal..... 238

Figura 5. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que existen diferencias en el ocio y el tiempo libre entre una ciudad y un pueblo..... 239

Figura 6. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que existen diferencias en lo que concierne a género en la práctica del ocio y el tiempo libre..... 240

Figura 7. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que realizan actividades de ocio y tiempo libre..... 241

Figura 8. Porcentaje de frecuencia en el que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario realizan actividades de ocio y tiempo libre..... 242

Figura 9. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas en el municipio cumplen con sus expectativas personales..... 243

Figura 10. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas en el municipio se adecúan a su edad 244

Figura 11. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario con familiares a su cargo 244

Figura 12. Porcentaje de familiares que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario tienen a su cargo 245

Figura 13. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que si tienen familiares a su cargo tienen con quien dejarles mientras ellas desarrollan la actividad de ocio y tiempo libre 245

Figura 14. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que pueden realizar las actividades de ocio y tiempo libre con la periodicidad que desean y de manera tranquila y calmada 246

Figura 15. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que conocen los centros de respiro familiar en los que poder encontrar el relevo en el cuidado de familiares 247

Figura 16. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que realizarían actividades de ocio y tiempo libre si existieran los centros de respiro familiar 247

Figura 17. Porcentaje de motivos por los que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario realizan las actividades de ocio y tiempo libre 248

Figura 18. Porcentaje de municipios en los que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario realizan las actividades de ocio y tiempo libre 248

Figura 19. Porcentaje de motivos por los que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario realizan las actividades de ocio y tiempo libre en otro municipio 249

Figura 20. Porcentaje de medios de transporte utilizados por las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario para la realización de las actividades de ocio y tiempo libre 250

Figura 21. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que hay suficientes ofertas de ocio y tiempo libre en Torre de Juan Abad 250

Figura 22. Porcentaje de motivos que les impiden desarrollar actividades de ocio y tiempo libre a las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario 251

Figura 23. Porcentaje de medios por el que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario conocen las actividades de ocio y tiempo libre desarrolladas en Torre de Juan Abad 252

Figura 24. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que piensan que los espacios e instalaciones existentes en el municipio son suficientes para el desarrollo de las actividades de ocio y tiempo libre 253

Figura 25. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que las asociaciones son importantes para el desarrollo del ocio y el tiempo libre 254

Figura 26. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que pertenecen a alguna asociación 255

Figura 27. Porcentaje de asociaciones a las que pertenecen las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario 255

Figura 28. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que son suficientes las actividades 256

Figura 29. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que pertenecen a asociaciones externas al propio municipio 257

RESUMEN

Considero que las mujeres en el medio rural encuentran limitaciones en el ocio y tiempo libre debido, por una parte, a la falta de infraestructuras y equipamientos para el desarrollo del mismo y, por otra parte, a encorsetamientos inherentes a la idiosincrasia del propio medio rural: aislamiento, envejecimiento, tradiciones, patrones sexistas, modelos patriarcales..., a diferencia del entorno urbano donde existen más oportunidades y menos barreras sociales. Esta disparidad provoca una exclusión social significativa, impactando negativamente en su bienestar y desarrollo personal. La Educación Social y el desarrollo comunitario juegan un papel crucial para equilibrar estas diferencias, promoviendo actividades y recursos que fomenten la integración y participación de la mujer en ambas esferas. Abordar estas desigualdades es esencial para mejorar la calidad de vida de las mujeres en el medio rural.

Palabras clave: mujer, ocio y tiempo libre, medio rural, exclusión, desarrollo comunitario, Educación Social.

ABSTRACT

I believe that women in rural areas encounter limitations in leisure and free time due, on the one hand, to the lack of infrastructures and equipment for the development of leisure and free time and, on the other hand, to constraints inherent to the idiosyncrasies of the rural environment itself: isolation, ageing, traditions, sexist patterns, patriarchal models... unlike in the urban environment where there are more opportunities and fewer social barriers. This disparity causes significant social exclusion, impacting negatively on their well-being and personal development. Social education and community development play a crucial role in balancing these differences by promoting activities and resources that encourage women's integration and participation in both spheres. Addressing these inequalities is essential to improve the quality of life of rural women.

Keywords: women, leisure and free time, rural environment, exclusion, community development, Social Education.

1. INTRODUCCIÓN, MOTIVACIÓN GENERAL DEL TRABAJO Y OBJETIVOS

La intervención social, en líneas generales, se encuentra vinculada a los grandes núcleos urbanos, pero a veces se nos escapa que más del 30% de la población en España vive en el medio rural; además, nos encontramos en un proceso galopante de despoblación en los últimos tiempos y sin horizonte de mejora, el fenómeno que denominamos "España vacía".

En el medio rural nos encontramos que la densidad de población es bajísima y se reparte de una manera dispersa; esa es la causa de que se invisibilice aún más, política, social, cultural y económicamente. Las ratios de los servicios básicos en las zonas rurales menguan de una manera progresiva y cada vez se distancian más de los pequeños núcleos rurales, lo que genera que no lleguen esos recursos a las poblaciones, exigiendo a sus pobladores desplazarse a las zonas urbanas para poder acceder a servicios básicos.

La despoblación es un fenómeno demográfico y territorial, que consiste en la disminución del número de habitantes de un territorio o núcleo con relación a un período previo (Pinilla y Sáez, 2017).

Las mujeres, en el ámbito rural, enfrentan una serie de limitaciones significativas en lo referido al ocio y el tiempo libre, derivadas de la falta de equipamientos e infraestructuras y de la idiosincrasia presente de estas áreas. El aislamiento geográfico, unido al envejecimiento de la población, a las tradiciones arraigadas, los patrones sexistas y los modelos patriarcales, conforman y constituyen barreras que restringen las oportunidades de desarrollo personal y de bienestar para las mujeres rurales. Esto, de manera agravada contrasta con el entorno urbano en el que se encuentra una mayor disponibilidad de recursos y reducidas barreras sociales. Las diferencias entre estos dos contextos, además de perpetuar la exclusión social de las mujeres rurales, impacta negativamente también en su calidad de vida.

El reconocimiento de estas desigualdades nos impulsa a reflexionar sobre la importancia de la Educación Social y el desarrollo comunitario como herramientas fundamentales para mitigar estas diferencias y promover la inclusión social de las mujeres en el medio rural. A través de la creación de programas específicos, la mejora de infraestructuras y el fomento de actividades que involucren a toda la comunidad, es posible construir un entorno más equitativo y participativo. La Educación Social puede empoderar a las mujeres rurales, proporcionándoles las habilidades necesarias para asumir roles de liderazgo y participar activamente en la toma de decisiones comunitarias. Asimismo, el desarrollo de redes de apoyo y espacios seguros puede fortalecer la cohesión social y mejorar el bienestar emocional y social de estas mujeres. La implementación de estas estrategias no solo

busca mejorar la calidad de vida de las mujeres rurales, sino también promover un cambio cultural que desafíe y transforme los patrones patriarcales y sexistas arraigados.

He realizado una investigación acerca de las necesidades de ocio y tiempo libre de la mujer en Torre de Juan Abad, municipio rural de Ciudad Real para ofertar una propuesta de actividades de ocio y tiempo libre que fomente el desarrollo comunitario en ese pueblo, adecuándose a los intereses, necesidades y demandas de las mujeres que allí habitan.

Para la realización de la investigación he realizado cuestionarios y entrevistas personalizadas con el fin de conocer en profundidad las necesidades y preferencias de la mujer en cuanto a sus demandas de ocio y tiempo libre, intereses e inquietudes. Esta metodología mixta permite obtener una visión integral, combinando datos cuantitativos y cualitativos. Los cuestionarios, diseñados con preguntas, tanto cerradas como abiertas, fueron distribuidos de manera amplia para asegurar una muestra representativa. Por otro lado, las entrevistas personalizadas proporcionaron un espacio para explorar en detalle las experiencias y percepciones individuales, permitiendo una comprensión más rica y matizada del tema investigado.

En cuanto a las actividades, he realizado diferentes propuestas que vinculan el desarrollo comunitario y el ocio y tiempo libre a las mujeres de Torre de Juan Abad.

Para finalizar, los objetivos de este proyecto son:

- Conocer el ocio y el tiempo libre de la mujer rural.
- Analizar el ocio y el tiempo libre de las mujeres de Torre de Juan Abad.
- Interactuar con ellas para conocer sus intereses, inquietudes y demandas.
- Plantear alternativas de ocio y tiempo libre.
- Potenciar la participación activa de las mujeres residentes en el municipio en su gestión del ocio y tiempo libre.
- Aumentar la oferta de actividades de ocio y tiempo libre en Torre de Juan Abad.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA SELECCIONADA

En cuanto a mi motivación para escoger la temática, considero que desde la Educación Social es necesario intervenir en el mundo rural para mejorar la calidad de vida de la ciudadanía; crecí en una población del medio rural en la que, aunque encontramos los servicios básicos necesarios, considero que faltan alternativas de ocio y tiempo libre, a causa de la despoblación, fundamentalmente para la mujer.

El ocio y tiempo libre y el movimiento asociativo se encuentran vinculados a los núcleos poblacionales más grandes, limitando a las zonas del medio rural a desarrollar planes de ocio y tiempo libre que podemos decir "alternativo". Me he centrado en el colectivo de la mujer porque considero que es un colectivo doblemente excluido, geográfica y socialmente hablando, y que más trabas tiene para conseguir ocio y tiempo libre, debido a los problemas de desplazamiento, las tareas de crianza y la atención a personas dependientes.

En cuanto a la vinculación del Trabajo Fin de Grado con la Educación Social, lo entroncamos con su objetivo general como Grado Universitario que "es proporcionar conocimientos, destrezas y aptitudes orientadas al trabajo educativo en distintos espacios sociales. La tarea educativa se concreta en la capacidad de elaborar y ejecutar planes, programas y proyectos educativos que toman como referencia distintos contextos y colectivos sociales desde una perspectiva integradora de la educación en la sociedad y de su desarrollo a lo largo de toda la vida" (UCLM, 2022).

Este proyecto se acerca a un contexto y colectivo social que está desdibujado en los procesos de dinamización y, como dije anteriormente, excluido por motivos geográficos, sociales y culturales. Así que mi propuesta de intervención en desarrollo comunitario en el medio rural entronca con la Educación Social como "derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del Educador y la Educadora Social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (Asociación Estatal de Educación Social- ASEDES, 2007).

3. OCIO Y TIEMPO LIBRE

El ocio, en la actualidad, se percibe como una práctica individual y colectiva cada vez con mayor importancia, destinada a la mejora de nuestras convivencias y al bienestar de la ciudadanía. Las actividades de ocio son cada vez más demandadas por la población en las sociedades de bienestar. El ocio emerge como una necesidad y un derecho cívico del que cabe esperar una contribución decisiva a la mejora del bienestar de las personas y de su calidad de vida, y presenta una capacidad transformadora e innovadora en la sociedad red (Caride, 2012). Su ejercicio y disfrute, ya sea a nivel individual o comunitario, depende de varios factores: el tiempo para poder ejercerlo, los recursos, incluyendo en estos los materiales y económicos, la educación, el empleo, así como su calidad, la vida, tanto familiar como social, la salud, los valores y las percepciones y actitudes que se tienen para poder desarrollarlo. Se trata, pues, de una experiencia humana con numerosos beneficios, entre los que destacan la creatividad, la libertad de expresión, la satisfacción, el disfrute y el placer. Por ello, el ocio es un tiempo de calidad que contribuye a nuestra felicidad. Bien es cierto que la interrelación entre el ocio, la felicidad y la disponibilidad no es lineal, es decir, la felicidad no está garantizada (Caride, 2014).

Existe una serie de problemáticas complejas para garantizar este derecho a toda la ciudadanía. En función de la solvencia económica, las personas tendrán un mayor o menor acceso a las actividades de ocio, porque esta posibilita el acceso a los equipamientos e infraestructuras necesarias para la práctica de este (Rebollo, 2003). En nuestra sociedad encontramos dificultades para conciliar el nivel de vida con la calidad del ocio. El derecho a poder disponer por sí mismo "de las condiciones temporales de su cotidianeidad [...] y poder compaginar mutuamente la vida propia, la familia, las relaciones entre géneros y entre generaciones, el empleo y la vida pública" (Mückenberger, 2007).

El ocio satisface tres funciones básicas, las cuales pueden coexistir entre sí; son: el desarrollo por medio del cual se amplía el campo de conocimiento del medio y la especialización del trabajo, la diversión que libera de la rutina y el descanso (Caride, 2014).

El ocio es un tiempo libre liberado de coacciones y no impuesto, ya que la libertad de elección es un requisito indispensable en el que, por medio de las potencialidades de este y de cada persona, se contribuye a su desarrollo personal, brindándoles la oportunidad de ser ellas mismas mediante la activación de elementos de índole física, social, emocional e intelectual, entre otros. El ocio, aparte de ser un tiempo de recreación y de diversión, también lo es de reflexión y conocimiento de uno mismo (autoconocimiento) y de los demás.

El ocio es considerado una vivencia que puede reflejarse de diversas formas. Algunos autores, como Cuenca (2011), lo resumen en las siguientes dimensiones:

- Solidaria: como una vivencia social, altruista e inclusiva, en la que predomina la cooperación y la ayuda a otros, concretamente a los que presentan necesidades.
- Ambiental-ecológica: vinculada a la recreación al aire libre, integrada en la naturaleza y el mundo urbano.
- Festiva-comunitaria: una manifestación de la identidad cultural, un reflejo del ocio compartido.
- Creativa: una experiencia cultural, artística, expresiva, estética, musical…,basada en la creatividad.
- Lúdica: ligadas al juego y la diversión en cualquier época del ciclo vital.

Se espera que el ocio comunitario tenga una función educativa que contribuya a la promoción del aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, la capacitación de las personas para poder aumentar su calidad de vida, la participación social y la toma de decisiones en iniciativas que se promueven, la optimización de las posibilidades que están al alcance de las personas con relación al ocio y el acceso a los servicios que ofrecen (Caride, 2014). Es necesario que las personas participen y sean los protagonistas de su vida política, económica y social. En esa línea, el ocio está unido al desarrollo de la cultura griega en su momento clásico, mientras que el tiempo libre tiene su origen en el desarrollo de la industrialización.

Evidentemente, el tiempo en el que vivimos es variable en función de la sociedad en la que nos encontremos: presenta experiencias, funciones y condiciones cambiantes. No es objetiva su percepción, sino que es algo cultural e histórico. El tiempo de libre disposición favorecería una igualdad superior en las oportunidades culturales y formativas, caracterizando el ocio como un derecho de los conceptuados como de tercera generación.

Jean Piaget establece tres estadios de tiempo: el tiempo concebido de referencias concretas y perfil histórico, el tiempo percibido en el que se abarcan experiencias externas e interacciones sociales y, por último, el tiempo vivido, que son todas aquellas experiencias personales y directas de carácter vital (Piaget, 1948).

Con el paso del tiempo, el ocio y el tiempo libre van tomando mayor importancia para la sociedad; su valor puede equipararse a otras áreas de la vida como la laboral o familiar. Ambos son claves en el desarrollo de las personas, promoviendo una vida más significativa y autónoma. Repercuten e inciden en áreas de la vida como la salud, la integración en la vida social o la propia identidad, por lo que son indisociables del bienestar psíquico, físico y social.

Con el paso de las décadas, se han elaborado varias teorías sobre el ocio y tiempo libre, tendencias que se han ha resumido en estos enfoques o perspectivas (Zuzanek,2004):

- De orientación filosófico-educativa, considera el ocio y el tiempo libre como factores importantes para alcanzar el desarrollo integral de los seres humanos, mediante actividades como el deporte o el juego.
- Sitúa el análisis de estos fenómenos como las respuestas que deben darse a los problemas sociales y deben ser promovidos por la sociedad.
- Como dimensiones básicas de la vida, teniendo en cuenta tanto los hábitos como los comportamientos socioculturales y la importancia que estos presentan en el desarrollo comunitario.
- Como ámbitos de aplicación y expansión pedagógica-social, por medio de los cuales se pueden promover experiencias o iniciativas con fines culturales, terapéuticos y educativos.

Las actividades que las personas realizan dentro de su tiempo libre se pueden clasificar en cinco tipos de ocio (Doistua y Ried, 2016):

- Ocio físico: actividades físico-deportivas, estar en forma o mantener y mejorar la condición física (jugar al baloncesto, al golf, caminar...).
- Ocio conductual: organización de la autonomía, participación activa, distracción de las preocupaciones (hacer fotografías, escuchar música...).
- Ocio cognitivo: adquisición de nuevos conocimientos y desarrollo de la creatividad (escribir, pintar, realizar cursos culturales...).
- Ocio sociocultural: pertenencia a un grupo y mejora de las relaciones sociales (estar en familiar, salir con los amigos...).
- Ocio emocional: satisfacción inmediata, ocio y goce (jugar a videojuegos, salir con la pareja...).

Aun así, el ocio y tiempo libre sigue estando infravalorado, puesto que se considera un "tiempo sin valor", llegando en ocasiones a confundirse con la pereza y la vagancia. Además, dependiendo de la región en la que se dé, se encuentran una serie de barreras, como pueden ser las diferencias entre el medio rural y el urbano, las desigualdades económicas, las diferencias de género, la edad, la cultura... Estos aspectos van a incidir directamente en la calidad y cantidad del tiempo libre que las personas van a tener a lo largo de su vida.

4. OCIO, TIEMPO LIBRE Y MUJER

Algunos pensadores, vinculando el ocio y la mujer lo consideran como un espacio limitado de acción y una fuerza limitadora, pero también como un tipo de

resistencia y una lucha activa frente al poder institucionalizado (Shaw, 1994). "El ocio ha estado basado tradicionalmente en el género y eso puede verse en la cantidad de tiempo y actividades asociadas con el ocio" (Henderson, 2002).

La desigualdad de género es un fenómeno histórico que está determinado por factores culturales, religiosos, económicos y políticos. Tanto los ideales patriarcales como el machismo, desde siempre, han situado a la mujer en un escalón inferior, considerándola incapaz, improductiva, débil y siendo esta quien tiene que realizar las tareas y funciones relacionadas con el rol reproductivo, como la procreación, la crianza o las tareas del hogar, por lo que han tenido mayores limitaciones para disfrutar de su ocio que los hombres.

La asignación de las tareas domésticas al género femenino es la razón de que haya hombres que presenten dificultades a la hora de realizar este tipo de tareas, dado que nunca las han hecho. Generalmente, el tiempo que las mujeres invierten en la realización de tareas domésticas coincide con el que los hombres invierten en ocio y tiempo libre; esto también dificulta la incorporación de la mujer al mercado laboral. Los hombres justifican el absentismo doméstico como consecuencia de la asignación de roles. Cuando el resto de los miembros de la familia se encuentran en periodos de vacaciones, se produce un aumento del trabajo doméstico, lo que implica que, para muchas mujeres que se encuentran en períodos vacacionales en su empleo remunerado, pasen a desempeñar a tiempo completo el rol de ama de casa y cuidadoras, quedando muy reducido su tiempo de ocio.

Son las mujeres quienes constantemente se ven obligadas a recortar su derecho de disponer de un tiempo propio y un espacio privado para poder dedicarlo al ocio (Shaw, 1994). La percepción de que las mujeres son libres para tomar decisiones puede, en ocasiones, implicar que no les quede tiempo para escoger su ocio (Henderson, 2002). Ellas son responsables del ocio de sus familias, lo que implica que dispongan de menos tiempo de ocio para sí mismas. El ocio es un sentimiento de disfrute producido por las relaciones que se establecen en ese tiempo, es decir, la gente con la que se comparte dicha actividad, pero no la actividad en sí misma. Hasta las mujeres que estaban satisfechas con sus vidas querían disponer de más tiempo para ellas y para poder desarrollar así sus intereses y preferencias (Hunter y Whitson, 1992).

La dimensión temporal del ocio suele basarse en la dualidad existente entre el trabajo remunerado y el tiempo de ocio. Sin embargo, en el caso de las mujeres esa dicotomía no puede percibirse tan clara, puesto que gran parte de su tiempo de empleo se produce en el hogar. Tanto las responsabilidades familiares, como el empleo, reducen el tiempo de ocio de las mujeres. La diferencia existente en este aspecto entre hombres y mujeres aumenta en los roles tradicionales, donde el hombre ejerce el rol productivo, mientras que la mujer ejerce el reproductivo y de crianza. Las tecnologías domésticas ahorran a las mujeres tiempo de trabajo

doméstico, si bien es cierto que el tiempo ahorrado ellas lo emplean en dedicarse a los demás miembros de la familia, en lugar de realizar una actividad de ocio y dedicar su tiempo libre para sí mismas. Algunas mujeres, simplemente, no perciben la existencia del tiempo libre. Teniendo en cuenta diversos estudios, puede observarse que el tiempo de ocio y de descanso de los varones es más elevado. Entre semana, pocas personas realizan actividades de ocio por las mañanas, pero aun así el porcentaje de hombres duplica al de mujeres. Sin embargo, por la tarde es mayor el de mujeres y elevado también para los hombres. Por la noche, de nuevo se reduce para las mujeres, tanto entre semana, como el fin de semana. Los fines de semana, el porcentaje de hombres que realiza actividades de ocio duplica al de mujeres, llegando en ocasiones a triplicarlo. El tiempo medio dedicado por las mujeres al ocio es la mitad que el de los varones (Henderson, 2002).

Perspectivas feministas consideran que las mujeres se encuentran en desventaja, infravaloradas y oprimidas. Reivindican una mayor visibilidad de la vida de las mujeres, así como la redefinición de las estructuras sociales en las que se puedan incluir a las mujeres y por tanto establecer oportunidades de dignidad, equidad y libertad de elección, tanto dentro como fuera del hogar, repercutiendo así en las actividades de ocio y promoviendo así el cambio social (Marugán y Setién, 2002).

5. OCIO, TIEMPO LIBRE Y MUJER RURAL

El medio rural se despuebla progresivamente y las actividades agrarias son incapaces de conservar la población existente en las áreas rurales (Monterrubio, 2009). Gran parte de la población que no se ha marchado de estos lares ha tenido que readaptar su actividad laboral a otros sectores, en ocasiones, teniendo como complemento la actividad agraria y ganadera.

En el caso específico de la mujer rural, tradicionalmente ha estado excluida por diversos motivos. Primeramente, porque la sociedad rural ha sido una sociedad patriarcal muy marcada con dependencia, primero del padre, y posteriormente del marido, sometida en algunos casos a diferentes tipos de violencia intrafamiliar, así como violencia psicológica, sexual, económica o física. Sus oportunidades y opciones de desarrollo personal han estado claramente limitadas por la desigualdad de género existente y, también, por los roles, las funciones y los estereotipos que vienen acompañándolas durante siglos.

El medio rural se caracteriza por una sobre-cualificación femenina. En la mayoría de los casos se ven obligadas a tener que abandonar sus pueblos para encontrar trabajos acordes a su formación y la mejora de su desarrollo personal y profesional. En el caso de las que se quedan, por lo general, nos encontramos con una cualificación y formación menor, lo que se traduce en una parcialidad de las

jornadas laborales y la temporalidad de los contratos. En cuanto a la jerarquía laboral, las mujeres ocupan posiciones inferiores de personal no cualificado y administrativo, mientras que los hombres ocupan puestos de poder y responsabilidad con formaciones y cualificaciones parejas. El empresariado rural es fundamentalmente masculino y la asalarización femenina. El grado de ruralidad acentúa esta discriminación laboral de las mujeres. A esto añadimos la feminización del cuidado de personas en situación de dependencia, lo que confirma el mantenimiento de patrones sexistas.

Ha sido muy importante para la mujer rural la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Es la encargada promover y garantizar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la sociedad, con el objetivo de eliminar cualquier forma de discriminación basada en el género y asegurar la participación plena y equitativa de las mujeres en la vida política, económica, cultural y social. En ella se reconocen los derechos de la mujer rural y los objetivos a alcanzar, además de fomentar el desarrollo comunitario.

En el artículo 30 de la citada ley para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, se menciona la idea de hacer efectiva la igualdad entre hombres y mujeres, así como el desarrollo de la figura jurídica de la titularidad compartida para que se cumplan plenamente los derechos de las mujeres en el sector agrario, se reconozca su trabajo y tengan su protección correspondiente en la Seguridad Social. Además, se fomenta la introducción de nuevas acciones que promuevan la mejora del nivel educativo, favoreciendo así su incorporación al mercado laboral y a los órganos de dirección de diversas entidades, como pueden ser empresas y asociaciones. Las administraciones públicas promoverán nuevas actividades laborales que favorezcan el trabajo de las mujeres en el mundo rural y también promoverán la creación de una red de servicios sociales por medio de la cual se puede atender a los menores, mayores y a las personas dependientes como una medida de conciliación de la vida familiar y personal de los hombres y mujeres de estos lares. Por último, se promoverá el igual acceso a las tecnologías de la información y comunicación por medio de actividades dirigidas a ellas en los lugares donde el acceso a estas no sea posible (Boletín Oficial del Estado , 2007).

Aun así, hay que fortalecer de manera efectiva y real el nivel formativo de la mujer para que pueda ser capaz de aprovechar las oportunidades derivadas de los cambios en el sector y adaptarse a las nuevas necesidades culturales, profesionales y organizativas (Libro Blanco de la Agricultura y el Desarrollo Rural , 2003).

La Federación de Asociaciones de Mujeres Rurales (FADEMUR), apuesta por potenciar la formación de la mujer en el medio rural; por medio de sus programas se capacita a estas y tras sus formaciones se da lugar a nuevos yacimientos de empleo, contribuyendo así al mantenimiento de la población rural, en lugar

de realizar una movilidad geográfica en busca de mejores condiciones laborales y personales. FADEMUR incita y anima a las mujeres a que, en ocasiones, creen sus propias empresas, aunque muchas veces debido a la falta de infraestructuras y servicios se ven obligadas a abandonar las mismas. La ventaja es que la mujer se siente cada vez más capacitada para participar en la vida laboral, económica, social y política, y se ve impulsada a asumir responsabilidades que antes le estaban vedadas. El trabajo de la mujer suele tener un carácter complementario y sirve para consolidar el tejido social que sostiene a su familia y su explotación. Asumen responsabilidades para las que antes no estaban preparadas, como por ejemplo llevar las cuentas del negocio familiar ante la ausencia de un gestor o ser las responsables de la economía doméstica, entre otras. La mujer rural reivindica su derecho fundamental a la formación con las mismas oportunidades que en el mundo urbano y dejar de ser un "colectivo invisible" (Monterrubio, 2009).

Las mujeres, aportan al medio rural creatividad, ganas continuas de formación y mejora, tanto a nivel personal, como social, además de fiabilidad y responsabilidad; contribuyen a que cada vez más actividades innovadoras acaben siendo empresas y siendo, por tanto, su propia fuente de ingresos; también es frecuente que, debido a los recursos económicos, sean ellas las que se pongan al frente de explotaciones agropecuarias. Actualmente ha aumentado la presencia de mujeres en la ganadería y en la agricultura, tienen mayor acceso a la propiedad de bienes y toma de decisiones de estos. Debido a las transformaciones sociales, el rol de las mujeres está cambiando, pudiendo así desarrollarse en otros ámbitos laborales en los que poder fomentar, tanto sus capacidades, como su participación. La calidad de vida de las mujeres en el ámbito rural se ve condicionada, en gran medida, por el aislamiento y la falta de recursos, lo que implica la marcha, sobre todo de las más jóvenes, a zonas urbanas en búsqueda de reconocimiento laboral y personal. Estamos ante una clara exclusión geográfica.

El uso y la percepción del tiempo libre en el medio rural son desiguales para los hombres y las mujeres (Frades, 2004); lo mismo pasa con los espacios. Las mujeres usan como espacio habitual para relacionarse la propia casa o su espacio inmediato, la calle, dado que las tareas que realizan, como el cuidado de la familia y la casa, la tienen aislada dentro de esta. Esto, en gran parte es debido a los cambios que se han producido en el medio rural, puesto que antes contaban con otros espacios para relacionarse, como el lavadero, el campo o las fuentes, espacios que actualmente son empleados por los ayuntamientos para otro tipo de actividades que pueden ser culturales, deportivas...

En sociedades como la española, el cuidado de la dependencia suele recaer sobre la institución familiar; esto se acentúa en las áreas rurales. Esta dependencia genera asimismo cadenas de dependencia sobre las mujeres que son frecuentemente las que componen la llamada "generación soporte".

Entendemos por "generación soporte" en el medio rural, el fuerte desequilibrio demográfico originado por la emigración rural y los efectos de la contracción de la natalidad y el descenso de la fecundidad, que son los factores que han propiciado la aparición de la generación soporte, que ahora, vista en perspectiva, resulta una estrategia social de sostenibilidad demográfica y vital en el sentido más amplio. Esta generación numerosa queda "atrapada" entre generaciones más pequeñas y adquiere así la función de soportar la vida de las áreas rurales (Camarero, 2009).

La atención a la dependencia es toda esa gran red de ayudas que se proporciona a las personas mayores por parte de parientes, amistades y vecinos, que generalmente no se encuentra burocratizada ni formalizada y que añade a la relación afectividad; son los denominados apoyos informales. En la atención a la dependencia no solo influye la región en la que se encuentre la persona dependiente, sino que también lo hacen las variaciones familiares, culturales o institucionales, entre las que se encuentran las políticas sanitarias de detección, prevención y asistencia. Las poblaciones rurales están muy envejecidas con un grave problema de relevo generacional. Hemos de saber que, por un lado, ha descendido la fecundidad, y por otro, ha aumentado la esperanza de vida, en ambos casos mayores que en las áreas urbanas. El éxodo rural ha disminuido el volumen de las generaciones intermedias y el envejecimiento produce dos efectos destacados: por un lado, la feminización progresiva de la población en edades elevadas a causa de las diferencias en la esperanza de vida por sexos, mayor entre las mujeres; y por otro lado, la mayor dependencia de la población (Camarero, 2009). A la vez que aumenta el envejecimiento, lo hace también la probabilidad de ser dependiente. La situación de sobre-envejecimiento rural está desequilibrada por el escaso volumen de la generación soporte. Es destacable que los hombres urbanos, generalmente, suelen originar menor dependencia, mientras que las mujeres rurales y urbanas suelen causar una dependencia similar, aunque más elevada con respecto a los hombres.

En cuanto a las actividades culturales y los medios de comunicación, generalmente existe un porcentaje elevado de mujeres que ven la televisión, es el medio de comunicación más demandado por parte de estas, ya que lo usan para ver el telediario, telenovelas, películas, documentales...Para muchas de ellas es de los pocos medios de ocio y entretenimiento con el que cuentan (Frades, 2004). Siguiendo a la televisión, tenemos la lectura, otra de las actividades culturales más demandadas, aunque hemos de tener en cuenta que España es uno de los países europeos que menos tiempo dedica a la lectura. La gama es muy variada, por lo que la posibilidad de elección también lo es. Dentro de la lectura podemos encontrar diferentes tipos de libros, novelas, prensa, revistas, folletos, ensayos, libros religiosos...Otro de los medios de comunicación con los que se cuenta en el medio rural es la radio; muchas mujeres escuchan la radio a la vez que realizan tareas de cuidado o tareas domésticas.

Por otra parte, encontramos actividades fuera del hogar, aquellas actividades que realizan las mujeres una vez que han finalizado las tareas domésticas; la más realizada es el paseo y tertulia con otras vecinas o amigas. Otra de ellas es hacer labores como coser, bordar, hacer ganchillo, actividades que les sirven para relajarse. También suele darse el hablar con las vecinas, una costumbre, aunque cada vez se da menos dado que en los pueblos cada vez hay menos gente y un elevado porcentaje de las personas que allí residen son personas mayores. El ir a misa, una actividad que ha descendido mucho en los pueblos pero que sigue manteniéndose en las mujeres más mayores. Y, por último, entre otras, el ir de visita cuando algún familiar o alguna amistad ha tenido algún problema o está enfermo.

Las mujeres rurales no son un colectivo homogéneo, puesto que dentro de él hay una gran variedad de estructuras sociales, económicas, culturales y geográficas; dependiendo de estas características las mujeres pueden realizar unas funciones u otras teniendo en cuenta las cargas familiares, el entorno en el que residen, sus intereses, sus necesidades, la edad...

El cambio de actitudes en la sociedad rural implica que los trabajos que realizaban las mujeres ahora han disminuido gracias a los servicios públicos como el agua corriente, el acondicionamiento de las viviendas, la mecanización de los trabajos agrícolas, los electrodomésticos..., haciendo así que ellas ya no sean requeridas para muchos trabajos en los que antes eran imprescindibles.

El tiempo de ocio, de descanso y diversión del que disponen las mujeres sigue siendo limitado, aunque mayor que el disfrutado por sus madres. Las mujeres más jóvenes son las que demandan la creación de espacios de ocio, de bibliotecas, centros culturales, gimnasios... en los que poder desarrollarse personalmente sin necesidad de tenerse que desplazarse a zonas urbanas para alcanzar su desarrollo personal y profesional.

6. DESARROLLO COMUNITARIO EN EL MEDIO RURAL

El desarrollo comunitario dentro de la acción social es uno de los ámbitos que más se valoran puesto que permite intervenir en el medio de manera integral, teniendo siempre presentes a las personas a las que va dirigida su intervención y sus necesidades e intereses. La comunidad se constituye de: territorio, población, demandas y recursos con las interacciones que se producen entre estos. De esta manera, mediante la acción conjunta se establecen los objetivos comunes. Las personas, deben ser las protagonistas de la solución de sus problemas teniendo presente siempre el apoyo y la ayuda de los profesionales y de la administración, en un desarrollo endógeno.

Es necesario explicar que los municipios rurales son aquellos cuya población es inferior a 10.000 habitantes. A su vez, pueden encontrarse los municipios intermedios, cuya población va desde los 2.000 habitantes hasta los 10.000; y municipios pequeños o rurales, aquellos que tienen hasta 2.000 habitantes (INE, 2024).

Marchioni al desarrollo comunitario lo denomina "planificación social y organización de la comunidad", puesto que critica, tanto al sistema, como a sus actuaciones, ya que conllevan a la exclusión (Marchioni, 1989).

Marchioni considera que la acción social está compuesta por tres niveles:

- Acción social para la comunidad, siendo esta aquellos servicios y prestaciones que el Estado debe dar, o al menos está obligado a ello.
- Acción social en la comunidad, refiriendo esta al acercamiento de los servicios al ciudadano para que puedan darse en el mismo entorno en que se produce la demanda.
- Acción social con la comunidad: el trabajo comunitario está destinado a toda la población, pero se articula por áreas de intervención, como pueden ser barrios o sectores de población. Este tipo de acción reafirma la idea de la comunidad como recurso (Marchioni, 1989).

Para poder hablar de comunidad, hemos de comprender esta como una agrupación de interacciones que contienen elementos del sistema social en la que hay una serie de intereses comunes, la cual está limitada por un área territorial en la que se dan una serie de modos de hablar, de costumbres y tradiciones que le aportan identidad propia. Es necesario que, cuando el Educador o la Educadora Social vaya a realizar una intervención, conozca el territorio urbanística y geográficamente, para poder desarrollar sus acciones de la manera que más se ajuste a la realidad de dicha comunidad. Además, debe conocer también en profundidad a la población, dado que cada vez es más diversa y multicultural. Por ello, es necesario que primero se conozca el entorno por medio de la investigación, informándose y devolviendo a la comunidad constantemente información.

Como Educadores y Educadoras Sociales debemos pedirle a la comunidad objetivos a medio plazo, realistas y asequibles, dado que debe ganarse poco a poco la confianza hasta que lleguen a conseguirse cambios más importantes producidos por la comunidad. Marchioni establece dos propuestas, que son la animación sociocultural y la educación de adultos, puesto que entiende el desarrollo comunitario como un proceso educativo en el que se estimulan los elementos animadores de los cuales dispone la propia comunidad.

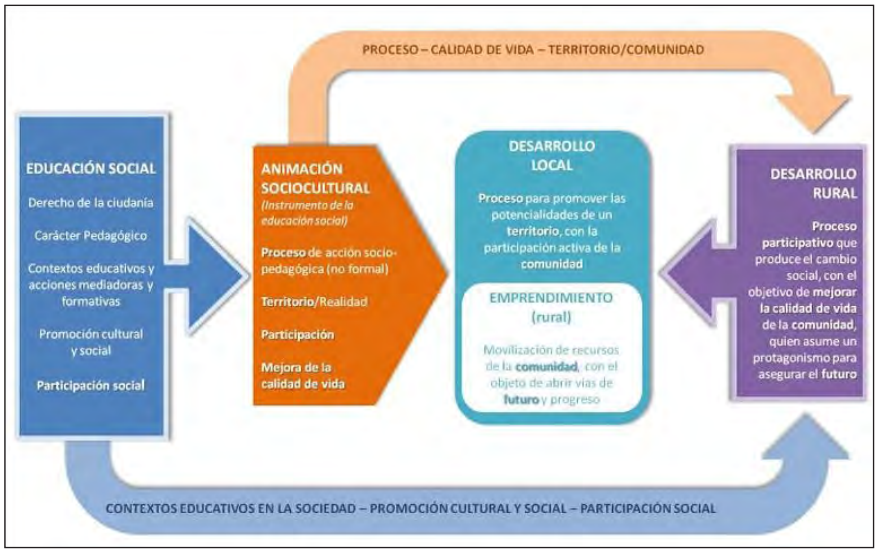


Figura 1. Puntos de conexión entre Educación Social (Animación Sociocultural), desarrollo local, desarrollo rural y emprendimiento (Paniagua, 2012).

Dentro del desarrollo comunitario en el medio rural, encontramos una serie de características que se asocian a este, como la despoblación, el grado de envejecimiento, la falta de formación, la sobre-cualificación femenina y la masculinización.

La despoblación es un fenómeno demográfico y territorial que consiste en la disminución del número de habitantes de un territorio o núcleo con relación a un período previo. Esto puede darse por dos factores: el primero porque las defunciones superan a los nacimientos; y el segundo porque la emigración supera a la inmigración. Puede darse el caso de que ambos factores coexistan al mismo tiempo (Pinilla y Sáez, 2017).

El grado de envejecimiento de una población repercute directamente en el aumento de población dependiente. Uno de los grandes problemas que agrava el sobre-envejecimiento rural es la gran dispersión del hábitat, lo que conlleva mayores demandas de movilidad. Debido a la carencia de infraestructuras de transporte suele recurrirse al transporte privado, con el inconveniente de que muchas personas mayores o dependientes no disponen de él, por lo que tienen que recurrir a familiares o conocidos para poder desplazarse; esto es debido a las grandes distancias existentes hasta los centros asistenciales y de servicios (Camarero, 2009).

La discapacidad aumenta con la edad, por lo que, al haber mayor esperanza de vida, es más probable que se viva una etapa con discapacidad, lo que conlleva dependencia. Además, en el medio rural las tasas de discapacidad son mayores que en las áreas urbanas. Existe una gran conexión entre los problemas de movilidad y las situaciones de discapacidad, dado que ambas originan el grado de dependencia, aunque muchas de las discapacidades no requieren de la ayuda de otras personas. En el medio rural siguen manteniéndose patrones sexistas, dado que el cuidado de personas en situación de dependencia sigue recayendo sobre las mujeres.

En los estudios e investigaciones realizadas sobre el mundo rural observamos algunas dificultades que tiene la población para realizar sus etapas formativas, tanto en el sistema formal como no formal, debido a una serie de características propias que dificultan el proceso: cierre de escuelas allí donde no hay más de cuatro niños en edad escolar en Primaria; en el caso de Secundaria tienen que desplazarse a otros centros educativos, a veces muy distantes de su domicilio con los inconvenientes económicos y de organización que conlleva y a las familias. A esto debe sumarse el gran desarraigo que eso implica y el pasar grandes tiempos en la carretera para poder transportarse de un lugar a otro; influye también la escasez de centros educativos. Muchas familias disponen de escasos recursos económicos, por lo que es necesario que los hijos e hijas tengan que iniciarse en el mercado laboral tras finalizar sus estudios obligatorios y las mentalidades de los progenitores que muchas veces privaban a las hijos e hijas de poder acceder a niveles educativos superiores, especialmente en el caso de las mujeres. Por último, las personas más formadas abandonaban el mundo rural para ir a otros lugares cuyas perspectivas laborales eran más altas y en los que poder encontrar unas mejores condiciones laborales.

El medio rural tiene un importante desequilibrio poblacional, dado que tiene una infrarrepresentación de la población joven, menores de 15 años; lo mismo sucede con las mujeres menores de 65 años y, por el contrario, existe una sobre-representación de población mayor de 65 años. Además, se observa una feminización del envejecimiento en el medio rural, puesto que esta se produce a partir de los 65 años debido a la mayor esperanza de vida de la mujer y del retorno tras la jubilación desde medios urbanos. Encontramos una elevada masculinización hasta los 65 años, debido al éxodo de la mujer rural hacia zonas urbanas en busca de empleo en consonancia con su formación (sobre-cualificación femenina).

Hay una elevada soltería, debido al éxodo rural de la mujer hacia zonas urbanas, además en edades de matrimonio y maternidad. Las mujeres emigran a las ciudades en busca de mejoras personales y profesionales, de ahí que se dé una situación de sobre-cualificación femenina y un mayor número de hombres

que mujeres en las zonas rurales. Esta situación agrava el problema del relevo generacional en el medio rural, entornos donde no hay niños y nos lleva inexorablemente a la despoblación.

El medio rural está caracterizado por la feminización de la inactividad laboral y la masculinización de la actividad laboral; esto se da debido a varios factores, como la feminización existente en la asalarización, la discriminación salarial de género, la temporalidad de los contratos y parcialidad de las jornadas laborales, la falta de igualdad de oportunidades en el mercado laboral, la brecha laboral de género desfavorable en mujeres, la concentración de las mismas en los escalafones inferiores de la jerarquía laboral ocupando en ocasiones puestos de personal administrativo o no cualificado, mientras que los hombres por el contrario ocupan puestos relacionados con el mando, la dirección y de personal cualificado; además, el grado de ruralidad acentúa aún más la discriminación laboral de las mujeres.

Es necesario el arraigo femenino en el medio rural para poder promover la creación de empleo, el acceso y la permanencia de estas en el mercado laboral, así como la calidad del empleo. Generalmente, vivir en el medio rural es una opción elegida por los habitantes de estos lares y no impuesta por ningún tipo de condiciones, ni de tipo económico, ni social. El modo de vida rural siempre se ha percibido como de mejor calidad que el urbano. Por eso es necesario mejorar y adaptar, tanto los servicios, como las infraestructuras de estos lugares, para dar cobertura a las necesidades que posea la población, contribuyendo a la mejora de su calidad de vida, así como al mantenimiento de la población en zonas rurales.

Lo mencionado anteriormente, junto con la escasez de equipamientos, servicios y las dificultades de movilidad geográfica se asocian con una limitación para disfrutar de actividades de ocio que podrían realizarse con mayor frecuencia. Por el contrario, el medio rural también tiene una serie de ventajas asociadas para poder disfrutar del ocio y el tiempo libre, son aspectos como el estar en contacto con la naturaleza, una mayor seguridad para la población y más en concreto para los más pequeños, una mayor tranquilidad, la ausencia de contaminación y de atascos de tráfico.

7. OCIO, TIEMPO LIBRE Y EDUCACIÓN SOCIAL

El ocio puede plantearse como un ámbito de intervención, pensamiento y acción del Educador y la Educadora Social. La Educación Social puede percibir el ocio de diversas maneras, dado que en estas influyen la ideología, los pensamientos, la visión y los valores. En el ocio, el Educador/Educadora Social actúa como agente de formación en aquellos procesos formativos que se dan fuera de la

escuela, es decir, no académicos. Su ámbito de actuación se centra en procesos educativos relacionados con el desarrollo personal y comunitario (Félix, Sepúlveda y Gonzalo, 2008).

El ocio es un signo de pertenencia a una determinada categoría social y de afirmación personal con respecto a los demás (Sue, 1980). Se puede comprender el ocio de diversas formas, pese a que generalmente solemos identificarlo como aquellas actividades diferentes al trabajo, y, por tanto, aquellas que se caracterizan como disfrute y diversión, sin obligatoriedad. Las experiencias de ocio se relacionan, tanto con la propia vivencia personal, como con el entorno social en el que se vive (Cuenca, 2011). El ocio que interesa a la Educación Social no es el que está asociado a la diversión, sino el que tiene que ver con el desarrollo humano, el que permite a las personas acceder a un mayor grado de humanización.

La experiencia de ocio es un acontecimiento vivido por una persona a la que le proporciona un conocimiento o un cambio personal como consecuencia de haber sentido, conocido o presenciado algo (Cuenca, 2011). El ocio es de naturaleza autotélica, lo que significa que las experiencias de ocio se realizan de manera libre y satisfactoria, sin finalidad utilitaria. El vivienciado con autotelismo y libertad es aquel que ofrece escenarios de desarrollo comunitario; dentro de este podemos encontrar diversos tipos, como son:

a) El ocio solidario como deseo de ayudar a otras personas, cooperar en su felicidad, favorecer experiencias gratificantes, comprometerse a contribuir al derecho y a la igualdad de oportunidades.
b) El ocio justo, se manifiesta directa o indirectamente por medio del reconocimiento del derecho de la ciudadanía en el deporte, el turismo, la cultura... Además, el derecho al ocio está reconocido en los artículos 40 y 43 de la Constitución Española de 1978.
c) El ocio sostenible, dado que las experiencias de ocio realizadas pueden contribuir a mejorar o dañar el medio ambiente. El impacto sobre el entorno social y natural es algo que debe tenerse en cuenta a la hora de seleccionar las actividades de ocio a desarrollar.
d) El ocio inclusivo, entendiendo la inclusión como, además de un conjunto de acciones, también de creencias y valores como la aceptación, la interdependencia, las relaciones interpersonales, la pertenencia...Deben proponerse experiencias inclusivas para todos teniendo en cuenta las implicaciones sociales, comunicativas y físicas de todas las personas.

La Educación Social debe ser un servicio para todos los pueblos, ya que contribuye a una transformación para crear futuros y entornos más inclusivos para todas las personas. Es necesaria una educación y una cultura en que todas las personas posean derechos. Es necesario promover una educación más integral

e integradora que promueva una convivencia inclusiva, cívica y pacífica entre las personas y los pueblos.

La Educación Social en el medio rural puede trabajar y desarrollarse en diversos ámbitos, como pueden ser la formación ocupacional y laboral, la educación familiar y el desarrollo comunitario, la educación del ocio, la educación de personas adultas y mayores, la atención socioeducativa a la diversidad, la animación y gestión cultural, la educación y mediación para la inclusión social y la intervención socioeducativa en infancia y juventud. El Educador y la Educadora Social tienen un papel fundamental: deben realizar sus acciones de manera inclusiva con el fin de llegar a toda la comunidad. Esto deben realizarlo de forma coordinada con el resto de los servicios y prestaciones, y tratando que todas las personas participen siendo ellas las protagonistas de su propia realidad, dado que pueden aportar ideas para solventar los problemas o situaciones a los que se enfrentan. Por eso, el Educador y la Educadora Social deben escuchar a las personas para conocer cómo piensan y cómo actúan para posteriormente poder ponerlas en interacción.

Dentro de la Educación Social pueden distinguirse, siguiendo a diferentes autores, seis ámbitos de actuación son:

1. La educación permanente, sobre todo para las personas adultas y mayores. El ocio emerge como ámbito de aprendizaje en creciente demanda, por la necesidad de aprender las destrezas necesarias para las nuevas prácticas y estilos de vida de ocio y por la consideración de ocio que empiezan a tener ciertos aprendizajes (Cuenca, 2011).
2. La formación laboral y ocupacional mediante la pedagogía laboral, es una importante vía para el desarrollo académico profesional de las personas. Este tipo de ocio se corresponde con las cinco dimensiones del ocio autotélico, en este tipo de ocio, el Educador y la Educadora Social adquieren un rol de guía y animador más que de personal docente.
3. La educación en y para el tiempo libre, ubicada dentro de la pedagogía del ocio. Esta educación del ocio plantea muchas posibilidades de mejora, las cuales van destinadas a todas las edades, puesto que todos deben gozar de estos derechos, no solo la infancia, pero esta debe hacerlo especialmente dado que poseen escasa independencia y autonomía.
4. La animación sociocultural y el desarrollo comunitario, destinado al trabajo en comunidades locales. Esta educación se da para que las personas puedan alcanzar el pleno desarrollo, deben tener derecho al descanso y a poder disfrutar de su tiempo libre. Todos deben participar libremente en el arte, en la vida cultural y literaria. El tiempo libre es empleado para tareas de animación, ya que en él se pueden promover actividades para satisfacer necesidades e inquietudes de las personas aparte del trabajo.

La animación sociocultural, el desarrollo comunitario y la educación del ocio presentan objetivos comunes, destinados a la mejora del quehacer del humano. Entre ellos podemos encontrar:

- Defender y promocionar los ocios humanizadores, como puede ser el fomento de la lectura.
- Conocer y profundizar en los saberes tradicionales.

El ocio contribuye también al ejercicio de una ciudadanía democrática por parte de las personas, ya que es un ámbito de desarrollo personal y social, se emplea como medio para mejorar y promover la calidad de vida, fortalece la integración comunitaria y favorece el entendimiento, la interrelación y la identidad cultural, promueve el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de una comunidad inclusiva.

5. La educación especializada en situaciones asociadas a problemas de exclusión, marginación e inadaptación social, conocida por otros autores como educación para la mediación e inclusión social.
   Por medio de la educación debe promoverse el respeto a las diferencias, favoreciendo siempre el respeto, la comprensión y la tolerancia entre todas las personas, independientemente de su ideología, nación o religión; debe garantizarse siempre la protección de las personas contra todo tipo de discriminación.
   Entre las funciones que debe realizar el Educador y la Educadora Social dentro de este ámbito, es necesaria la adaptación de recursos, para que las personas con mayores dificultades puedan disfrutar del ocio, así como la superación de todo tipo de barreras que les impidan el desarrollo de actividades.
6. La educación cívico-social, aquella que aporta valores esenciales para la ciudadanía y la convivencia de las personas, promoviendo el espíritu democrático y capacitando a todas las personas en el ejercicio pleno de sus responsabilidades y derechos asociados a la condición ciudadana. Se da dentro de esta también la atención educativa a la diversidad, puesto que debe promoverse la igualdad entre todas las personas, independientemente de sus condiciones, y promoverse también el progreso social.
   Para el desarrollo de una educación cívico-social, es necesario tomar de referencia los valores establecidos, tales como la solidaridad, la libertad, el respeto y el diálogo entre otros para poder resolver cualquier problemática surgida (Cortina, 2021).
   Para que pueda desarrollarse un ocio personal y a la vez comunitario, libre y también solidario es necesario que se crea en él, que se profundice en sus significados y que sea llevado a la práctica. La realización de sus propuestas sin ser las únicas posibles, aportan nuevos modos de contemplar y enriquecer el futuro de la Educación Social (Cuenca, 2011).

8. ANÁLISIS DEL ENTORNO

Torre de Juan Abad es un municipio ubicado dentro de la comarca del Campo de Montiel, en la provincia de Ciudad Real, cuya comunidad autónoma es Castilla-La Mancha. Esta comarca se localiza al sureste de la provincia y está formada por 23 pueblos que congregan 46.941 habitantes (INE, 2020). En esta localidad ciudarrealeña están censadas un total de 951 personas, de las cuales, siguiendo el padrón municipal del año 2023, 473 son hombres y 478 mujeres, con edades comprendidas entre los 0 y los 100 años, siendo la esperanza de vida superior en mujeres que en hombres. La edad es una variable que afecta a este municipio rural como a otros de la denominada "España vaciada" con una población envejecida.

Pese a que están censadas un total de 951 personas, no todas ellas residen allí; algunas de ellas lo hacen en zonas urbanas, pero siguen empadronadas en el pueblo. Suelen ser personas de edad avanzada en situación de dependencia, que no pueden vivir solas en sus domicilios debido a la dependencia que presentan y se han trasladado a vivir con sus hijos o hijas, o a municipios que tengan infraestructuras y centros asistenciales para atender necesidades de ese tipo. También debemos señalar que un cierto número de habitantes del pueblo están realizando estudios superiores y lo hacen en ciudades donde se encuentran esos centros.

El municipio de Torre de Juan Abad se encuentra situado a 104 km de la capital de provincia, Ciudad Real. Puede accederse a él por diversas carreteras: la CM-3200 (Castellar de Santiago), la CR-614 (Torrenueva), la CM- 3129 (Cózar y Villamanrique) y por último la CR-623 (Almedina).

En lo referido al transporte público, en este pueblo ha mejorado mucho en el último año. Antes, exclusivamente había un autobús los viernes, tanto de salida como de llegada.

Actualmente encontramos otra forma para poder acceder a este municipio. Se ha implementado una novedad en el transporte y es el conocido transporte a demanda. Este tipo de transporte consiste en la implantación, por parte de la Junta de Comunidades de Castilla- La Mancha, de un taxi de hasta nueve plazas para los vecinos y vecinas, adaptándose a sus necesidades y demandas; es de tipo comunitario. Los vecinos y vecinas, mediante una aplicación, contactan con un taxi que realiza rutas por los diferentes municipios, recogiendo a vecinos y vecinas que podrían tener necesidades de transporte iguales o similares.

9. ASOCIACIONISMO

En Torre de Juan Abad encontramos mucho tejido vecinal, diferentes agrupaciones como son: la Hermandad Nuestra Señora de la Vega, la Cofradía de Nazarenos, la Peña Madridista, el Club de Lectura, la Asociación de Cazadores, la Asociación San Isidro Labrador, la Asociación del Hogar del Jubilado, la Asociación Cultural Coro y Rondalla, la Asociación de Bailes Regionales, la Asociación Folclórica Coro Rociero, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos y por último, la Asociación de Mujeres.

A continuación se van a explicar brevemente las labores de cada una de las anteriores, teniendo siempre en cuenta que solo nos vamos a referir a aquellas que estén relacionadas con el ocio y el tiempo libre de la mujer.

El Club de Lectura de la Biblioteca Municipal está abierto a toda la población, aunque solamente acuden mujeres. Se reúnen un día a la semana y se establece un tiempo determinado para leer un libro. Tras su lectura, el día propuesto, vuelven a la biblioteca de nuevo y hacen una puesta en común sobre las cuestiones que les hayan parecido interesantes, sobre aquello que no hayan entendido o sobre el autor o autora. Una o dos veces al trimestre se reúnen con otros clubs de lectura de otros municipios y con el autor o autora del libro leído.

La Asociación de San Isidro Labrador es la encargada de preparar la romería del día de San Isidro y las diversas actividades que se realizan: tiro a la reja, cortes de parcela, actividades para los más pequeños (castillo hinchable, juegos populares y reparto de regalos).

La Asociación del Hogar del Jubilado es de las más activas del municipio. Podemos destacar que todos los días realizan alguna actividad de juegos de mesa: jugar a las cartas, al póker; además, al bingo todos los viernes. También elaboran sus disfraces para Carnaval y su carroza. El día de San Isidro preparan su propia carroza y hacen la caldereta para todo el pueblo y diversas comidas para la celebración de fechas señaladas en el municipio, como San Blas, San José o San Marcos. El día del Corpus Christi son los encargados de realizar las alfombras con pétalos y figuras de colores para que puedan pasar los niños y niñas de la primera comunión por los diferentes altares. También preparan las Cruces de Mayo y los altares, además de recibir a todo el mundo que acude a visitarlas con flores manchegas, rosquillos, desamparados o zurra, todo elaborado por ellos y ellas. En ocasiones se les imparten talleres de memoria o charlas, como por ejemplo sobre protección y acoso a las personas mayores.

La Asociación de Mujeres también es muy activa. Ellas juegan al bingo todos los martes, organizan comidas, realizan talleres de empoderamiento, de competencias digitales... Preparan también las Cruces de Mayo en las que elaboran su

propia cruz con flores y figuras y dan a degustar productos elaborados por ellas como "desamparados" y flores manchegas.

La Asociación Cultural Coro y Rondalla es un grupo de mujeres y hombres cuya afición es el folclore. Llevan a cabo numerosos conciertos y en base a ellos establecen sus días de ensayo, para preparar los mismos; actúan en el propio pueblo, en otros municipios cercanos e incluso en ocasiones en otras comunidades autónomas.

La Asociación de Bailes Regionales es un grupo de mujeres que principalmente baila jotas manchegas. Ellas mismas se han elaborado su propio vestuario y en festividades como San Isidro actúan mostrando sus bailes.

La Asociación Folclórica Coro Rociero es un grupo de personas que decidieron unirse para cantar canciones con aire flamenco. El día de la "traída de la Virgen" son ellos los que vienen cantándola durante todo el camino; también lo hacen la noche de romería y, en ocasiones como Navidad, preparan también zambombas navideñas con coros de otros municipios.

La Asociación de Madres, Padres y Alumnos es la encargada de gestionar todas las actividades que realizan los más pequeños en el colegio, ya que instituto en el municipio no hay. Organizan los viajes, las excursiones, las extraescolares de inglés, de baile, deportes... En muchas de las actividades que realizan acuden las familias con sus hijos y las desarrollan en conjunto.

Cualquiera de estas agrupaciones tiene a disposición cualquier espacio del ayuntamiento según las necesidades que presenten.

10. LA FIGURA DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN TORRE DE JUAN ABAD

El municipio de Torre de Juan Abad cuenta con el servicio de Educación Social. Torre de Juan Abad pertenece al área PRAS (Programa Regional de Acción Social) Alcubillas; a este pertenece un trabajador social por cada tres pueblos y un Educador Social por cada doce. Se encuentra dividido este área en tres; el primero abarca los pueblos de Alcubillas, Fuenllana, Almedina, Cózar y Montiel; el segundo Castellar de Santiago, Villamanrique y Torre de Juan Abad; y el tercero Albaladejo, Puebla del Príncipe, Santa Cruz de los Cáñamos y Terrinches. Mientras que el trabajador social tiene citas semanales, el Educador Social visita las poblaciones mensualmente en las que desarrolla funciones de intervención directa. En estos municipios se intenta trabajar con las asociaciones y sobre todo con las de personas mayores, pero es insuficiente el personal y el tiempo. La única ventaja encontrada es que la población se encuentra muy comprometida y tienen una

capacidad de trabajo y compromiso que hace que el trabajo tenga efectos directos sobre las bases.

Desde los equipos de base de Servicios Sociales de zonas PRAS (zonas eminentemente rurales) sienten que hay un abandono total de estas zonas, que se encuentran carentes de profesionales y en las cuales no se encargan de fomentar, ni la dinamización, ni la inclusión de la población en general y de los jóvenes en particular. Desde 2012 los equipos de servicios sociales se han visto menguados en la cantidad de profesionales que trabajan directamente con la población autóctona.



Figura 2. Mapa de la provincia de Ciudad Real en el que se encuentran marcadas las áreas de intervención de la figura del Educador Social en Torre de Juan Abad, en el área PRAS Alcubillas.

En la presente imagen podemos encontrar delimitado en color verde el área 1, cuya cabecera es Alcubillas; en color azul el área 2, siendo su cabecera Villamanrique; y en color rojo el área 3, siendo su punto de cabecera Albaladejo. El municipio de Torre de Juan Abad se encuentra inmerso en el área 2.

11. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La técnica empleada para la obtención de datos en este trabajo son el cuestionario, realizado a 80 mujeres de Torre de Juan Abad, cuyas edades están comprendidas entre los 18 y 85, y la entrevista, realizada a 20 mujeres del municipio cuyas edades están comprendidas entre el mismo rango de edad que los cuestionarios realizados. Primero se ha pasado el cuestionario a 80 mujeres y posteriormente se ha llevado a cabo la entrevista a 20 mujeres diferentes a las participantes en el cuestionario para obtener una información más amplia y no encorsetada a las preguntas del cuestionario, pudiendo así enriquecer el mismo.

11.1. Cuestionario realizado a mujeres de Torre de Juan Abad y resultados obtenidos

Para averiguar si las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas en el municipio son suficientes, las demandas, la adaptabilidad de los recursos que las mujeres de Torre de Juan Abad tienen, si se encuentran a gusto o no practicando las actividades de ocio y tiempo libre, si se adaptan a sus edades y condiciones físicas y si consideran que faltan más actividades por ofertar, se ha desarrollado un cuestionario, el cual se ha realizado de manera online a las mujeres del municipio. Son 80 las mujeres participantes empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad (Ciudad Real) cuyas edades están comprendidas entre los 18 y los 81 años.

Resultados del cuestionario realizado.

1. Edad

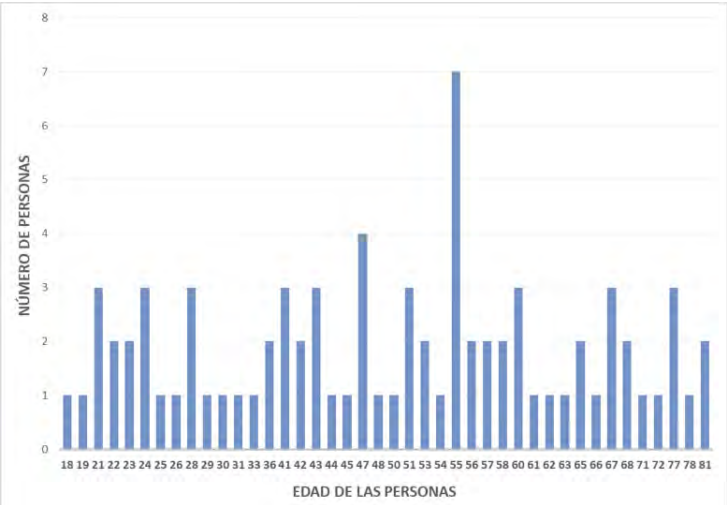


Figura 3. Edad de las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario.

Esta primera cuestión está relacionada con la edad que presentan las personas que participan en el presente cuestionario que queda reflejada en el cuadro anterior.

2. ¿Considera usted que es importante el ocio y el tiempo libre para la realización personal y el desarrollo personal?



Figura 4. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que el ocio y el tiempo libre es importante para la realización personal y el desarrollo personal.

En esta cuestión se obtuvieron un total de 80 respuestas; el 100% de las mujeres participantes considera que el ocio y el tiempo libre es importante para la realización personal y el desarrollo personal.

3. ¿Qué beneficios considera que le aportan el ocio y el tiempo libre?

En la tercera cuestión se obtuvieron un total de 80 respuestas, todas muy diversas. Entre los beneficios más destacados del ocio y el tiempo libre se encuentran la socialización, fomentando la compañía y evitando así la soledad, el establecimiento de relaciones sociales, la desconexión del trabajo, de los problemas de la vida diaria y la relajación. Otros de los beneficios encontrados, aunque no tan numerosos en las respuestas, son el fomento del bienestar, la mejora en salud mental y física, el aumento de los niveles de autoestima, el disfrute individual o con la familia y amigos, la satisfacción personal y la reducción del estrés y la ansiedad que generan las situaciones o problemas de la vida diaria. En menor medida, también encontramos otros tipos de beneficios en las respuestas de las participantes como son el crecimiento personal, la creatividad, el espacio y tiempo

propio para una misma o el realizar cosas diferentes a las desempeñadas durante la actividad laboral.

4. ¿Considera que existen diferencias en el ocio y tiempo libre entre una ciudad y un pueblo?

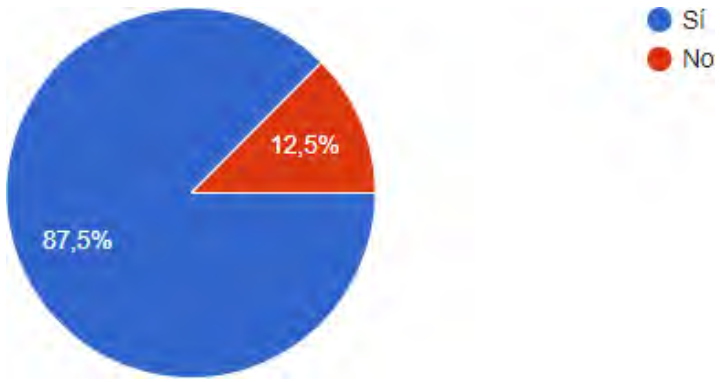


Figura 5. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que existen diferencias en el ocio y el tiempo libre entre una ciudad y un pueblo.

Ochenta son las respuestas que se obtuvieron en la cuarta cuestión, de las cuales el 87,5%, equivalente a 70 personas, considera que sí existen diferencias en el ocio y el tiempo libre entre una ciudad y un pueblo; el 12,5% restante, es decir, 10 personas considera que no.

5. En caso afirmativo, ¿cuáles son las diferencias que encuentra?

Sesenta y siete son las respuestas obtenidas en esta cuestión, en las que pueden verse reflejadas las diferencias existentes en el ocio y el tiempo libre entre una ciudad y un pueblo o municipio rural. Las diferencias más destacadas y con mayor número de respuestas son: la variedad que podemos encontrar en las ciudades en cuanto a la oferta del ocio y el tiempo libre (pueden encontrarse cines, tiendas de ropa, museos...); por el contrario, el pueblo está limitado a siempre los mismos lugares, en los que el ocio, mayoritariamente, es acudir al bar. Otra de las diferencias más notables es que en el pueblo hay mucha más tranquilidad que en una ciudad, en las que el agobio y el estrés es mucho mayor y además se respira mucho la contaminación. Mientras que en el pueblo muchas de las actividades están relacionadas con la naturaleza o las tradiciones del municipio, en la ciudad la mayoría de ellas están más relacionadas con el consumo. También se desta-

ca que en el pueblo se encuentran dificultades con respecto al transporte para poder realizar actividades de ocio más diversas, mientras que en las ciudades el transporte es muy accesible. En la ciudad puedes conocer a mucha gente realizando diferentes actividades, pero en el pueblo hay poca posibilidad de que esto ocurra, aunque como punto positivo, al conocerse todo el mundo, en muchas ocasiones se actúa como si de una familia se tratase. Además, en el pueblo también se tiene a la familia más cerca que en las ciudades. Vemos también en este apartado que en el pueblo hay escasez de actividades para las personas jóvenes y tampoco las hay adaptadas para las personas con discapacidad.

6. En lo que concierne a género ¿considera que hay diferencias entre hombres y mujeres en la práctica del ocio y el tiempo libre?

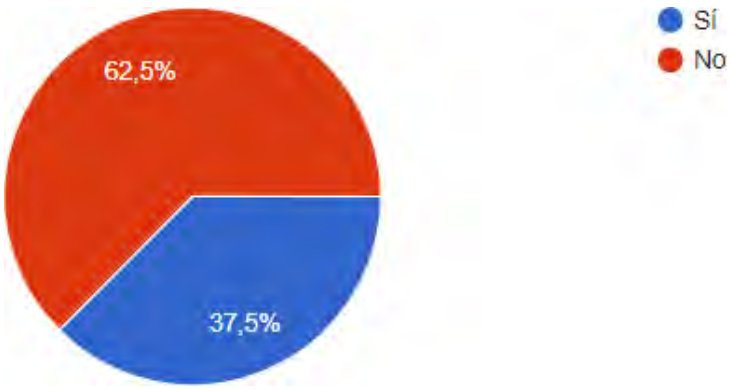


Figura 6. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que existen diferencias en lo que concierne a género en la práctica del ocio y el tiempo libre.

En la sexta cuestión, las 80 participantes aportaron su respuesta. El 62,5%, equivalente a 50 mujeres participantes, considera que sí hay diferencias entre hombres y mujeres en la práctica del ocio y el tiempo libre, mientras que 30 de ellas, el 37,5%, considera que no las hay.

7. Si considera que sí, mencione las diferencias

En esta cuestión se han obtenido solamente 28 respuestas; las participantes mencionan como principal diferencia el tipo de actividades elegidas entre hombres y mujeres. Los primeros suelen elegir actividades relacionadas con la maquinaria agrícola, los coches o la petanca, mientras que las mujeres se centran en otro tipo de actividades, como las de memoria, el gimnasio o la costura, entre

otras. Una opinión mayoritaria de las mujeres que contestaron esta pregunta es que las mujeres habían sido muy criticadas, tanto por hombres como mujeres, por la forma en la que gestionaban sus tiempos de ocio y tiempo libre. Actualmente siguen encontrándose situaciones machistas, ya que el hombre dedica menos tiempo a las tareas domésticas o al cuidado de los hijos, mencionan las participantes, lo que hace que ellos dispongan de un mayor tiempo de ocio y tiempo libre. Pese a esto, hay algunas mujeres que mencionan que sus maridos o parejas trabajan fuera del hogar y ellas dentro, por lo que consideran que ellas disponen de un mayor tiempo de ocio y tiempo libre. También mencionan muchas de las mujeres que trabajan fuera del hogar que tienen que recortar parte de su tiempo de ocio y tiempo libre para dedicarlo a las tareas domésticas y crianza de hijos.

8. ¿Realiza actividades de ocio y tiempo libre?

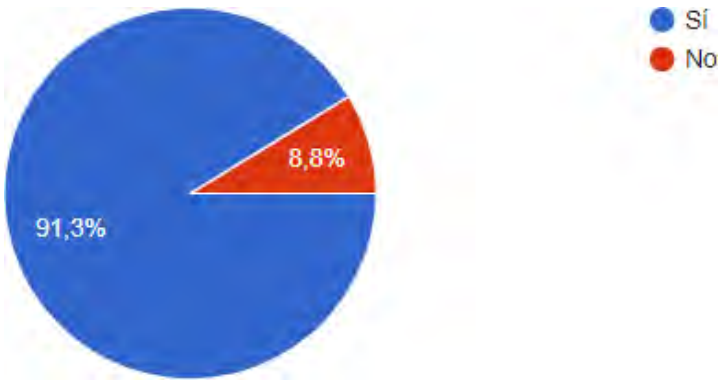


Figura 7. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que realizan actividades de ocio y tiempo libre.

De las 80 respuestas obtenidas en esta pregunta sabemos que un 91,3% de las mujeres, equivalente a 73 mujeres participantes en el cuestionario de este municipio ciudarrealeño, realiza actividades de ocio y tiempo libre, mientras que un 8,8% no las realiza, es decir, 7 personas.

9. Si la respuesta ha sido sí, ¿qué actividades realiza?

Setenta y tres han sido las mujeres que han respondido la presente pregunta. Las actividades más realizadas por las mujeres de Torre de Juan Abad son pasear y hacer deporte, entre los que destacan spinning, zumba o pádel. Otras de las actividades más realizadas por las mujeres de este municipio son la lectura, ver la televisión, ver series o películas, salir con los amigos y con la familia, tomar algo en

el bar, realizar actividades en las asociaciones, como puede ser el taller de memoria, de cocina o de pintura, el bingo; otras realizan teatro... También hay mujeres que acuden a cante y a baile; en este practican los bailes tradicionales. Algunas mujeres se desplazan a otros municipios para realizar actividades como ver cine o jugar en la bolera.

10. ¿Con qué frecuencia las realiza?



Figura 8. Porcentaje de frecuencia en el que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario realizan actividades de ocio y tiempo libre.

En lo referido a la frecuencia con la que realizan actividades, de 73 respuestas encontramos un 35,6%, equivalente a 26 mujeres, que realizan actividades de ocio diariamente. Este porcentaje va seguido de un 24,7%, 18 mujeres, que las realizan una vez a la semana, seguido de un 19,2%, es decir, 14 mujeres, lo realizan dos veces por semana. A esta última cifra le siguen 5 mujeres con un porcentaje de 6,8%, que las realizan de manera quincenal. Por último, el otro 13,7% restante depende de la situación individual de cada mujer, alguna exclusivamente las realiza en fines de semana o en verano; otra trata de hacer deporte dos o tres veces por semana mientras el resto de las actividades las hace con menos frecuencia. En función de la actividad tienen una periodicidad u otra, otras las realizan de manera mensual...

11. ¿Considera que las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas en Torre de Juan Abad, cumplen con sus expectativas personales?

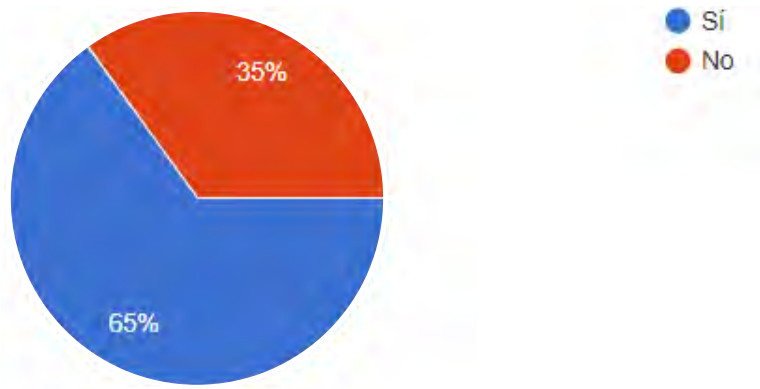


Figura 9. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas en el municipio cumplen con sus expectativas personales.

En esta cuestión se han obtenido un total de 80 respuestas, de ellas un 65%, es decir, 52 mujeres, considera que las actividades sí que cumplen con sus expectativas personales, mientras que el 35% restante, 28 mujeres, considera que no.

12. En caso negativo, ¿por qué?

Veintisiete participantes fueron las que respondieron a esta pregunta, alegando la mayoría que consideran que en el municipio de Torre de Juan Abad hay escasas ofertas de ocio y tiempo libre, especialmente para la población joven. Algunas de ellas no pueden compatibilizar las actividades de ocio y tiempo libre del pueblo con sus empleos, horarios ,y, en ocasiones las actividades no son de su interés. Piensan que hay poca población para ampliar más la oferta de ocio y tiempo libre y consideran que en verano se desarrollan más actividades que el resto del año, ya que la población se triplica con los veraneantes y estudiantes que regresan.

13. ¿Considera que las actividades de ocio y tiempo libre desarrolladas en Torre de Juan Abad se adecúan a su edad?

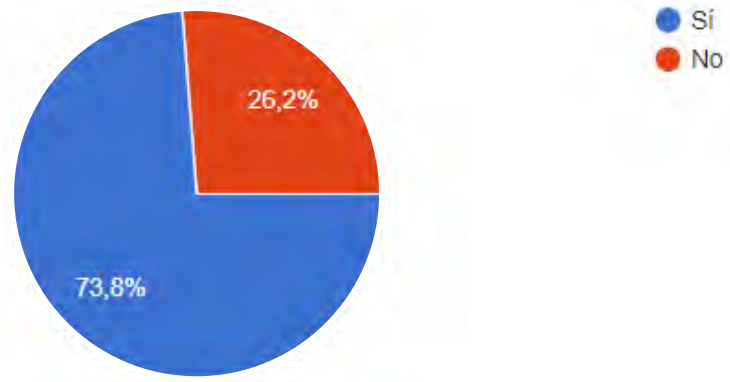


Figura 10. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas en el municipio se adecúan a su edad.

Un 73,8% de las 80 respuestas obtenidas en esta pregunta, es decir, 59 mujeres, considera que las actividades de ocio y tiempo libre desarrolladas en el pueblo se adecúan a su edad, mientras que el 26,2% considera que no, lo que equivale a 21 mujeres.

14. En caso negativo en la respuesta anterior, ¿por qué considera que no son adecuadas a su edad?

En esta cuestión se han obtenido 20 respuestas; las mujeres consideran que las actividades están dirigidas para personas mayores ya jubiladas o para personas que se encuentran aún en la etapa escolar de Infantil y Primaria, piensan que no se ofertan actividades que se adecúen a su edad.

15. ¿Tiene usted familiares a su cargo?

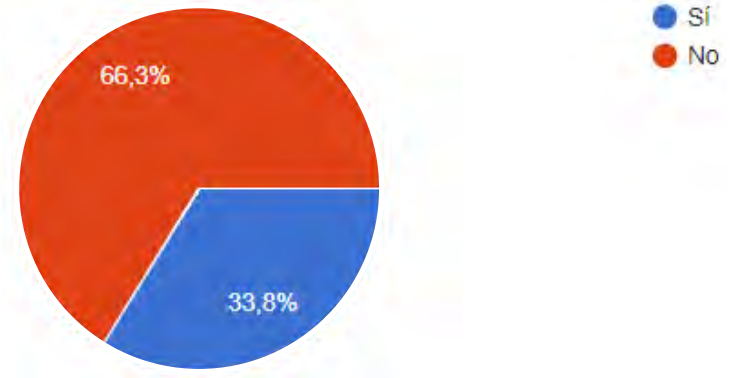


Figura 11. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario con familiares a su cargo.

El 66,3% de las mujeres participantes, 53 mujeres, no tiene familiares a su cargo, mientras que el 33,8% o lo que es lo mismo 27 mujeres, sí los tienen.

16. Los familiares que usted tiene a su cargo son:

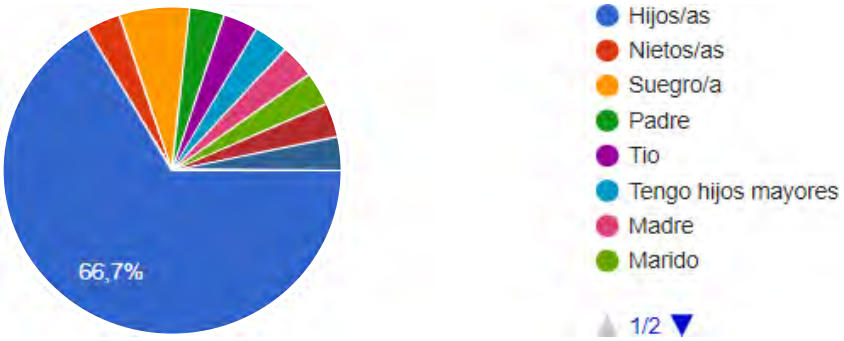


Figura 12. Porcentaje de familiares que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario tienen a su cargo.

En esta cuestión exclusivamente se han obtenido 30 respuestas, de las cuales 20 mujeres tienen a cargo a sus hijos, equivalente a un 66,7%; el 6,7% tiene al suegro a su cargo, que son 2 mujeres; y el 26,6% restante está dividido entre nietos, padre, marido, madre, hijos mayores o personas que no tienen a nadie a su cargo. A cada uno de los anteriormente mencionados corresponde 1 persona participante, equivalente a un 3,3%.

17. En caso de realizar alguna actividad de ocio y tiempo libre, si tiene familiares a su cargo, ¿tiene con quién dejarlos durante el desarrollo de la actividad?

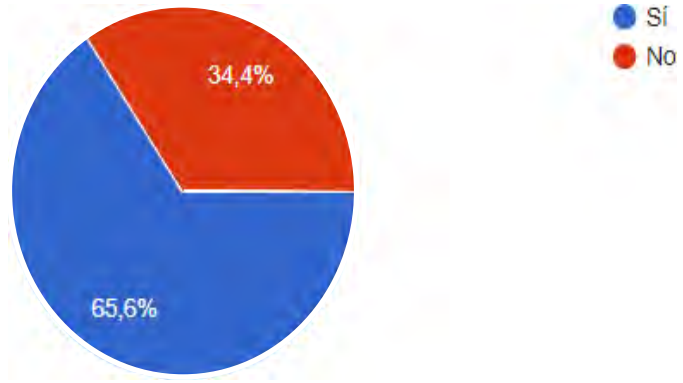


Figura 13. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que si tienen familiares a su cargo tienen con quien dejarles mientras ellas desarrollan la actividad de ocio y tiempo libre.

Treinta y dos participantes han contestado esta cuestión: un 65,6% sí tiene con quien dejarlos durante el desarrollo de la actividad de ocio y tiempo libre, 21 mujeres; el 34,4% restante alega que no tiene con quien dejarlos, correspondiente a 9 mujeres.

18. En caso afirmativo, ¿con quién los deja?

Han respondido a esta cuestión un total de 19 mujeres, cuyas respuestas mayoritariamente han sido que los dejan con los abuelos, con otros familiares o son ya mayores y teniendo en cuenta sus características de autonomía pueden quedarse solos.

19. Los cuidados de familiares, ¿le permiten desarrollar la actividad o actividades con la periodicidad que usted desea y de manera tranquila y con calma?

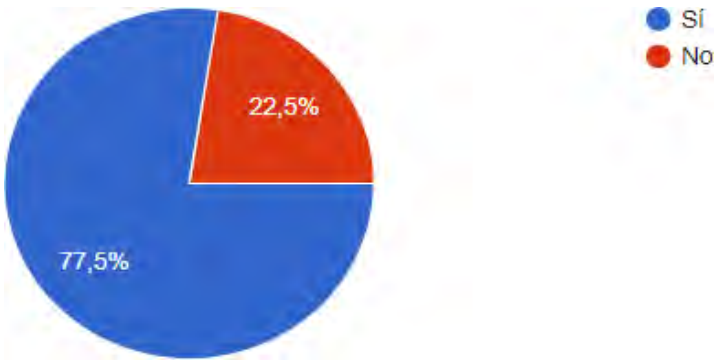


Figura 14. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que pueden realizar las actividades de ocio y tiempo libre con la periodicidad que desean y de manera tranquila y calmada.

Cuarenta mujeres han contestado esta cuestión. Treinta y uno de ellas (77,5%) sí pueden desarrollar la actividad o actividades con la periodicidad que desean y de manera tranquila y calmada, mientras que, por el contrario, 9 (22,5%) no pueden hacerlo.

20. ¿Conoce si existen centros de respiro familiar cerca de su municipio para poder encontrar un relevo en el cuidado de sus familiares? Los centros de respiro familiar son lugares para personas mayores de 65 años o excepcionalmente mayores de 60 años que padezcan demencia/Alzheimer, o cualquier dependencia y que convivan con un familiar/cuidador que requiera un tiempo de descanso.

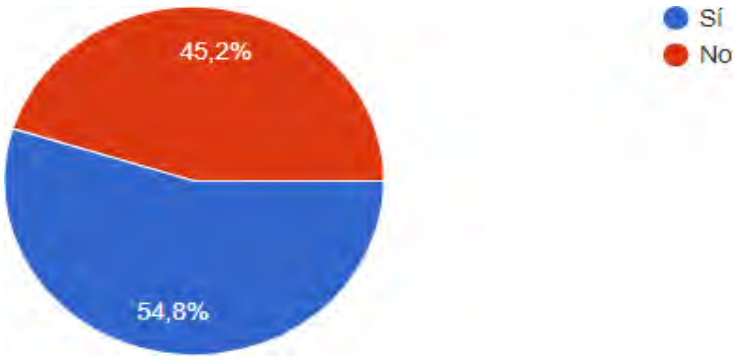


Figura 15. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que conocen los centros de respiro familiar en los que poder encontrar el relevo en el cuidado de familiares.

De las 62 respuestas obtenidas, 34 mujeres (54,8%) sí que conocen centros de respiro familiar cerca de su municipio para poder encontrar un relevo en el cuidado de sus familiares, mientras que 28 de ellas (45,2%) desconocen la presencia de estos.

21. Si existieran estos centros de respiro, ¿haría usted actividades de ocio y tiempo libre?

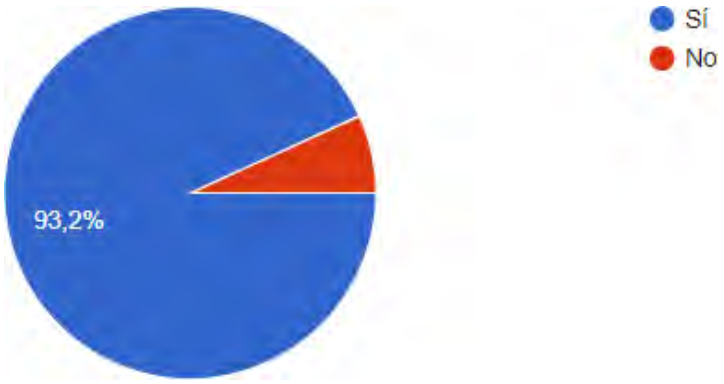


Figura 16. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que realizarían actividades de ocio y tiempo libre si existieran los centros de respiro familiar.

Cuarenta y una de las 44 mujeres (93,2%) que respondieron a esta pregunta afirman que si existiesen esos centros de respiro harían actividades de ocio, mientras que 3 de ellas (6,8%) siguen manteniendo su decisión de no hacerlas.

22. Realiza las actividades de ocio y tiempo libre por:



Figura 17. Porcentaje de motivos por los que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario realizan las actividades de ocio y tiempo libre.

En esta pregunta obtenemos 80 respuestas muy diversas: el 28,7%, es decir, 23 mujeres, realiza las actividades de ocio y tiempo libre por establecer y mantener las relaciones sociales; el otro 28,7%, 23 de ellas, lo hace por diversión; el 22,5%, equivalente a 18 mujeres, por distracción; el 5% por aprendizaje; el 6% restante lo hace por todas las anteriores y el resto lo hace por el cuidado personal y la realización personal, por la libertad de elegir la actividad a realizar, por salud, para mantenerse en forma y sentirse bien...; todo esto lo realizan el 9,1%, o lo que es lo mismo, las 7 mujeres restantes.

23. ¿En qué municipio realiza la actividad o actividades?

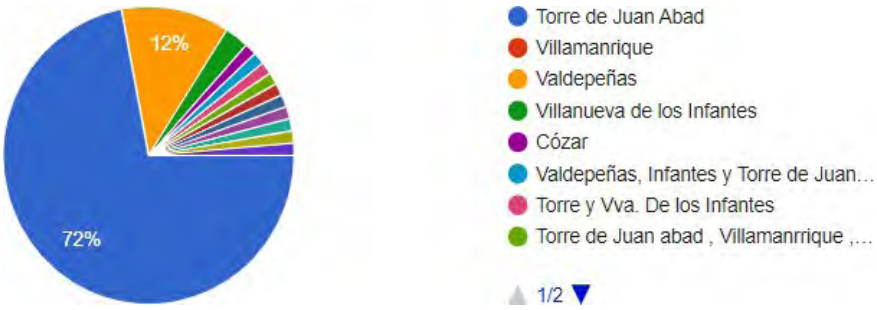


Figura 18. Porcentaje de municipios en los que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario realizan las actividades de ocio y tiempo libre.

Setenta y cinco han sido las respuestas obtenidas en esta cuestión; 54 de ellas, un 72%, realizan las actividades en el propio municipio, Torre de Juan Abad; el 12 % siguiente, es decir, 9 mujeres, las realizan en Valdepeñas, seguido de un 2,7% que las realiza en Villanueva de los Infantes, equivalente a 2 de ellas. De las 10 mujeres restantes, 6 de ellas realizan varias actividades distribuidas en los municipios anteriormente mencionados; otra de ellas las realiza en Cózar, otra en Castellar de Santiago, otra en Torrenueva y Almedina y otra en Villamanrique.

24. ¿Cuál es el motivo de traslado a otro municipio, en caso de que lo haya?



Figura 19. Porcentaje de motivos por los que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario realizan las actividades de ocio y tiempo libre en otro municipio.

Cuarenta son las respuestas obtenidas en esta cuestión reflejando el motivo de traslado a otro municipio. Un 37,5% de las mujeres, es decir, 15 de ellas, se traslada a otros municipios porque encuentran actividades que no se encuentran en otras localidades; un 25% de ellas, 10, porque en el municipio no hay lugares de ocio acordes a su edad; el 17,5% siguiente, es decir, 7 mujeres, porque en el propio municipio hay escasa oferta cultural. El resto de las mujeres lo hace por las tres razones anteriores, para poder ir de compras, por preferencia, porque los horarios son compatibles con su trabajo o porque directamente residen en otro municipio.

25. En caso de traslado a otro municipio, ¿qué medio de transporte utiliza?

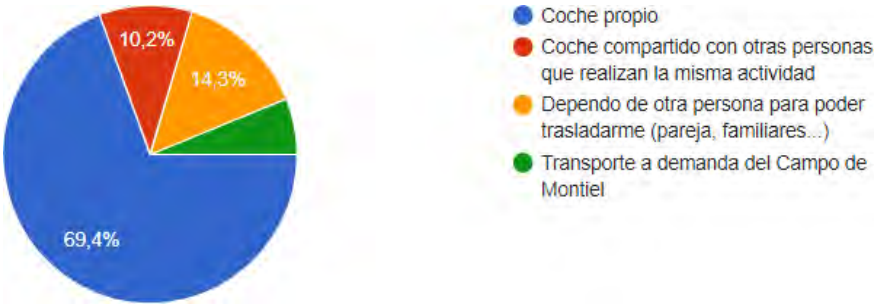


Figura 20. Porcentaje de medios de transporte utilizados por las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario para la realización de las actividades de ocio y tiempo libre.

De las 49 respuestas obtenidas, un 69,4% de las mujeres utiliza el coche propio para realizar sus traslados, equivalente a 34 mujeres. 14,3% de ellas, es decir 7, depende de otra persona para poder trasladarse, bien sea su pareja, familiares... El 10,2% siguiente corresponde a 5 mujeres, que se traslada en un coche compartido con personas que realizan la misma actividad que ellas. Por último, 3 de ellas (6,1%) utilizan el transporte a demanda del Campo de Montiel.

26. Bajo su criterio personal, ¿considera que hay suficientes ofertas de ocio y tiempo libre en Torre de Juan Abad?

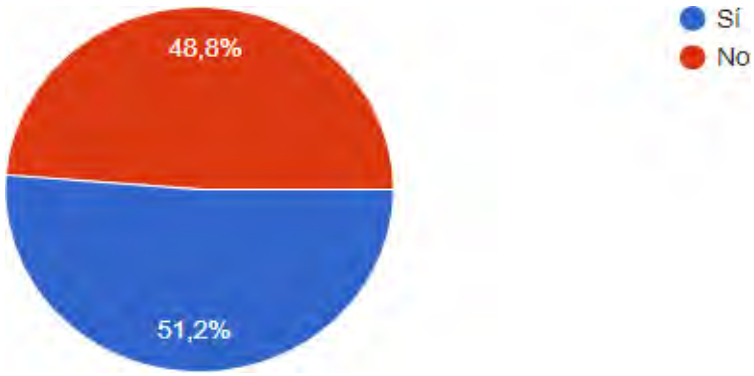


Figura 21. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que hay suficientes ofertas de ocio y tiempo libre en Torre de Juan Abad.

En esta cuestión se han obtenido un total de 80 respuestas. De ellas el 51,2% de las mujeres, 41 de ellas, considera que sí que hay suficientes ofertas de ocio y tiempo libre en Torre de Juan Abad, mientras que el 48,8%, es decir 39, considera que no, que la oferta es insuficiente.

27. Si considera que no hay suficientes ofertas de ocio y tiempo libre en el municipio ¿qué considera que falta?

Treinta y seis respuestas han sido las obtenidas en esta cuestión, de las que las más numerosas son la ausencia de actividades para gente joven, así como un local en el que puedan reunirse, la escasa oferta cultural, la ausencia de cine y el escaso horario de actividades no compatible con la jornada laboral. También consideran importante que se impartan actividades adaptadas para las personas con dificultades, talleres de baile, de cocina, una piscina cubierta y actividades de crecimiento personal entre otras.

28. Si no realiza ningún tipo de ocio, ¿qué actividad le gustaría realizar?

De las 20 respuestas, la actividad más destacada que les gustaría realizar es el deporte, y dentro de este destacan el baile, el boxeo, la natación y la gimnasia adaptada a personas con dificultades de equilibro y estabilidad.

29. ¿Qué motivos le impiden desarrollar actividades de ocio y tiempo libre?



Figura 22. Porcentaje de motivos que les impiden desarrollar actividades de ocio y tiempo libre a las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario.

Cuarenta y seis han sido las respuestas obtenidas a esta cuestión; 25 de las mujeres (54,3%) no desarrollan actividades de ocio y tiempo libre por motivos laborales; 6 de ellas (13%) no lo hacen por pereza, 5 (10,9%) por realizar tareas domésticas, 4 de ellas (8,7%) por atender a personas que se encuentran en situación de dependencia. El restante 13,1% son mujeres que no las realizan por motivos de estudio a la vez que monetarios y laborales, porque el pueblo es pe-

queño; otra de ellas argumenta que no hay nada que se lo impida y una de ellas no refleja su motivo.

30. ¿De qué manera combina el tiempo libre y el ocio con el empleo (entendiéndose por empleo el trabajo doméstico y las tareas realizadas fuera del domicilio)?

De las 48 respuestas muchas de ellas han sido similares. 17 mujeres combinan el ocio y el tiempo libre con el empleo mediante una buena organización en sus horarios; 14 de ellas solo lo hacen cuando encuentran horas libres en sus días y 7 mencionan que su planificación consiste en trabajar por la mañana para así por las tardes poder disfrutar del ocio y el tiempo libre. Otras respuestas son que realizan las actividades de ocio y tiempo libre mientras los niños se encuentran en la escuela, los fines de semana, algunas mencionan que no trabajan y otras se organizan en base a sus intereses para priorizar las actividades.

31. Independientemente de si realiza o no alguna actividad de ocio, ¿cuál le gustaría que se comenzase a desarrollar en el municipio?

Todas las participantes han respondido a esta cuestión. Las actividades más demandadas son el cine, el teatro y la realización de actividades físicas para realizar en el exterior y específicamente algunas de ellas adaptadas a personas con discapacidad. Dentro de las actividades físicas destacan la natación en piscina cubierta, el yoga, la hípica, el baloncesto y el baile, siendo el de salón el más demandado. También se demanda mucho la creación de una asociación juvenil o de un espacio para los más jóvenes en los que poder realizar diferentes actividades como concursos, planes, excursiones... Se demandan también las actividades de formación, entre las que destacan las actividades de formación en género.

32.¿De qué manera conoce las actividades desarrolladas en Torre de Juan Abad?

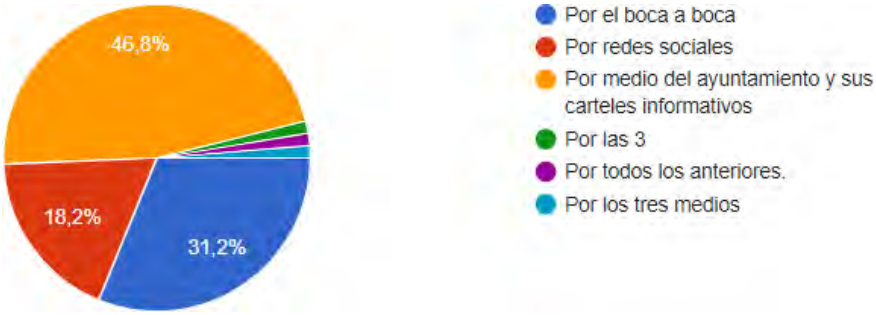


Figura 23. Porcentaje de medios por el que las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario conocen las actividades de ocio y tiempo libre desarrolladas en Torre de Juan Abad.

En esta pregunta se han obtenido 77 respuestas. El 46,8% de las mujeres, 36 de ellas, se entera de las actividades a través de la información que realiza el ayuntamiento y carteles informativos de cada una de las actividades; el 31,2% siguiente, 24, se entera por el boca a boca; el 18,2%, 14 mujeres, por medio de las redes sociales; y el resto de ellas, es decir, un 3,8% equivalente a 3 mujeres, se entera por los tres medios anteriores.

33. ¿Piensa que los espacios e instalaciones existentes en Torre de Juan Abad para el desarrollo del ocio y el tiempo libre son suficientes?

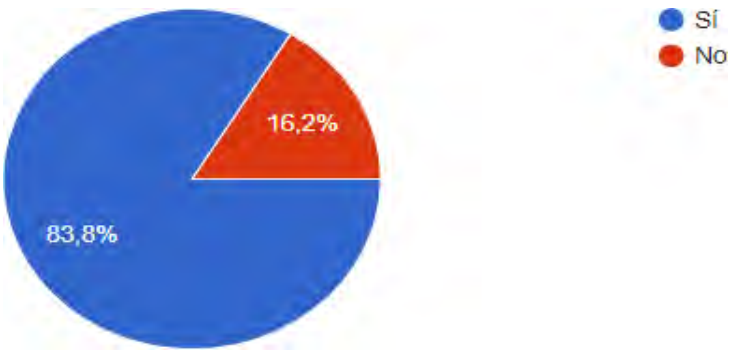


Figura 24. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que piensan que los espacios e instalaciones existentes en el municipio son suficientes para el desarrollo de las actividades de ocio y tiempo libre.

De las 80 respuestas que se han obtenido en esta cuestión, el 83,8%, equivalente a 67 mujeres, sí piensa que los espacios e instalaciones existentes en Torre de Juan Abad para el desarrollo del ocio y tiempo libre son suficientes, mientras que el 16,2% considera que no lo son, es decir, 13 mujeres.

34. En caso negativo, ¿qué lugares o infraestructuras considera que son necesarios? ¿Por qué?

Solo se han obtenido 11 respuestas en esta pregunta. La mayoría de ellas coinciden en que es necesario un local polivalente en el que poder desarrollar diversas actividades, entre ellas reuniones y actividades de ocio nocturno. Seguido de esto, la gente considera necesaria una piscina cubierta en la que poder realizar natación todo el año y demandan también un horario más amplio del gimnasio del municipio, así como una bolera y lugares de ocio y tiempo libre adaptados para las personas con movilidad reducida.

35. ¿Considera que las asociaciones son importantes para el desarrollo del ocio y el tiempo libre?

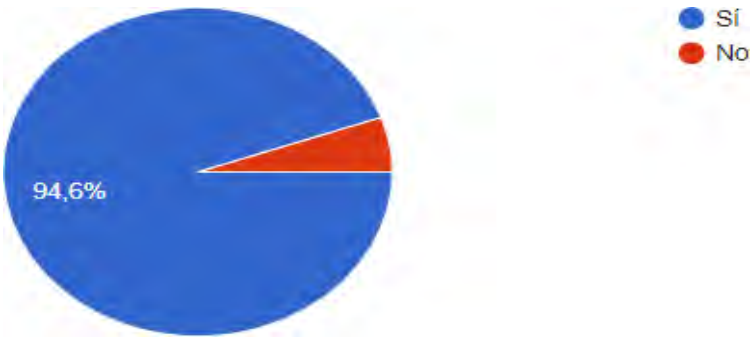


Figura 25. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que las asociaciones son importantes para el desarrollo del ocio y el tiempo libre.

De las 74 respuestas, 70 mujeres (94,6%) consideran importantes las asociaciones para el desarrollo del ocio y el tiempo libre, y 4 (5,4%) consideran que no lo son.

36. Argumente su respuesta en caso afirmativo o negativo de la pregunta anterior.

En esta cuestión se han obtenido un total de 59 respuestas. La más destacada es la importancia de las asociaciones para el desarrollo del ocio y el tiempo libre porque realizan diversas actividades, como excursiones, viajes..., adaptados a los intereses de las personas inscritas en ellas. Seguida de esta aparece la socialización, y es que las asociaciones son una fuente muy importante de socialización y de unión. Además, mediante estas es más fácil organizar actividades y promover valores como la empatía y el respeto. Las asociaciones son un motor de iniciativas y opciones de desarrollo para el propio municipio. Las vecinas consideran necesaria una asociación juvenil por medio de la cual los más jóvenes puedan hacer diversas actividades adaptadas a sus intereses y necesidades concretas.

37. ¿Pertenece a alguna asociación?

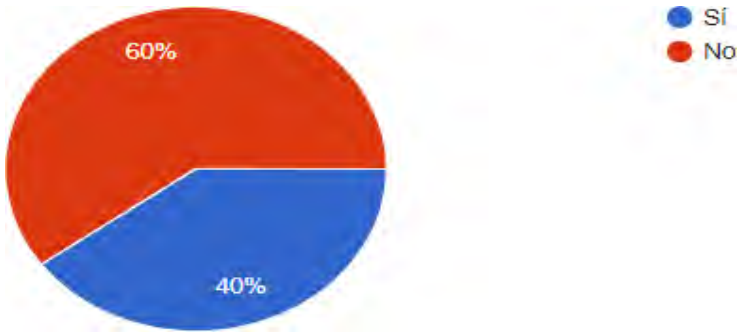


Figura 26. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que pertenecen a alguna asociación.

Ochenta mujeres han respondido a esta cuestión. Un 60%, 48 mujeres, no pertenece a ninguna asociación; por el contrario, el 40% restante, 32 de ellas, sí que pertenece a alguna.

38. En caso de pertenecer a alguna, ¿cuál o cuáles son?

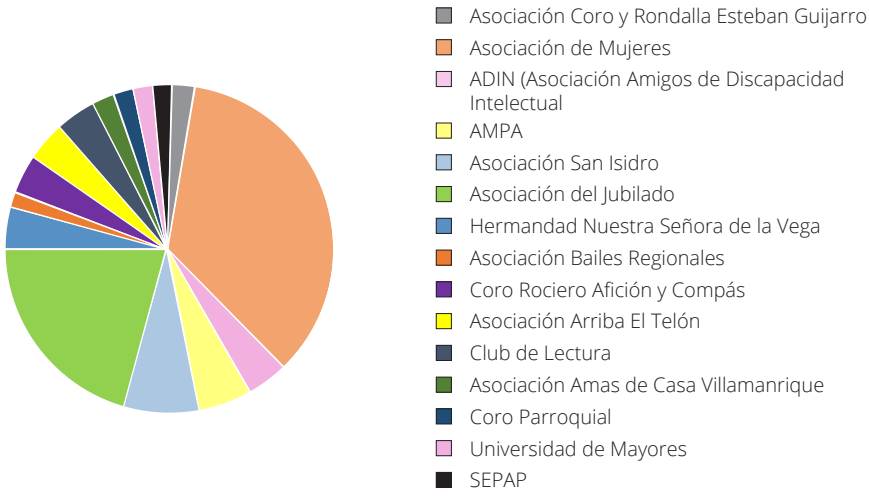


Figura 27. Porcentaje de asociaciones a las que pertenecen las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario.

Las asociaciones a las que pertenecen las 34 mujeres que han respondido esta cuestión son la Asociación de Mujeres (20 de ellas), la Asociación de Coro y Rondalla Esteban Guijarro (1 mujer), Asociación de Madres y Padres de Alumnos (3 mujeres), ADIN - Asociación de Amigos de la Discapacidad Intelectual (2 mujeres), la Asociación de San Isidro (4 mujeres), la Asociación del Hogar del Jubilado (10 mujeres), la Hermandad de Nuestra Señora de la Vega (2 mujeres), la Asociación de Bailes Regionales (1 mujer), el Coro Rociero Afición y Compás (2 mujeres), la Asociación de Arriba el Telón (2 mujeres), el Club de Lectura (2 mujeres), la Asociación de Amas de Casa de Villamanrique (1 mujer), el Coro Parroquial (1 mujer), la Universidad de Mayores de Valdepeñas (1 mujer) y por último, con 1 mujer inscrita, el Servicio de Promoción de la Autonomía Personal de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (SEPAP).

Hemos de tener en cuenta que hay muchas mujeres que forman parte de más de una asociación.

39. ¿Qué actividades realiza en la asociación o asociaciones?

De las 35 respuestas obtenidas sobre las actividades que se realizan en la asociación o asociaciones destacan los viajes y excursiones, los talleres relacionados con la cocina, la memoria o las manualidades, la organización de fiestas y eventos, las comidas y los concursos de comidas típicas, las reuniones, el café y el bingo semanal de las amas de casa, el baile, el cante y el teatro.

40. ¿Considera que son suficientes actividades?

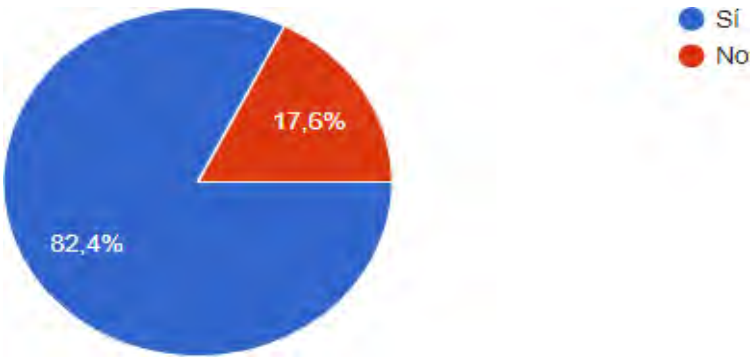


Figura 28. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que consideran que son suficientes las actividades.

En esta cuestión, han sido 51 las respuestas obtenidas. El 82,4%, es decir, 42 mujeres, considera que sí que son suficientes actividades, mientras que el 17,6% restante, 9 mujeres, considera que no lo son.

41. En caso negativo, ¿qué actividades propondría a la asociación realizar?

Las 10 actividades propuestas para realizar en la asociación son: excursiones, aprendizaje de idiomas (inglés), actividades relacionadas con el cuidado personal, sesiones de psicología, salidas culturales a museos, cines, teatros, hacer más actividades centradas en los niños y adolescentes, realizar talleres de restauración de muebles antiguos y posterior venta de estos para fines benéficos. En algunos casos proponen aumentar la frecuencia de las actividades que desarrollan.

42. ¿Pertenece a alguna asociación externa a Torre de Juan Abad?

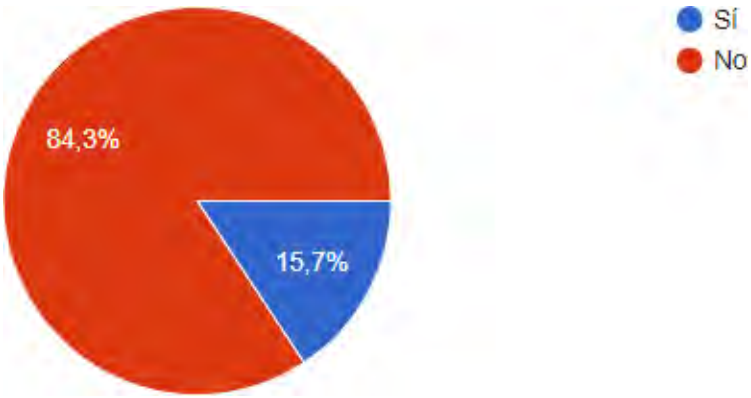


Figura 29. Porcentaje de mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad participantes en el presente cuestionario que pertenecen a asociaciones externas al propio municipio.

Se han obtenido 70 respuestas. El 84,3% mayoritario, equivalente a 59 mujeres, no pertenece a asociaciones externas al propio municipio de Torre de Juan Abad, mientras que el 15,7% restante, 11 de ellas, sí que pertenece a alguna asociación externa.

43. En caso afirmativo, ¿cuál es el nombre de la asociación?, ¿en qué municipio se encuentra situada?, ¿qué actividades hace en esa asociación?

Once han sido las respuestas obtenidas a esta cuestión. Las asociaciones a las que pertenecen externas a Torre de Juan Abad son: ADIN situada en Villanueva de los Infantes y cuyas actividades van destinadas a personas con discapacidad intelectual; AMPA de Villanueva de los Infantes; los Ojos de Montiel, en Montiel; el

Coro y Rondalla de Montiel; asociaciones de hípica en varias localidades; SEPAP y Justicia Alimentaria, donde se realizan actividades relacionadas con la sostenibilidad y el desarrollo agrario ecológico; y por último, la Asociación de Mujeres situada en Villamanrique.

44. Alguna cuestión que añadir.

En este último punto con 22 respuestas, podemos destacar que 4 de ellas no han querido añadir nada; algunas han dado las gracias por hacer visible el mundo rural y desearme suerte con el presente trabajo. Otras han mencionado que tras su jubilación se apuntarán a todas las actividades que puedan. Las mujeres que son madres demandan espacios educativos para sus hijos argumentando que la mayoría del ocio realizado en el municipio en la gente joven es beber o similares. Mencionan la importancia de la unión entre pueblos, dado que, gracias a ella, pueden realizarse actividades que hace difícil la despoblación. Hay mujeres que mencionan estar encantadas con el pueblo y con sus vecinos, pero alegan que no siempre pueden realizar en él su ocio y tiempo libre. Otras de ellas mencionan que es suficiente el ocio desarrollado en el municipio y que les falta tiempo con el trabajo para poder realizarlo. Demandan también más autobuses hasta Madrid o Valdepeñas para poder realizar en esos lugares urbanos su ocio y tiempo libre.

11.2. Entrevista oral realizada a las mujeres de Torre de Juan Abad y resultados obtenidos

Tras la realización del cuestionario realizado a las mujeres empadronadas en Torre de Juan Abad, se han desarrollado 20 entrevistas cualitativas de manera presencial a las mujeres del mismo pueblo, cuyo único requisito es que no hubiesen participado en el cuestionario anterior, con el objetivo de investigar más en profundidad aquellos aspectos que el cuestionario no nos ha permitido ver. Las entrevistas se han llevado a cabo mediante la división de las mujeres en rangos de edad, los cuales van de 18 a 25 años el primero, el siguiente rango de 25 a 45 años, seguido del rango de 45-65 años y el último de la tercera edad a partir de 65 años.

1. ¿Qué edad tiene usted?

En esta primera pregunta todas las participantes se encuentran en edades comprendidas entre los 18 y los 83 años de edad.

2. ¿Es usted de Torre de Juan Abad?

Todas las participantes en esta entrevista son nacidas en Torre de Juan Abad, salvo dos de ellas que son nacidas en Castellar de Santiago y Torrenueva, localidades vecinas.

3. ¿En qué aspectos considera usted que le beneficia el ocio y el tiempo libre para la realización y el desarrollo personal?

Las mujeres consideran mayoritariamente que les beneficia en el establecimiento de relaciones sociales y su mantenimiento, fomentando así la socialización y evitando la soledad y el aislamiento. También entienden que les beneficia en la desconexión del trabajo, de su rutina diaria y de los problemas que puedan tener. Gracias a la realización del ocio y el tiempo libre aumenta su autoestima a la vez que reducen el estrés.

4. ¿Cuál es el motivo por el que realiza actividades de ocio y tiempo libre?

Apuntan diversos motivos por los que realizan las actividades de ocio y tiempo libre. La mayoría destaca que realizan actividades de ocio y tiempo libre por el establecimiento de relaciones sociales con sus iguales y por desconexión. Otras por salud física y mental. Algunas argumentan que no tienen tiempo para realizar actividades de ocio y tiempo libre, puesto que les coincide con su horario laboral o generalmente con el cuidado de terceros.

5. ¿Qué actividades de ocio y tiempo libre realiza?

Realizan actividades muy variadas dependiendo la edad y las características personales de cada una. Las más destacadas son la práctica de deportes, como gimnasia, zumba o pasear por el municipio. Algunas asociaciones del municipio también realizan actividades de ocio, como talleres de competencias digitales, talleres de memoria, un día a la semana juegan al bingo... Muchas de ellas destacan que leen, ven series y también realizan salidas con amigos o familiares. Algunas comentan que en el propio municipio no realizan actividades de ocio porque no se ofertan y que para desarrollar alguna, como el cine o la bolera, necesitan desplazarse a otros municipios cercanos.

6. ¿Con qué frecuencia realiza actividades de ocio y tiempo libre?

La frecuencia con que las mujeres de la entrevista realizan actividades de ocio y tiempo libre está condicionada al tipo de actividad que desarrollan. Hay actividades que realizan una vez en semana, otras dos veces en semana y otras todos los días. La frecuencia con la que se desarrollan las actividades de ocio y tiempo libre depende de cada mujer y sus circunstancias.

7. En caso de realizar más de una actividad, ¿cuál es la que más le gusta y por qué?

Entre las actividades que más éxito tienen entre las mujeres de Torre de Juan Abad se encuentra el bingo, porque lo realizan dos asociaciones diferentes y es para ellas uno de los momentos de la semana en los que más socializan al reunirse con otras mujeres. Otra de ellas es la práctica de deportes colectivos, donde

también establecen relaciones sociales, además de la obtención de beneficios, tanto para su salud física, como para su salud mental y por los momentos de evasión de la rutina que les aporta.

8. En caso de no realizar ninguna actividad de ocio y tiempo libre, ¿cuáles son los motivos para no realizarlas?

Entre los motivos que destacan las mujeres por no realizar actividades de ocio y tiempo libre encontramos, en primer lugar, la incompatibilidad de horarios con su jornada laboral, seguida de la falta de interés en las actividades ofertadas. Argumentan que no les interesan ese tipo de actividades, pero que en el caso de que se llevasen a cabo otras de su interés sí participarían.

9. ¿Qué actividades le gustaría realizar que no se ofertan en su municipio?

La mayoría señala que les gustaría realizar natación en piscina cubierta y otras actividades acuáticas todo el año (acuagym). Otras comentan que les gustaría realizar boxeo, talleres de restauración de muebles antiguos, cursos de modelaje y cine.

10. ¿Realiza actividades de ocio y tiempo libre fuera de Torre de Juan Abad?

La mayoría de las mujeres realizan todas las actividades en el propio municipio, pero hay dos que sí realizan actividades fuera de Torre de Juan Abad.

11. En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿en qué localidad?

Las actividades que realizan son: ir al cine, jugar en la bolera e ir de compras (sic). Las localidades en las que las realizan son cercanas a Torre de Juan Abad: Villamanrique, Castellar de Santiago, Cózar y Valdepeñas.

12. ¿Supone para usted la movilidad un impedimento a la hora de realizar actividades de ocio y tiempo libre en otro municipio?

Para muchas de ellas la movilidad no es un impedimento dado que tienen carné de conducir y vehículo propio con el que desplazarse de manera autónoma sin depender de nadie. Las mujeres que no tienen carné de conducir o que no disponen de vehículo propio tienen dificultades para la movilidad al depender de otras personas para realizarlas.

13. ¿Pertenece usted a alguna asociación?, ¿cuál?, ¿en qué municipio?

La mayoría pertenecen a asociaciones de Torre de Juan Abad. Entre las asociaciones a las que pertenecen estas mujeres están: la Asociación de Mujeres, la Asociación Coro y Rondalla Esteban Guijarro, AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), la Asociación de San Isidro, la Asociación del Hogar del Jubilado, el Coro Rociero Afición y Compás y el Club de Lectura.

14. ¿Realiza con la asociación actividades de ocio y tiempo libre?, ¿cuáles?

Las mujeres del municipio realizan actividades en las asociaciones; entre ellas se pueden destacar el bingo semanal, los diversos talleres de competencias digitales y de memoria, la organización de eventos y comidas, los concursos de comidas típicas, los viajes y las excursiones.

15. ¿Le resultó fácil integrarse en las asociaciones del pueblo y en actividades de ocio y tiempo libre?

La mayoría de las mujeres argumentan que sí les resultó fácil integrarse en las asociaciones del pueblo y en las actividades de ocio y tiempo libre, puesto que se conocen de toda la vida, excepto las más jóvenes que señalan que les cuesta más porque las actividades ofertadas no están adecuadas a su edad y la diferencia de edad con sus compañeras es muy grande.

16. ¿Qué actividades de ocio y tiempo libre propondría que en la actualidad no se ofertan en el municipio?

Las actividades que propondrían y que en la actualidad no se ofertan son: el cine y la bolera, la realización de actividades físicas adaptadas a las personas con problemas de movilidad, natación en piscina cubierta, yoga e hípica. Las mujeres más jóvenes demandan, específicamente, actividades y espacios para la gente joven del pueblo en la que poder organizar diferentes actividades.

17. ¿Qué actividades que en la actualidad se realizan en el municipio anularía?, ¿por qué?

Coinciden en su totalidad en que no anularían ninguna actividad del municipio, puesto que consideran que todas las actividades de ocio y tiempo libre que se realizan mejoran su desarrollo personal.

18. ¿Se siente cohibida en la realización de algunas actividades de ocio y tiempo libre? ¿Cuál es el motivo?

Todas contestaron y coincidieron en que no se sentían cohibidas en la realización de actividades de ocio y tiempo libre. Es más, se extrañaban de que alguien pudiese sentirse así.

19. ¿Considera que hay suficientes actividades de ocio y tiempo libre en el pueblo?

Las mujeres mayores de 65 años alegaban que sí, comentaban que hay suficientes actividades para las mujeres de su edad e incluso que no les daba tiempo a realizar todas las que se ofertan. Sin embargo, las más jóvenes, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años, trasladaban que apenas tenían activida-

des de ocio y tiempo libre adecuadas a su edad y gusto para poder desconectar o evadirse de su rutina laboral o académica.

20. ¿Cree usted que por vivir en zonas rurales tienen menos acceso al ocio y tiempo libre?, ¿por qué?

Todas las mujeres estaban de acuerdo en que por ser mujeres de entornos rurales tienen más dificultades de acceso y menos oferta de ocio y tiempo libre. Consideran que les faltan recursos y oportunidades para desarrollar actividades de ocio y tiempo libre más adecuadas a sus gustos e intereses, pero consideran también que pueden darse en los pequeños pueblos actividades de ocio y tiempo libre que en las zonas urbanas es más difícil de encontrar como, por ejemplo, todas las actividades vinculadas a la naturaleza.

21. ¿Cree usted que hay diferencia en la realización de actividades de ocio y tiempo libre entre hombres y mujeres en el medio rural?, ¿cuáles son los motivos?

Las 5 mujeres comprendidas en el rango de edades de 65 en adelante, es decir el 25%, consideran que no hay diferencias en la realización del ocio y tiempo libre entre hombres y mujeres; simplemente, creen que cada persona realiza las actividades que le gustan, independientemente del sexo. Sin embargo, el resto de las mujeres participantes, 15 de ellas (el 75%) consideran que sí existen diferencias entre el ocio y tiempo libre de hombres y mujeres, argumentando en este caso que los hombres en sus tiempos de ocio realizan actividades como la caza o la petanca, mientras que ellas emplean su tiempo de ocio en actividades de costura u otro tipo de actividades vinculadas a lo doméstico. Por su parte, las mujeres más jóvenes argumentaban que mientras ellas hablan de sus cosas más personales, los hombres lo hacen de coches y de campo (sic).

22. Alguna cuestión que añadir.

Las mujeres no añadieron nada. Señalaban que lo que pensaban había sido expuesto en las respuestas anteriores.

12. CONCLUSIONES

Para comenzar con las conclusiones, es necesario destacar que todas las mujeres participantes en el cuestionario y las entrevistas consideran fundamental el ocio y el tiempo libre, tanto para la realización personal, como para el desarrollo personal. Opinan que el ocio y tiempo libre aportan una serie de beneficios: la socialización como manera de evitar la soledad, el establecimiento de relaciones sociales y la desconexión del trabajo o de los problemas de la vida diaria. Por otra parte, comporta bienestar, mejora la salud mental y física, aumenta los niveles de

autoestima y de satisfacción personal, es herramienta esencial para disfrutar en los círculos de familia y amigos, reduce el estrés y la ansiedad y aporta creatividad, se configura en un espacio y tiempo para dedicar a uno mismo.

La mayoría de las mujeres considera que hay diferencias marcadas en el ocio y tiempo libre entre las zonas urbanas y las zonas rurales. Señalan que en la ciudad hay más variedad de oferta de actividades, aunque entienden que están más relacionadas con el consumo, que los círculos de contactos son más amplios y las relaciones son frías y asépticas; mientras que en el pueblo señalan que la oferta de actividades es más reducida, le encuentran algunas ventajas inherentes a la ruralidad: más tranquilidad, más homogéneo el tejido vecinal, donde los propios vecinos llegan a considerarse familia. Por otra parte, encuentran dificultades también vinculadas al medio rural: dificultades de transporte y desplazamiento para acceder a otro tipo de ocio que no se oferta en el municipio y escasez de actividades, por una parte, adaptadas a las personas con discapacidad y, por otra, al sector de población joven.

Más de la mitad de las participantes consideran que hay una brecha en el ocio y el tiempo libre en función del género. Señalan que mientras los hombres se dedican a actividades vinculadas con la maquinaria agrícola, los coches o la petanca, las mujeres lo dedican al gimnasio, a talleres de memoria o de costura. Es importante señalar en este aspecto que las mujeres que trabajan fuera del hogar emplean la parte que deberían dedicar al ocio y tiempo libre a realizar tareas domésticas, de crianza y dependencia.

Un alto porcentaje de las mujeres entrevistadas y que han contestado el cuestionario consideran que la oferta de ocio y tiempo libre del municipio de Torre de Juan Abad cumple con sus expectativas personales, y para aquellas que consideran que no son adecuadas alegan diferentes razones: escasa oferta de actividades de ocio y tiempo libre para el sector de población joven, porque no pueden compatibilizarlas con sus empleos o simplemente porque no son de su interés.

Gran parte de las mujeres considera que el ocio ofertado en el pueblo sí que está adaptado a su edad. El resto argumenta que está destinado a personas muy mayores, ya jubiladas, o para mujeres que aún se encuentran en la etapa de la infancia y adolescencia.

Merece especial atención considerar el hecho de que muchas de las mujeres de este municipio tienen familiares a su cargo, bien sean hijos, suegros, padres, marido, nietos... Y esto representa un hándicap para acceder a un tiempo personal para dedicar a las actividades de ocio y tiempo libre. Algunas de ellas solucionan esta cortapisa dejando a las personas a su cargo bajo la responsabilidad de familiares o personas de confianza, siempre teniendo en cuenta las características de autonomía de las personas a su cargo. Sí es cierto que esa mayoría de

mujeres que tienen familiares a su cargo señala que no pueden desarrollar con calma las actividades de ocio y tiempo libre y con la periodicidad que desean; una minoría apunta que por esta causa no pueden tener para ellas tiempo para el ocio y tiempo libre.

Las mujeres de Torre de Juan Abad ponen de manifiesto que realizan las actividades de ocio y tiempo libre con estas prioridades: establecer y mantener relaciones sociales, por diversión, por distracción, por aprendizaje, por cuidado personal y realización personal y para "estar en forma".

Casi todas las mujeres residentes Torre de Juan Abad realizan las actividades en el municipio, mientras que una minoría se traslada a otras localidades cercanas. Alegan que los motivos de traslado se dan por estas circunstancias: la existencia de actividades de ocio y tiempo libre que no se desarrollan en el municipio, porque en la localidad no hay actividades acordes a su edad o bien porque hay escasa oferta cultural en el municipio. Para realizar estos traslados, la mayoría emplean sus propios vehículos, otras que carecen de vehículo propio lo hacen por medio de familiares, o mediante el servicio de transporte a demanda del Campo de Montiel.

Más de la mitad de las mujeres encuestadas considera que sí hay suficiente oferta de actividades de ocio y tiempo libre; el resto, señala que para las mujeres jóvenes hay una escasa oferta cultural, los horarios no son compatibles con la jornada laboral y una ausencia de actividades adaptadas para las personas con movilidad reducida. Este grupo considera que las actividades que les gustaría que se comenzasen a ofertar en el pueblo serían por orden de preferencia: cine, teatro, actividades físicas como baile, hípica, boxeo, natación en piscina cubierta y un horario de gimnasio más amplio, además de lugares para reuniones y para el ocio nocturno.

Las mujeres, en su mayoría, consideran también que los espacios e instalaciones de ocio y tiempo libre son suficientes para su práctica del ocio y el tiempo libre. Bien es cierto que en la última década el municipio ha aumentado el equipamiento e infraestructuras y el catálogo de servicios ofertados, pero pese a ello, los recursos y espacios son más escasos y reducidos comparados con el medio urbano.

Los motivos que argumentan las mujeres que no realizan actividades de ocio y tiempo libre son: motivos laborales, económicos y estudiantiles, desgana, realización de tareas domésticas y atención a las personas en situación de dependencia. Las que sí lo hacen, combinan el empleo con el ocio y tiempo libre con buena organización, buscando horas libres y en horario vespertino cuando trabajan por la mañana; otras mientras los hijos/hijas están en el colegio o los fines de semana.

Aunque la mayoría de las mujeres no pertenecen a ninguna asociación del pueblo y muy pocas son las que pertenecen a asociaciones externas, consideran

de gran importancia el papel de las asociaciones, porque realizan una serie de actividades: excursiones, viajes, comidas, eventos, fiestas, talleres de memoria y de cocina, bingo, tertulias de café con mucha periodicidad y destacan que la gran aportación de las asociaciones para el ocio y tiempo libre es promover valores como la empatía y el respeto y es el ámbito esencial para sus propuestas y demandas de actividades de ocio y tiempo libre. De otra parte, consideran necesaria la creación de una asociación juvenil en la que se canalicen las demandas, iniciativas e inquietudes de ese sector de la población. Señalan que son suficientes las actividades que se realizan en las asociaciones, pero proponen otras actividades: aprendizaje de idiomas, actividades de cuidado personal, centradas en niños y adolescentes, sesiones de psicología, salidas a museos, cines, teatros y talleres de restauración de muebles antiguos.

Para concluir, son destacables las diferencias significativas en las actividades de ocio entre las áreas urbanas y rurales y entre los hombres y mujeres de Torre de Juan Abad. Estas diferencias se manifiestan porque las mujeres jóvenes del municipio quedan excluidas de muchas actividades ofertadas, lo que se debe en gran parte a una oferta de ocio no adaptada a las nuevas necesidades y demandas de las mujeres jóvenes.

Además, la participación de las mujeres en las asociaciones del pueblo es muy reducida, lo que conlleva la necesidad de integrarlas en organizaciones para así poder fomentar su participación en el diseño de programas en el ámbito del ocio y tiempo libre acordes a sus demandas e intereses. Teniendo esto en cuenta, la figura del Educador y la Educadora Social es de vital importancia, puesto que puede desempeñar un papel fundamental en la reestructuración, diversificación y canalización de las actividades de ocio y tiempo libre, garantizando la inclusión y atracción de estas para todos los sectores de la población.

Es destacable también que las mujeres del municipio en el cuestionario y en las encuestas no han hecho mención alguna al ocio y tiempo libre vinculado al patrimonio histórico y etnográfico del pueblo, costumbres y tradiciones. Algo que considero esencial porque podría enriquecer la oferta de ocio y fomentaría un mayor conocimiento del patrimonio local y de su historia.

Para abordar las diferencias de género que nos aparecen en el ámbito de ocio y tiempo libre en el municipio y las diferencias marcadas entre áreas rurales y urbanas es necesario adaptar la oferta de ocio y tiempo libre a esas demandas y necesidades. Puede llevarse a cabo mediante la incorporación e integración en las asociaciones locales y mediante la intervención desde la Educación Social en promover actividades inclusivas y enriquecedoras culturalmente y que rompan la barrera de sesgo machista.

13. ALTERNATIVAS PROPUESTAS

Tras realizar un análisis exhaustivo del ámbito del ocio y tiempo libre de las mujeres del municipio de Torre de Juan Abad, y teniendo en cuenta sus necesidades y demandas surgidas, considero de vital importancia proponer alternativas para poder ampliar y adaptar la oferta de ocio y tiempo libre del pueblo.

La primera propuesta de actividad es un taller de corte y patronaje de reciclaje, partiendo de la información obtenida, tanto en el cuestionario, como en la entrevista, donde nos aparece como alternativa de ocio sus intereses en moda y en "ir de compras". Por tanto, el taller lo planteamos como un centro de interés donde ellas mismas podrán diseñar y fabricar su propia ropa, desarrollando así su creatividad. Además, mediante el desarrollo de esta actividad, las mujeres establecerán relaciones sociales con sus vecinas y podrán enriquecerse de sus conocimientos al desempeñar la actividad de manera intergeneracional; aquellas mujeres que tienen esas destrezas harán de "maestras costureras".

Atendiendo a la necesidad que expresan de la falta de una sala de cine en el municipio, y que para acudir a él necesitan desplazarse como mínimo a una localidad ubicada a 40 km, se propone la idea de realizar un cineclub para paliar esta carencia. Además, gracias al cineclub, las mujeres podrán participar activamente en su constitución y desarrollo, tanto en las reuniones de organización trimestral para tomar decisiones sobre las películas que serán visionadas, como en el análisis posterior de la película por medio de su pensamiento crítico y enriquecimiento por medio del intercambio de pensamientos, opiniones, reflexiones, gustos e intereses, tanto con sus iguales como de manera intergeneracional.

Otra de las propuestas de actividad es un foro temático, donde ellas decidirán los temas de su interés a abordar. Serán las protagonistas de gestionar la actividad con autonomía e independencia, lo que les ayudará a desarrollar herramientas para la posterior gestión de su tiempo libre. También podrá fomentar el desarrollo personal, puesto que los diferentes temas a tratar contribuirán a que las mujeres del pueblo amplíen sus conocimientos y aborden cuestiones de su interés.

Teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas en la investigación y la escasa participación y presencia que presentan actividades vinculadas, tanto a la etnografía, como el patrimonio cultural y las tradiciones y costumbres, se plantea una actividad de restauración de muebles antiguos, para poder mantener aquellos enseres y muebles que pertenecen a la tradición del pueblo y ponerlo en su contexto social, económico e histórico. Posteriormente, a través de exposiciones, se mostrarán los enseres y muebles restaurados; algunos se pueden poner a la venta y con el dinero recaudado autofinanciar el taller y recaudar fondos y donarlos a asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro vinculadas al pueblo.

Debido a que muchas mujeres plantean la ampliación del horario del gimnasio, algo que se escapa de las competencias del Educador/Educadora Social, se propone la alternativa de organizar un grupo de senderismo vinculado al patrimonio natural de la localidad, en el que las mujeres podrán mantenerse activas físicamente, contribuirá a la mejora y el bienestar de su salud mental, a la desconexión de su vida diaria por medio de la práctica deportiva y a aprovechar el entorno rural del municipio, sus paisajes y la flora y fauna del lugar.

Mi labor como Educadora Social dentro de estas actividades que propongo sería: coordinar y animar la realización de diversas actividades que promuevan el enriquecimiento cultural y el desarrollo comunitario. Además, sería la encargada de organizar los grupos, dinamizar las sesiones, contactar con las personas invitadas, solicitar las subvenciones necesarias, gestionar el dinero obtenido para la compra de nuevos materiales y el destinado a las asociaciones sin ánimo de lucro del municipio y promocionar estos eventos a través de la página web del ayuntamiento, mediante carteles informativos y la red. Siempre actuaré como mediadora entre las personas participantes y las actividades, gestionando el material y los espacios necesarios. También con el ayuntamiento para garantizar que las actividades se desarrollen sin solaparse en lo referido a temporalización.

Como Educadora Social, mediante la implementación de estas actividades, pretendo alcanzar el objetivo de activar la participación comunitaria y ofrecer un espacio donde las vecinas del municipio aprendan, compartan y disfruten de manera organizada, eficiente e intergeneracional.

A continuación, se desarrollan de manera pormenorizada estas actividades:

14. FICHAS DE LAS ACTIVIDADES

Ficha de actividad	
Título	Costura y patronaje de reciclaje.
Edad de las destinatarias	Mujeres cuya edad mínima sean 18 años.
Objetivos	General: - Establecer y mantener relaciones sociales con mujeres del municipio. Específicos: - Reutilizar ropa para producir nuevas prendas. - Adquirir conocimientos de costura y patronaje para elaborar vestimentas personales. - Desarrollar habilidades y creatividad.
Desarrollo	Para poder desarrollar esta actividad primeramente es necesario el reciclaje de ropa para poder darle una nueva vida. Por eso, un día a la semana se podrá depositar en una dependencia del ayuntamiento para poder reutilizarla. Seguido de esto, se establecerá en una instalación cedida por el ayuntamiento la actividad. En esta dependencia se instalarán máquinas de costura cedidas por vecinas o de las propias participantes para poder desarrollarla. Las "maestras" serán vecinas del municipio voluntarias, las cuales, junto con las destinatarias de la actividad, aportarán ideas sobre prendas a fabricar; podrán ir cambiando las "maestras costureras" a medida que vayan fabricando prendas para poder elaborar otros objetos que las participantes deseen (bolsos, neceseres, mochilas, pañuelos...).
Temporalización (Orientativa)	120 minutos por la tarde (hora por determinar), 1 día a la semana (septiembre- junio).
Material	Ropa reciclada, hilos, tijeras, dedales, agujas, máquinas de coser, sillas, mesas, bolígrafos, lapiceros, tizas, metros de costura. (La cantidad de material dependerá del número de mujeres participantes).
Espacio	Instalación cedida por el Ayuntamiento de Torre de Juan Abad. (Una de las dependencias de la casa cultural).
Adaptabilidades	Esta actividad puede adaptarse a todas las usuarias. En caso de ser necesario realizar una adaptación se establecerá con la participante la más adecuada. Alguna de las posibles adaptaciones puede ser: si tienen dificultades de vista pueden establecerse lupas; si fuese necesario, podría ayudarle alguna compañera o desempeñar tareas para las que no tenga tanta dificultad. Para las personas con movilidad reducida podrá adaptarse el espacio para facilitar su accesibilidad. Para las personas con discapacidad intelectual se adaptarán a ellas las propias tareas.

Ficha de actividad	
Título	Cineclub.
Edad de las destinatarias	Mujeres cuya edad mínima sea 18 años.
Objetivos	General: - Satisfacer la necesidad de un cine en el municipio del que carecen. - Recuperar la sala de cine del Ayuntamiento de Torre de Juan Abad que no se utiliza como tal. Específicos: - Participar en las reuniones de organización trimestral para decidir las películas visionadas. - Reflexionar y analizar la película por medio del pensamiento crítico. - Intercambiar pensamientos, opiniones, gustos e intereses de forma intergeneracional.
Desarrollo	Para desarrollar esta actividad habrá una reunión de organización trimestral al inicio de este en la que las participantes realizarán una lluvia de ideas para decidir las películas que se verán durante el mismo. Después, semanalmente, se realizará el visionado de una película y posteriormente se establecerá un tiempo para hablar de ella en la que una de las participantes será la mediadora y dará paso a las mujeres que quieran aportar su opinión (semanalmente se cambiará de mediadora).
Temporalización (Orientativa)	180 minutos aproximadamente puesto que dependerá de la película, por la tarde (hora por determinar), 1 día a la semana (septiembre- junio).
Material	Películas, sillas, proyector, altavoces, ordenador.
Espacio	Antigua sala de cine del Ayuntamiento de Torre de Juan Abad.
Adaptabilidades	Esta actividad puede adaptarse a todas las usuarias. En caso de ser necesario realizar una adaptación se establecerá con la participante la más adecuada. Alguna de las posibles adaptaciones puede ser: para las personas con movilidad reducida podrá adaptarse el espacio para facilitar su accesibilidad.

Ficha de actividad	
Título	Foro temático.
Edad de las destinatarias	Mujeres cuya edad mínima sean 18 años.
Objetivos	General: - Adquirir conocimientos sobre diferentes temáticas de su interés. Específicos: - Participar en el desarrollo de las sesiones. - Potenciar la habilidad de comunicar e interactuar con las participantes. - Fomentar la compañía en el medio rural evitando la soledad.
Desarrollo	El foro temático consistirá en debatir, compartir ideas, pensamientos y conocimientos sobre aquellas temáticas que les interesen a las participantes. El primer día se establecerá un cuadrante asignando cada sesión a dos de las participantes; ellas serán las encargadas de decidir el tema sobre el que se va a tratar y deberán comentárselo al resto de las participantes con una semana de antelación para que estas puedan prepararse la temática y así participar. Cada una de las participantes abarcará con su temática media sesión. Además, podrán reproducir vídeos, canciones, todos los materiales que ellas consideren necesarios para abordar la sesión del día. También, se podrá invitar a personas expertas en la materia a tratar.
Temporalización (Orientativa)	120 minutos por la tarde (hora por determinar), 1 día a la semana (septiembre- junio).
Material	Folios, bolígrafos, sillas, mesas, proyector, ordenador, altavoces, conexión a internet.
Espacio	Una de las dependencias de la casa cultural o de la biblioteca.
Adaptabilidades	Esta actividad puede adaptarse a todas las usuarias. En caso de ser necesaria ayuda para la búsqueda de información se le asignará una persona de apoyo que facilite esa tarea. En el caso de personas con movilidad reducida podrá adaptarse el espacio para facilitar su accesibilidad.

Ficha de actividad	
Título	Restauración de enseres y muebles antiguos.
Edad de las destinatarias	Mujeres cuya edad mínima sean 18 años.
Objetivos	General: - Implicar a las mujeres de Torre de Juan Abad en el conocimiento de su historia, tradiciones y costumbres. Específicos: - Adquirir competencias básicas de restauración. - Aumentar la vida útil de los muebles. - Potenciar valores solidarios.
Desarrollo	El primer lunes del mes, las personas empleadas del servicio de recogida de basuras y limpieza del ayuntamiento recogen todos los muebles y enseres antiguos e inservibles que los vecinos depositan en las puertas de sus casas y los llevan al punto limpio; en vez de esto, los más aprovechables, podrían dejarlos en el almacén del Ayuntamiento para después poder realizar esta actividad. Las participantes restaurarán los muebles depositados por los vecinos y vecinas en las calles y trabajarán en su restauración; posteriormente estos muebles podrán venderse y emplear el dinero obtenido en comprar materiales para seguir abordando dicha actividad; también podrá donarse el dinero recaudado a asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro vinculadas al pueblo.
Temporalización (Orientativa)	120 minutos por la tarde (hora por determinar), 1 día a la semana (septiembre- junio).
Material	Muebles y enseres antiguos, barniz, pintura, rodillos, brochas, pinceles, cinta de carrocero, batas, guantes, mascarillas, gafas, lijadora, compresor de pintura, coche, remolque, ingletadora... (dependerán de los muebles y del número de participantes).
Espacio	Almacén del Ayuntamiento de Torre de Juan Abad.
Adaptabilidades	Esta actividad puede adaptarse a todas las usuarias. Algunas de las posibles adaptaciones pueden ser: - Para las personas con movilidad reducida podrá adaptarse el espacio para facilitar su accesibilidad. - Para las personas con discapacidad intelectual se adaptarán a ella las propias tareas. - Para aquellas personas que tengan problemas de alergias se adaptará una tarea en la que no estén expuestas a ningún riesgo.

Ficha de actividad	
Título	Senderismo activo.
Edad de las destinatarias	Mujeres cuya edad mínima sean 18 años.
Objetivos	General: - Fomentar el bienestar integral y potenciar el entorno natural del pueblo. Específicos: - Promover relaciones sociales saludables. - Facilitar la desconexión de responsabilidades (empleo, cuidado de terceras personas, atención a la dependencia...). - Potenciar el empoderamiento femenino.
Desarrollo	Para desarrollar esta actividad, será necesaria la previa inscripción puesto que se harán grupos dependiendo de la condición física de cada mujer. En función del grupo, la dificultad será mayor o menor. Estos grupos realizarán senderismo por los diferentes caminos del municipio en función del nivel establecido para cada grupo. Semanalmente se planteará la organización.
Temporalización (Orientativa)	Habrá diferentes horarios en función del nivel de la persona y dependiendo también de las condiciones climatológicas, por lo que el horario será cambiante. Siempre serán 120 minutos (hora por determinar), 2 días a la semana.
Material	Ropa cómoda y deportiva, chalecos reflectantes, linternas y bastones de trekking y senderismo.
Espacio	Vías agropecuarias pertenecientes al termino de Torre de Juan Abad y carreteras comarcales.
Adaptabilidades	Esta actividad puede adaptarse a todas las usuarias. Alguna de las posibles adaptaciones puede ser: si tienen dificultades de movilidad podrán establecerse rutas más cortas y si son personas con movilidad reducida podrán utilizarse otro tipo de lugares para realizar el senderismo, siempre adaptado a sus características físicas.

15. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Estatal de Educación Social- ASEDES. (2007, 22 de abril). Código Deontológico del Educador Social. Eduso.net: https://www.eduso.net/wp- content/uploads/documentos/143.pdf.

Bermúdez - Tirado, S., Ramírez-Hoyos, M. A., & Jaramillo-Arias, A. (2016). Preferencias en el uso del tiempo libre de los estudiantes universitarios con enfoque en el sector turismo. Revista CEA, 2(4), 75-88.

Boletín Oficial del Estado. (2007, 22 de marzo). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres . Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado: https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con.

Borda Quintero, L. A. (2018). La mujer rural en el contexto actual. Margen: Revista de trabajo social y ciencias sociales(90), 1-6.

Camarero, L.(Coord). (2009). La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social. Colección Estudios Sociales,(27), 74-91.

Caride Gómez, J. A. (2012). What time educates: Leisure as a pedagogic and social construction. ARBOR- CIENCIA PENSAMIENTO Y CULTURA, 188(754), 301- 313.

Caride Gómez, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. Edetania, (45), 33-53.

Cortina, A. (2021, 29 de enero). Adela Cortina: Ética. Youtube: https://youtu.be/D5oxYYOPaCY?si=o3r5u58QmajIHmQ8.

Cuenca Cabeza, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, (47), 25-40.

Doistua, J., & Ried, A. (2016). Ocio en la naturaleza como espacio de desarrollo juvenil. Revista de Psicología del Deporte, 25(2), 39-44.

Félix Murias, T., Sepúlveda Barrios, F., & Gonzalo Fernández, R. (2008). Didáctica general para educadores sociales. Aravaca (Madrid): McGraw-Hill, 2008.

Gómez-Mazorra, M., Tovar, Torres, H. G., & Ávila Carvajal, N. I. (2023). Ocio y tiempo libre desde la perspectiva de género en estudiantes universtiarios de posgrado (Leisure and free time from a gender perspective in postgraduate university students). Retos, 47, 823-829.

Henderson, K. (2002). Ocio y género: ¿un concepto global? Mujeres y Ocio: Nuevas redes de espacios y tiempos. Universidad de Deusto: Bilbao. http://www.deustopublicaciones. es/deusto/pdfs/ocio/ocio19. pdf.

Hernández Correa, P. J. (2006). Educación y desarrollo comunitario: Dialogando con Marco Marchioni. Cuestiones Pedagógicas, 18, 285-300.

Hunter, P. L., y Whitson, D. J. (1992). Ocio de las mujeres en una ciudad industrial de recursos: problemas y cuestiones. Loisir et Société/Sociedad y Ocio, 15 (1), 223-243.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). Habitantes de la Comarca del Campo de Montiel. Instituto Nacional de Estadística (INE). https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2866.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024, 16 de mayo). Glosario. Instituto Nacional de Estadística (INE). https://www.ine.es/buscar/searchResults.do?-searchString=municipio+rural&Me nu_botonBuscador=&searchType=DEF_ SEARCH&startat=0&L=0.

Libro Blanco de la Agricultura y el Desarrollo Rural . (2003). El papel de la juventud y la mujer en la agricultura y el medio rural . Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/servicios/informacion/plataforma-de- conocimiento-para-el-medio-rural-y-pesquero/biblioteca-virtual/libros- blancos/libro_agricultura.aspx.

Marchioni, M. (2018). Planificación social y organización de la comunidad: alternativas avanzadas a la crisis.

Marugán, A. L., y Setién M. L. (Eds.). (2002). Mujeres y ocio: Nuevas redes de espacios y tiempos. Universidad de Deusto.

Maya Frades, V. (2004). Ocio y tiempo libre de la mujer rural. Turismo, ocio y deporte. Transformaciones globales: confianza y riesgo, grupo VIII, 85-100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1128244.

Monterrubio, Á. (2009). Formación de la mujer en el medio rural. Aula de Innovación Educativa, (187), 73-77.

Mückenberger, U. (2007). Metrónomo de la vida cotidiana: prácticas del tiempo de la ciudad en Europa. Trea. Tomado de Caride Gómez, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. Edetania, (45), 33-53.

Paniagua Gutiérrez, J. (2012). Proyecto de educación social para el desarrollo local en el medio rural: Animación sociocultural y emprendimiento [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Grado de Educación Social.

Pernas, R. G., & Caride Gómez, J. A. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. Educació social. Revista D'Intervenció Socioeducativa, (68), 11-21.

Piaget, J. (1948). Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Revue de Métaphysique et de Morale, 53(4).

Pinilla, V., & Sáez, L. A. (2017). La despoblación rural en España: génesis de un problema y políticas innovadoras. Informes CEDDAR, 2, 1-24.

Rebollo, S. (2003). Las dimensiones del ocio en las sociedades rurales. European Journal of Human Movement, (10), 191-206.

Shaw, S. M. (1994). Gender, leisure, and constraint: Towards a framework for the analysis of women´s leisure. Journal of Leisure Research, 26 (1), 8-22.

Sue, R. (1980). Leisure. Presses Universitaires de France.1-128.

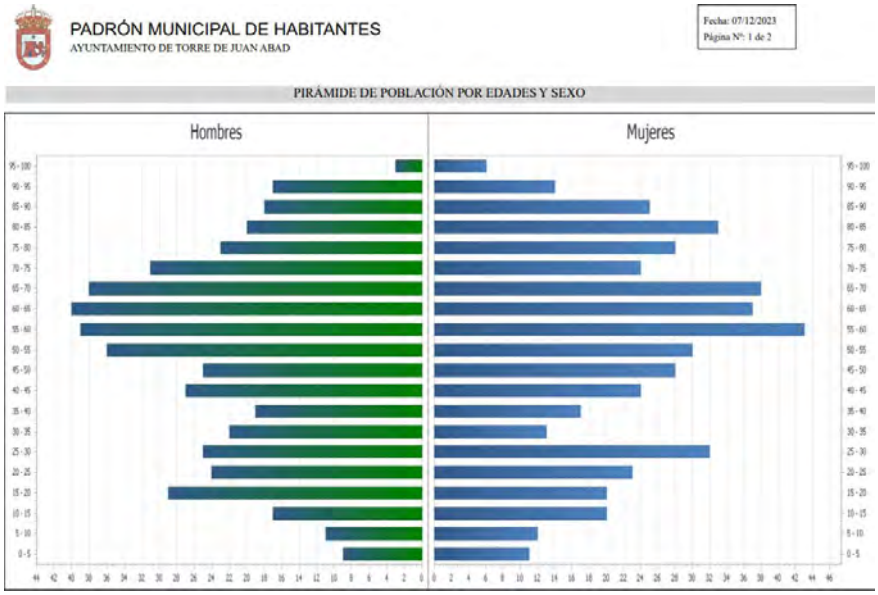
Tabboni, S. (2006). Les temps sociaux, París: Armand Colin. Revue Française de Sociologie, 4, 835-838.

Ojea, I. A. (2001). Sociología de los derechos humanos: un modelo weberiano contrastado con investigaciones empíricas. Universitat de València.

Zuzanek, J. (2004). Trabajo, ocio, presión de tiempo y estrés. Trabajo y ocio .123-144.

16. ANEXOS

Anexo 1. Pirámide de población por edades y sexo de Torre de Juan Abad (Ciudad Real)



Fuente: Padrón municipal del Ayuntamiento de Torre de Juan Abad (Ciudad Real).



PIRÁMIDE DE POBLACIÓN POR EDADES Y SEXO

EDAD	HOMBRES	MUJERES
0 - 5	9	11
5 - 10	11	12
10 - 15	17	20
15 - 20	29	20
20 - 25	24	23
25 - 30	25	32
30 - 35	22	13
35 - 40	19	17
40 - 45	27	24
45 - 50	25	28
50 - 55	36	30
55 - 60	39	43
60 - 65	40	37
65 - 70	38	38
70 - 75	31	24
75 - 80	23	28
80 - 85	20	33
85 - 90	18	25
90 - 95	17	14
95 - 100	3	6
TOTAL	473	478

Fuente: Padrón municipal del Ayuntamiento de Torre de Juan Abad (Ciudad Real).

Anexo 2. Cuestionario realizado a las mujeres empadronadas en el municipio de Torre de Juan Abad (Ciudad Real)

1. Edad _____

2. ¿Considera usted que es importante el ocio y el tiempo libre para la realización personal y el desarrollo personal?

☐ Sí
☐ No

3. ¿Qué beneficios considera que le aportan el ocio y el tiempo libre?

_____
_____
_____

4. ¿Considera que existen diferencias en el ocio y el tiempo libre entre una ciudad y un pueblo?

☐ Sí
☐ No

5. En caso afirmativo, ¿cuáles son las diferencias que encuentra?

_____
_____
_____

6. En lo que concierne a género, ¿considera que hay diferencias entre hombres y mujeres en la práctica del ocio y el tiempo libre?

☐ Sí
☐ No

7. Si considera que sí, mencione las diferencias.

_____
_____
_____

8. ¿Realiza actividades de ocio y tiempo libre?

☐ Sí
☐ No

9. Si la respuesta ha sido sí, ¿qué actividades realiza?

_____
_____
_____

10. ¿Con qué frecuencia las realiza?

☐ Diaria
☐ Dos veces por semana
☐ Semanal
☐ Quincenal
☐ Mensual
☐ Otra

11. ¿Considera que las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas en Torre de Juan Abad cumplen con sus expectativas personales?

☐ Sí
☐ No

12. En caso negativo, ¿por qué?

_____
_____
_____

13. ¿Considera que las actividades de ocio y tiempo libre desarrolladas en Torre de Juan Abad se adecúan a su edad?

☐ Sí
☐ No

14. En caso negativo en la respuesta anterior, ¿por qué considera que no son adecuadas a su edad?

_____
_____
_____

15. ¿Tiene usted familiares a su cargo?

☐ Sí
☐ No

16. Los familiares que usted tiene a su cargo son:

☐ Hijos/hijas
☐ Nietos/nietas
☐ Suegro/suegra
☐ Otros

17. En caso de realizar alguna actividad de ocio y tiempo libre, si tiene familiares a su cargo, ¿tiene con quién dejarlos durante el desarrollo de la actividad?

☐ Sí
☐ No

18. En caso afirmativo, ¿con quién los deja?

_____
_____
_____

19. Los cuidados de familiares, ¿le permiten desarrollar la actividad o actividades con la periodicidad que usted desea y de manera tranquila y con calma?

☐ Sí
☐ No

20. ¿Conoce si existen centros de respiro familiar cerca de su municipio para poder encontrar un relevo en el cuidado de sus familiares? Los centros de respiro familiar son lugares para personas mayores de 65 años o excepcionalmente mayores de 60 años que padezcan demencia, Alzheimer o cualquier dependencia y que convivan con el familiar cuidador que requiera un tiempo de descanso.

- ☐ Sí
- ☐ No

21. Si existieran estos centros de respiro, ¿haría usted actividades de ocio y tiempo libre?

- ☐ Sí
- ☐ No

22. Realiza las actividades de ocio y tiempo libre por...

- ☐ Diversión
- ☐ Aprendizaje
- ☐ Formación
- ☐ Establecer y mantener relaciones sociales
- ☐ Distracción
- ☐ Otros

23. ¿En qué municipio realiza la actividad o actividades?

- ☐ Torre de Juan Abad
- ☐ Villamanrique
- ☐ Valdepeñas
- ☐ Villanueva de los Infantes
- ☐ Cózar
- ☐ Otros

24. ¿Cuál es el motivo de traslado a otro municipio, en caso de que lo haya?

- ☐ Escasa oferta cultural en el propio municipio
- ☐ Ausencia de lugares de ocio acordes a nuestra edad
- ☐ Encuentro actividades que no encuentro en otra localidad
- ☐ Otros

25. En caso de traslado a otro municipio, ¿qué medio de transporte utiliza?

- ☐ Coche propio
- ☐ Coche compartido con otras personas que realizan la misma actividad
- ☐ Dependo de otra persona para poder trasladarme (pareja, familiares...)
- ☐ Transporte a demanda del Campo de Montiel

26. Bajo su criterio personal, ¿considera que hay suficientes ofertas de ocio y tiempo libre en torre de Juan Abad?

- ☐ Sí
- ☐ No

27. Si considera que no hay suficientes ofertas de ocio y tiempo libre en el municipio, ¿qué considera que falta?

_____
_____
_____

28. Si no realiza ningún tipo de ocio, ¿qué actividad le gustaría realizar?

_____
_____
_____

29. ¿Qué motivos le impiden desarrollar actividades de ocio y tiempo libre?

- ☐ Trabajo
- ☐ Cargas familiares (cuidados del hogar, de los niños/las niñas)
- ☐ Desgana
- ☐ Atención a personas con dependencia
- ☐ Otros

30. ¿De qué manera combina el tiempo libre y el ocio con el empleo? (Entendiéndose por empleo el trabajo doméstico y las tareas realizadas fuera del municipio).

_____
_____
_____

31. Independientemente de si realiza o no alguna actividad de ocio, ¿cuál le gustaría que se comenzase a desarrollar en el municipio?

_____
_____
_____

32. ¿De qué manera conoce las actividades de ocio desarrolladas en Torre de Juan Abad?

☐ Por el boca a boca
☐ Por redes sociales
☐ Por medio del Ayuntamiento y sus carteles informativos
☐ Otra

33. ¿Piensa que los espacios e instalaciones existentes en Torre de Juan Abad para el desarrollo del ocio y el tiempo libre son suficientes?

☐ Sí
☐ No

34. En caso negativo, ¿qué lugares o infraestructuras considera que son necesarios? ¿Por qué?

_____
_____
_____

35. ¿Considera que las asociaciones son importantes para el desarrollo del ocio y el tiempo libre?

☐ Sí
☐ No

36. Argumente su respuesta en caso afirmativo de la pregunta anterior.

_____
_____
_____

37. ¿Pertenece a alguna asociación?

☐ Sí
☐ No

38. En caso de pertenecer a alguna, ¿cuál o cuáles son?

_____
_____
_____

39. ¿Qué actividades realiza en la asociación o asociaciones?

_____
_____
_____

40. ¿Considera que son suficientes actividades?

☐ Sí
☐ No

41. En caso negativo, ¿qué actividades propondría a la asociación realizar?

_____
_____
_____

42. ¿Pertenece a alguna asociación externa a Torre de Juan Abad?

☐ Sí
☐ No

43. En caso afirmativo, ¿cuál es el nombre de la asociación? ¿En qué municipio se encuentra situada? ¿Qué actividades hace en esa asociación?

_____
_____
_____

44. Algo que añadir.

_____
_____
_____

Anexo 3. Entrevista realizada a las mujeres de Torre de Juan Abad empadronadas en el municipio

¿Qué edad tiene usted?

¿Es usted de Torre de Juan Abad?

¿En qué aspectos considera usted que le beneficia el ocio y el tiempo libre para la realización y el desarrollo personal?

¿Cuál es el motivo por el que realiza actividades de ocio y tiempo libre?

¿Qué actividades de ocio y tiempo libre realiza?

¿Con qué frecuencia realiza actividades de ocio y tiempo libre?

En caso de realizar más de una actividad, ¿cuál es la que más le gusta?, ¿por qué?

En caso de no realizar ninguna actividad de ocio y tiempo libre, ¿cuáles son los motivos para no realizar ninguna de las actividades de ocio y tiempo libre?

¿Qué actividades le gustaría realizar que no se ofertan en su municipio?

¿Realiza actividades de ocio y tiempo libre fuera de Torre de Juan Abad?

En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿en qué localidad?

¿Supone para usted la movilidad un impedimento a la hora de realizar actividades de ocio y tiempo libre en otro municipio?

¿Pertenece usted a alguna asociación?, ¿cuál?, ¿en qué municipio?

¿Realiza con la asociación actividades de ocio y tiempo libre?, ¿cuáles?

¿Le resultó fácil integrarse en las asociaciones del pueblo y en actividades de ocio y tiempo libre?

¿Qué actividades de ocio y tiempo libre propondría que en la actualidad no se ofertan en el municipio?

¿Qué actividades que en la actualidad se realizan en el municipio anularía?, ¿por qué?

¿Se siente cohibida en la realización de algunas actividades de ocio y tiempo libre?, ¿cuál es el motivo?

¿Considera que hay suficientes actividades de ocio y tiempo libre en el pueblo?

¿Cree usted que por vivir en zonas rurales tenemos menos acceso al ocio y tiempo libre?, ¿por qué?

¿Cree usted que hay diferencia en la realización de actividades de ocio y tiempo libre entre hombres y mujeres en el medio rural?, ¿cuáles son los motivos?

Alguna cuestión que añadir.

Colegio Oficial de la Educación Social de Castilla-La Mancha
CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL | 8

SEGUNDO FINALISTA
TALAVERA DE LA REINA

"UNA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON MENORES CON AUTISMO EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIOAFECTIVAS".

María José Álvarez Lorenzo

Dirigido por: Manuel Palomares Valera

Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información

Grado en Educación Social.
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2023/2024



ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT 288

1. INTRODUCCIÓN 289

2. MARCO TEÓRICO 290

2.1. Autismo: definición y características 290

2.2. Habilidades socioafectivas: definición y tipología 294

2.3. Modelos de intervención 297

2.4. Planificación centrada en familia 299

3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA 302

3.1. Análisis de la realidad 302

3.2. Planificación, organización y desarrollo del proyecto 304

3.2.1. Objetivos generales y/o específicos del proyecto 304

3.2.2. Contexto social de desarrollo del proyecto 305

3.2.3. Funciones de la Educadora Social 306

3.2.4. Modelo educativo y metodología utilizada 306

3.2.5. Planificación detallada de las acciones educativas y su evaluación 307

3.2.6. Planificación temporal y cronograma 311

3.2.7. Evaluación del proyecto 312

3.3. Equipo educativo, recursos y difusión 313

3.3.1. Recursos humanos 313

3.3.2. Organización del equipo educativo 313

3.3.3. Difusión 314

4. CONCLUSIONES 315

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 316

6. ANEXOS 318

Anexo 1. Escala cuantitativa objetivos 318

Anexo 2. Ecomapa 319

Anexo 3. Entrevista basada en rutinas (EBR) 319

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma 312

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado expone una intervención socioeducativa basada en el modelo de planificación centrado en familia con un menor de 6 años que manifiesta trastorno del espectro autista, donde se pretende mejorar las habilidades socioafectivas. Para ello, en primer lugar, se desarrolla un marco teórico acerca del trastorno del TEA y de la relación con las habilidades sociales. En segundo lugar, se plantea el diseño de una intervención compuesta por: a) un análisis de realidad, utilizando entre otros instrumentos un ecomapa y la entrevista basada en rutinas, en el cual se explica la situación del menor en sus tres contextos de desarrollo fundamentales, cuales son: la familia, la escuela y los lugares de ocio; b) un conjunto de sesiones y actividades realizadas en los entornos donde el menor se desenvuelve; c) una evaluación de la consecución de los objetivos. Con este diseño de proyecto se espera mejorar la adaptabilidad del menor en los diferentes contextos de desarrollo con el trabajo en red de la familia y los diferentes profesionales presentes en la intervención, lo que demostraría que la PCF es un paradigma útil en el ámbito de la Educación Social ya que consigue dar voz y protagonismo a la familia de los menores, transforma, enriquece y empodera a los actores de los contextos de desarrollo del menor y facilita la consecución de los objetivos en las intervenciones socioeducativas.

Palabras clave: intervención socioeducativa, autismo, habilidades sociales, contextos de desarrollo y modelo de planificación centrado en familia.

ABSTRAC

The present undergraduate thesis presents a socio-educational intervention based on the family-centered planning model with a 6-year-old child who has autism spectrum disorder, aiming to improve socio-emotional skills. Firstly, a theoretical framework is developed about ASD and its relationship with social skills. Secondly, an intervention design is proposed, consisting of: a) A reality analysis using, among other instruments, an ecomap and a routines-based interview, which explains the child's situation in their three fundamental development contexts: family, school, and leisure places; b) a set of sessions and activities carried out in the environments where the child operates; c) an evaluation of the objectives achievement. This project design aims to improve the child's adaptability in the different development contexts through the networked work of the family and the various professionals involved in the intervention. This would demonstrate that the family-centered planning model is an useful paradigm in the field of Social Education, as it manages to give voice and prominence to the children's families, transforms, enriches, and empowers the actors in the child's development contexts, and facilitates the achievement of objectives in socio-educational interventions.

Keywords: socio-educational intervention, autism, social skills, developmental contexts and family-centered planning model.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo consistirá en una intervención socioeducativa en el ámbito de las relaciones socioafectivas basándonos en el modelo de planificación centrado en familia, ya que refleja el trabajo en red de los diferentes actores presentes en los contextos diarios de los menores. Más en concreto, nos centraremos en el caso de Pablo, un menor de seis años que presenta el trastorno del espectro autista.

Se ha escogido este tema en base a los intereses de la autora y por la necesidad de indagar sobre el trastorno del espectro autista, además de verlo como un colectivo de interés para trabajar en un futuro, partiendo de que los conocimientos sobre este colectivo son mínimos y de que la información que se tiene acerca de qué es el trastorno del espectro autista y sus características entre otros, es escasa.

Hoy en día es necesario remarcar la importancia de las habilidades sociales y de cómo estas determinan las relaciones socioafectivas que una persona mantiene con otra, ya que son la base de la interacción social y de la comunicación entre sujetos. Por ello, consideramos un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo y social de las personas con trastorno del espectro autista y por este

motivo queremos observar y estudiar cómo estas se manifiestan en las personas que padecen este trastorno.

Este trabajo es una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento para la autora, teniendo en cuenta que va a adquirir competencias e información acerca de este trastorno, además de observar intervenciones ya propuestas. Con ello, se pretende adquirir una base acerca de qué es el trastorno del espectro autista, las manifestaciones de este y del condicionamiento que tiene en las personas que lo padecen.

2. MARCO TEÓRICO

Este Trabajo Fin de Grado parte de un marco teórico, que sirve para fundamentar la intervención posterior, en el cual se hablará sobre el autismo y las características de este, haciendo una revisión conceptual del término; se hará un recorrido sobre las habilidades socioafectivas en cuanto a definición y tipología; se explicarán los diferentes modelos de intervención y finalmente se hablará sobre la planificación centrada en familia, donde se analizará el papel de la familia en el desarrollo del menor.

2.1. Autismo: definición y características

La primera persona que utilizó el término autismo fue el psiquiatra Eugen Bleuler en 1911, en su monografía "Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien" redactada para el Tratado de Psiquiatría y publicada en Viena (García-Franco, Alpízar-Lorenzo, y Guzmán-Díaz, 2019); después de este, otro autor que también tuvo gran importancia en la concepción y definición del autismo fue Leo Kanner, que en los años 40 publicó un artículo llamado "Autistic disturbances of aff ective contact", en el que explicaba las características de 11 niños que vio en su clínica, y en las cuales plasmaba cuatro de ellas en el artículo. Cuatro años más tarde, el autor Hans Asperger, en 1944, en su artículo "Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter", acuñó la expresión psicopatía autística, que coincidía con las características principales descritas por Kanner en 1940 para calificar el trastorno del espectro autista (Cabrera, 2007).

Anteriormente, este trastorno era conocido como trastorno autista, pero actualmente su concepción ha cambiado, pasando a ser trastorno del espectro autista, término que fue propuesto por la psiquiatra británica Lorna Wing, en 2013, defendiendo que es un trastorno del espectro porque engloba a un gran número de síntomas, características y habilidades (García-Franco, Alpízar-Lorenzo, y Guzmán-Díaz, 2019). En el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM- V) se ha incluido la concepción de trastorno del espectro autista,

como defendía la psiquiatra británica, ubicándose dentro de los trastornos de neurodesarrollo.

Algunos autores han dado su propia definición a raíz de la nueva concepción del término plasmado en el DSM-V, como es el caso de Claudia Arberas y Víctor Ruggieri (2019), que definen el autismo como:

> Un trastorno del neurodesarrollo (TND) caracterizado por compromiso en la interacción social y la comunicación, asociado a intereses restringidos y conductas estereotipadas. Presenta expresión variable y de acuerdo con las necesidades de apoyo de la persona que lo padece, lo clasifica según el DSM5, en tres niveles (p. 16).

Haciendo alusión a los autores mencionados anteriormente en cuanto a que definen el autismo como trastorno del neurodesarrollo, observamos que más autores afirman que se trata de un trastorno de base neurobiológica, que ocurre, entre otros, por cambios complejos en la sinaptogénesis y en la conectividad neuronal, con alta heredabilidad, de etiología heterogénea, en la que se incluyen causas genéticas, inmunológicas y ambientales (Arberas y Ruggieri, 2019).

Siguiendo con que el trastorno del espectro autista se engloba dentro de los trastornos del neurodesarrollo, implica que tiene ciertas características propias de los trastornos que tienen esta base neurobiológica, además de poseer un trastorno en el desarrollo socio comunicativo y un patrón restringido de actividades e intereses, tienen otro tipo de manifestaciones clínicas que son diferentes dependiendo del individuo (Martos-Pérez y Llorente-Comí, 2013).

Cuando hablamos sobre el autismo, debemos tener en cuenta que, aunque como se ha mencionado anteriormente todos parten de la misma base, el autismo no es un trastorno que se manifieste igual en todos los sujetos, ni absolutamente demarcado, y su manifestación está en un espectro de mayor a menor afectación; cambia con el tiempo, y está influenciado por factores como el nivel de capacidad intelectual asociada o el poder recurrir a recursos especializados (Martínez y Bilbao, 2008).

Pese a que no se manifiesta igual en todos los individuos, hay signos que son característicos de estos menores y que pueden hacer darnos cuenta de que padecen un trastorno; en concreto son tres las características de las personas con TEA: el rechazo al contacto afectivo, la falta de respuesta a las instrucciones verbales y el juego repetitivo, que son aspectos que impactan profundamente (Martínez y Bilbao, 2008).

Estos signos de alerta son los que posteriormente van a ser definitorios de este trastorno, ya que abarca tres ejes fundamentales de la adaptabilidad, los

cuales se ven afectados, que son: comunicación verbal y no verbal, habilidades sociales y el pensamiento y la conducta. No obstante, autores como Riviére (1997) afirma que las dimensiones alteradas de las personas que poseen este trastorno son doce, siendo entre ellas trastornos cualitativos de la relación social, del lenguaje expresivo y de la imitación.

Una de las características fundamentales de las personas que padecen este trastorno está relacionada con la coordinación y movimientos, o bien como hemos mencionado en el párrafo anterior, con la imitación. Las personas con autismo suelen mostrar dificultades motoras y escasa coordinación en algunos movimientos. Es frecuente encontrar disfunciones sensoriales (hiper o hiposensibilidad) en la percepción a los estímulos auditivos, táctiles, visuales o gustativos. Pueden padecer trastornos del sueño (latencia prolongada o sueño fragmentado), así como alimentarios (Arberas y Ruggieri, 2019).

Siguiendo con la capacidad para imitar y aprender de manera vicaria, es decir, utilizar y adquirir el aprendizaje simbólico, se ve afectada de tal manera que la posibilidad de adquirir en este periodo del ciclo vital tan característico capacidades relacionadas con la simbolización, la organización afectiva y las relaciones interpersonales se ve afectado y deteriorado, de forma que afecta al sujeto a lo largo de todo su desarrollo del ciclo vital (Morales, 2010).

Volviendo a los ejes fundamentales, los cuales se ven afectados por este trastorno, Martínez y Cuesta (2013) dividen las características decisivas del trastorno del espectro autista en tres: el desarrollo social, la comunicación y lenguaje y las conductas repetitivas e inflexibilidad mental. En cuanto al desarrollo social, las anomalías en este parecen manifestarse desde momentos tempranos, viéndose implicado y afectado la construcción del conocimiento social que se forja en base a la interacción con los otros en personas que no padecen este trastorno.

En cuanto a la comunicación y el lenguaje, las personas con TEA muestran dificultades en las pautas de comunicación no verbal que implican anomalías, tanto expresivas como comprensivas, en aspectos que regulan la interacción social, tales como mirar adecuadamente, gesticular, sonreír y establecer unas pautas de comunicación de atención conjunta (Martínez y Cuesta, 2013).

Y en cuanto a las conductas repetitivas e inflexibilidad mental, pueden permanecer en periodos largos de tiempo haciendo actividades monótonas sin ningún fin aparente, como dejar deslizarse agua entre los dedos una y otra vez. Presentan con frecuencia manierismos motores o estereotipias, moviendo las manos o el cuerpo de forma rítmica. En ocasiones, las personas con TEA desarrollan pautas que repiten de la misma forma en determinadas situaciones o asociados a determinados momentos del día, y tienen dificultades para cambiar el entorno o las rutinas. La falta de flexibilidad mental también puede observarse en la pre-

ocupación e insistencia por determinados objetos o temas de interés (Martínez y Cuesta, 2013).

Como sabemos, la comunicación, el desarrollo social y la inflexibilidad mental están altamente relacionadas con el proceso de aprendizaje de cualquier individuo; por ello, este trastorno también afecta al proceso de aprendizaje de estos menores, teniendo en cuenta que las personas con autismo presentan un estilo de aprendizaje muy característico, teniendo que ver con su disposición para atender de manera sobre exclusiva (atender a sólo un aspecto notable del ambiente). Este aspecto del aprendizaje debe ser superado para abarcar más oportunidades en cuanto al aprendizaje se refiere (Morales, 2010).

Relacionado con el aprendizaje y con el desarrollo cognitivo y social de los seres humanos, debemos tener en cuenta que las funciones psicológicas que solemos desarrollar todos los humanos y que caracterizan el proceso de desarrollo de toda persona, están relacionadas con las capacidades de: compartir experiencias, desarrollar sistemas simbólicos y predecir las conductas de otra persona entre otros (Morales, 2010). En el caso de los menores con autismo, observamos que no pueden desarrollar de forma normal dichas capacidades, ya que su sistema neurobiológico le impide desarrollarlas de forma normativa o directamente les impide adquirirlas.

Por ende, Riviére (1997) planteaba que en el trastorno del espectro autista hay retos importantes de comprensión, explicación y educación. De comprensión, porque resulta difícil entender cómo es el mundo interior de personas con dificultades en cuanto a la forma de comunicación y relación. De explicación, porque aún desconocemos aspectos esenciales de la génesis biológica y los procesos psicológicos de las personas con autismo y trastornos profundos del desarrollo. Y de educación, porque las personas que tienen autismo encuentran más dificultades para desarrollar las capacidades de empatía, relación intersubjetiva e incorporación mental en el mundo interno de los iguales, que permiten al niño aprender mediante estrategias de identificación, intercambio simbólico, experiencia vicaria e imitación.

Además, se añade una problemática a este trastorno, y es que el presentar rasgos físicos normativos, unidos al hecho de que en muchos casos presentan niveles aceptables en algunas áreas evolutivas, proporciona una gran incertidumbre a los padres, pensando que su hijo puede presentar alguna disfunción, pero no un trastorno grave e irreversible como es el autismo (Martínez y Bilbao, 2008).

Por ello hay que favorecer y promover la atención temprana de estos menores, ya que una atención temprana de calidad ayuda al desarrollo del niño, reduce la gravedad de la sintomatología y mejora la calidad de vida, tanto la suya propia, como la de la propia familia. En los TEA, la atención temprana no es tan precoz

como ocurre en otros trastornos del desarrollo y eso se debe en gran parte a que, a pesar de los avances, todavía resulta complicado detectar a los niños con TEA antes de los 2 años (Martos-Pérez y Llorente-Comí, 2013).

Para finalizar, y sobre todo para entender adecuadamente el autismo, y con ello poder ayudar y educar a las personas que lo padecen, es necesario entender su desarrollo cognitivo y social, que es diferente y único, y que, además, el desconocimiento e incomprensión nos genera atracción. Sólo se puede evaluar y educar bien a las personas autistas cuando se conocen algunas características principales de su mundo psicológico. Sólo se descubren dichas características cuando se examinan desde una perspectiva biológica y sobre todo genética, ligada al desarrollo normal (Riviére, 1997).

Observamos que, pese a que cada persona tiene unos comportamientos y actúa diferente, hay ciertas pautas que se repiten en todas las personas con trastorno del espectro autista, que son la comunicación anómala, interacción social e inflexibilidad mental.

2.2. Habilidades socioafectivas: definición y tipología

Para ahondar en las habilidades socioafectivas, y más concretamente en las características de estas, empezaremos dando una definición acerca de qué son las habilidades sociales, para después indagar acerca de qué son las habilidades socioafectivas. Con ello pretendemos ir de lo general a lo más específico y empezar por algo utilizado más habitualmente.

Primeramente, según León (2009):

> Las habilidades sociales son conductas aprendidas mediante las cuáles expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afecto, mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás, y resolvemos y reforzamos una situación social. Normalmente, un deterioro o falta en las habilidades de inteligencia emocional deriva y facilita la aparición de problemas de conducta en el ámbito de las relaciones interpersonales y afecta al bienestar mental (p. 67).

Una vez definido qué son las habilidades sociales, procedemos a definir las habilidades socioafectivas; para ello Armada (2017) las define como:

> El conjunto de capacidades propias del ser humano que contribuyen a dar respuesta de manera adaptativa a las diferentes situaciones que se le presentan en su vida personal y social, cuyos recursos se consideran necesarios para conseguir los objetivos y metas que se planteen; además orienta la conducta, así como la gestión de sus emociones y pensamientos desde la coherencia

interna, lo cual los dota de competencias para vivir y convivir socialmente de forma saludable y respetuosa (p. 65).

Al usar el término "socioafectivo" debemos tener en cuenta que nos estamos refiriendo a la relación inseparable que se da entre la parte o el aspecto social y el afectivo de un ser humano, cuya separación sería imposible de darse; por esta razón se hace hincapié en trabajar de forma unánime ambos aspectos al aplicar los programas de desarrollo (Castañeda y Herrera, 2017) que algunos de ellos mencionaremos más adelante.

Por ello, la importancia de las interacciones sociales acoge y determina la forma de relacionarse de una persona. Desde que nacemos establecemos relaciones interpersonales con otros, necesarias para subsistir en el medio, y a lo largo del desarrollo, nuestra capacidad o incapacidad para relacionarnos hará que podamos ser adultos útiles para la misma comunidad, o bien será un factor de exclusión y, además. será un factor importante en muchos trastornos psicológicos (Felipe y Ávila, 2005).

De forma definitoria, llegamos a la conclusión de que las habilidades socioafectivas no vienen impuestas ni determinan al individuo, sino que se puede aprender paulatinamente con la interacción con los otros y con el medio.

Las habilidades socioafectivas unen el aspecto afectivo y social de una persona; por ello, la clasificación de estas debe abarcar aspectos relacionados con la relación con uno mismo y con el otro.

Autores como Castañeda y Herrera (2017), dividen en cuatro las habilidades socioafectivas: habilidades de comprensión de sí mismo, habilidades de autorregulación, habilidades de comprensión del otro y habilidades de relación interpersonal.

Empezando por las habilidades de comprensión de sí mismo, estas consisten en identificar sus emociones, explicar sus intereses, habilidades y valores. Prevalece la profunda confianza, aprenden a interactuar con otros, son empáticos y buscan darle una explicación y entender lo que están sintiendo y pasando. Además, esta habilidad permite tener una organización y planificar su aprendizaje desde la autocomprensión y conocimiento.

Esta habilidad recoge la capacidad de reconocer emociones, intereses y valores, la autovaloración y el autoconocimiento.

En cuanto a las habilidades de autorregulación, se definen como el manejo de las emociones y comportamientos; además de emociones como la ansiedad, el control de impulsos, el estrés y no rendirse para superar obstáculos, predomina la automotivación y ver el progreso de sus acciones en resultados que se puedan

medir y ver. Por último, prevalece la expresión adecuada de emociones en varias situaciones.

Esta habilidad recoge la capacidad de autocontrol, manejo y expresión adecuada de emociones y la automotivación.

Las habilidades de comprensión del otro están determinadas por la capacidad de hacer una evaluación de diversas situaciones a través de la empatía, además de ser consciente de las diferencias y parecidos que existen con tus otros iguales y con el contexto que te rodea. Cuanto más avanzada es la edad, buscan un mejor uso de los recursos que le proporciona la familia y el mismo entorno social. Recoge la empatía y la toma de perspectivas.

Y, por último, las habilidades de relación interpersonal están relacionadas con los otros y con ser capaz de establecer relaciones estables y gratificantes, donde predomina la cooperación y el trabajo en equipo, además de resistir a la presión. Tienen capacidad para mediar y resolver conflictos originados en su entorno, prestando apoyo y ayuda si es necesario, teniendo un papel activo dentro del grupo, utilizando una comunicación asertiva, el diálogo y siendo capaces de negociar y resolver las discrepancias existentes. Esta habilidad abarca la capacidad de establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes, trabajo en equipo, diálogo y participación, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos.

Habilidades como estas se aprenden y se desarrollan, y van evolucionando y desarrollándose a lo largo del tiempo. Es por esto que no es posible enseñarlas o desarrollarlas de una vez, sino que, al igual que las habilidades intelectuales, requieren de estimulación continua en un periodo prolongado de tiempo que les permita ir evolucionando a etapas de mayor desarrollo (Albores, Rodríguez, y Soto del Valle, 2020).

Además, estas habilidades no se adquieren si no se llevan a cabo actividades educativas de forma deliberada que fomenten la adquisición de estas; esto hace referencia a que no se ve un avance por la simple instrucción formal, sino que se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática (Albores, Rodríguez y Soto del Valle, 2020).

Por ello, esta intervención permite y da las herramientas para entender el mundo y desenvolverte en él, establecer mejores relaciones y tomar las decisiones más acertadas acorde a tus prioridades (Albores, Rodríguez, y Soto del Valle, 2020).

En este sentido, lo óptimo de la educación sería que fomentase la calidad de vida de estas personas mediante respuestas educativas que ayuden a la comprensión de creencias y emociones, para que ellos puedan y les resulte más fácil comprender el mundo social que los envuelve y que, además, desarrollen sus

habilidades sociales, fomentando esta línea de actuación como la prioritaria en el sistema educativo en los menores con TEA (Castillo y García, 2012).

En forma de síntesis, haciendo una relación entre el trastorno del espectro autista y las habilidades sociales del mismo, debemos tener en cuenta que, al ser un trastorno que afecta a la interacción con los otros, puede convertirse en un potencial para la exclusión, porque además sigue siendo una discapacidad invisible (Martínez, 2017).

Además, los déficits en la comunicación, en la interacción con los otros, en la forma de comunicar, en la forma de establecer relaciones con su entorno, en sus intereses o actividades, pueden determinar la adaptación general del mismo (Padilla y Infante, 2022).

2.3. Modelos de intervención

Como es habitual en otros trastornos, no todas las intervenciones desarrolladas para personas con TEA tienen los mismos resultados, porque cada sujeto actúa de forma diferente. Para conocer si un tratamiento es óptimo, debe tenerse en cuenta la evidencia científica recogida en los estudios de evaluación. Los estudios sobre la eficacia de los tratamientos se clasifican en diferentes niveles de evidencia según el tipo de diseño que se haya usado, correspondiéndole a cada uno de ellos un grado de recomendación (Martínez y Cuesta, 2013).

Para abordar los siguientes modelos de intervención, han sido propuestos estos cinco modelos debido a su fácil entendimiento y explicación, además de ser los más estudiados por los autores.

• *Programas conductuales intensivos de intervención temprana*

Lo que se pretende con este tipo de programas es mejorar las conductas sociales del menor, basándose en los principios de condicionamiento y aprendizaje.

Con ello se manipulan los hechos y estímulos previos de la conducta para que se lleguen a los cambios esperados. Este tipo de programas tiene unos objetivos muy marcados, que hace que la medición de las conductas y reacciones del niño pueda ajustar la intervención hasta alcanzar los resultados esperados.

Los programas conductuales o programas ABA, como también se les conoce por sus siglas en inglés (Applied Behavior Analysis), están determinados por unos objetivos precisos y procedimientos de medida lo más claros posible. La medición constante de las conductas exhibidas por el niño permite ir ajustando la intervención y modificarla en caso de que no se produzcan los avances esperados (Martínez y Cuesta, 2013).

Las estrategias conductuales típicas son el encadenamiento, el moldeamiento y el desvanecimiento (Martínez y Cuesta, 2013).

• Modelo Denver de Inicio Temprano (Early Star Denver Model)

Se desarrolla a partir de los programas de Pivotal Response y la versión anterior del mismo modelo Denver. Este modelo se centra en fomentar la participación de los niños durante el máximo tiempo que se pueda en actividades sociales que impliquen la interacción con el otro, que además despierte su interés y que implique el trabajo conjunto con un adulto. Destacan como habilidades a trabajar la imitación, la conciencia y reciprocidad en las interacciones sociales y el juego social y simbólico. El patrón principal de la intervención lo constituyen las relaciones sociales positivas con los adultos implicados en el programa, tanto las familias como los terapeutas (Martínez y Cuesta, 2013).

Se incide en acciones repetidas y la determinación de objetivos precisos, con un fuerte énfasis en la recogida de datos. Se pretende que el niño y los intereses de este sean la principal fuente de atención de la intervención, fomentando un currículum centrado en las necesidades evolutivas y en la interacción terapeuta-niño (Martínez y Cuesta, 2013).

• TEACCH

Parte del principio filosófico general de fomentar una adaptación entre la persona y su contexto, utilizando como herramienta la educación y la introducción de cambios en el entorno para responder a las dificultades de este y con ello conseguir una mejora de las habilidades sociales (Martínez y Cuesta, 2013).

Está formado por seis ejes principales que abarcan la elaboración de programas individualizados, la colaboración con la familia, una enseñanza estructurada, el fomento de las habilidades sociales, la formación de los y las profesionales y, por último, la existencia de elementos propios de las aproximaciones terapéuticas cognitivas y conductuales.

Según Martínez y Cuesta (2013), el enfoque propone la creación de un entorno físico y de actividad altamente organizados, de acuerdo con los principios de estructuración del espacio y tiempo, el uso de apoyos visuales y agendas, y de sistemas de trabajo independiente.

Este enfoque lleva consigo la utilización de pictogramas, dividir las tareas en pequeños pasos acompañados de imágenes, avisar con antelación de la actividad que se va a realizar, y por último, se determina el espacio para realizar la actividad.

Este programa se utiliza principalmente en entornos educativos para favorecer la socialización de este.

• *Tratamientos sensoriomotores*

Este tratamiento agrupa a tareas relacionadas con la psicomotricidad o la manipulación de la estimulación sensorial.

Las dificultades de hipersensibilidad que frecuentemente se encuentran en esta población han llevado a algunos investigadores y terapeutas a proponer las dificultades sensoriales como el factor primario en muchas de las manifestaciones del autismo (Martínez y Cuesta, 2013).

Las dificultades motrices de carácter dispráxico, por otro lado, también se han propuesto como limitaciones sustanciales que afectarían al juego, la exploración del entorno y sus habilidades de conducta adaptativa (Martínez y Cuesta, 2013).

Para fomentar la integración sensorial se proporcionan a los niños experiencias sensoriales planificadas y controladas, y para fomentar la integración auditiva, se relaciona el procesamiento auditivo con el comportamiento humano.

• *Musicoterapia*

Se utiliza la música como vehículo para crear una relación entre el terapeuta y el niño, para fomentar la expresión de emociones, la comunicación entre ambos y la participación del menor en las actividades.

Uno de los rasgos más relevantes entre todas las intervenciones ejecutadas bajo este concepto es el nivel de estructuración con que se llevan a cabo las diferentes acciones. Estas pueden incluir la creación y composición de piezas musicales, además de la escucha y el manejo de instrumentos (Martínez y Cuesta, 2013).

Existen cinco formas para incluir la música como método terapéutico: terapias receptivas, en las cuales la finalidad es que el usuario escuche la canción con el propósito de expresar o sentir ciertas emociones; la composición musical, que consiste en hacer piezas musicales; la improvisación, en la cual se le proporcionan algunos pasos para crear música de forma aleatoria y sin unas reglas a seguir; la recreativa, en la que se proporciona un instrumento para poder tocarlo; y por último, la terapia con actividades estructuradas (Martínez y Cuesta, 2013).

2.4. Planificación centrada en la familia

La familia es el primer agente de socialización por excelencia, y es donde se adquieren en mayor medida las pautas y normas de comportamiento; por ello la familia juega un papel fundamental en el desarrollo del menor y en favorecer la socialización de este.

Esta actúa como un sistema dinámico en el cual la interacción de un miembro afecta a las interacciones de los demás, teniendo en cuenta que el comportamiento de un miembro determina el comportamiento de los miembros restantes. Autores como Arias (2012) afirman que "una familia no es una suma de personas, ya que, al formar una totalidad, adquieren cualidades diferentes a las que se aprecian en cada uno de sus miembros como unidades" (p. 33).

Por ello, es muy importante involucrar a la familia en la educación de estos; hace años, se delegaba la educación de estos menores en profesionales o en el ámbito escolar, dejando de lado el papel que la familia podría tener en el desarrollo de este, pero, con el paso de los años, la familia ha tenido un papel relevante en el desarrollo y educación del menor.

La familia era una continuación del trabajo que realizaban los y las profesionales, pudiéndose especializar en tratar o estimular a las personas con trastorno del espectro del autismo, suponiendo una carga o dedicación exclusiva más (Baña, 2015).

Por lo tanto, se pasa de una concepción de enfoque patológico, a otro centrado en lo educativo en el que el fundamento de esta concepción es la familia y las necesidades y demandas de estos (Baña, 2015).

La planificación centrada en familia analiza desde una posición global y generalizada la vida diaria de la persona que tiene TEA y su entorno, enmarcándose dentro de las necesidades que cada familia manifiesta, trabajando en todos los entornos y contextos en los que la persona con TEA participa y no sólo en el terapéutico; entornos como el colegio o la casa, con la finalidad de favorecer el proceso de aprendizaje y la adquisición de herramientas para su desarrollo (ConecTEA, s.f.).

Dalmau et al. (2017) determinan que:

> Este modelo pone énfasis en entender el desarrollo del niño de una manera más holística y contextual; se reconoce que el progreso del niño no responde a una suma de intervenciones parciales sino a una visión de conjunto que encuentra la mejor expresión en la atención preferente en casa y la comunidad. Los entornos naturales, es decir la familia, la escuela y la comunidad, pasan a ser reconocidos como los contextos por excelencia para promover el desarrollo. Así pues, el progreso del niño ya no se asocia tanto al tratamiento del déficit, sino a las oportunidades y experiencias favorables que promuevan su participación activa en casa y en la escuela a partir de las rutinas diarias. En este sentido, aquello realmente crítico pasa a ser la capacitación de los padres, sin olvidar lógicamente la atención específica que algunos niños pueden precisar (p. 642).

Según McWilliam (2016) este enfoque implica llevar a cabo ciertas tareas, cuales son:

a) Los y las profesionales deben tener siempre una actitud asertiva y comprensiva con la familia, actuando con ella de manera amable y respetando siempre las decisiones que tome.
b) Los y las profesionales deben brindar a las familias la oportunidad de tomar decisiones sobre el desarrollo de sus hijos y sobre la atención temprana que esta demanda.
c) Los y las profesionales deben sacar provecho y recursos de las oportunidades de aprendizaje que las familias proporcionan a sus hijos.

Las características del modelo de planificación centrada en familia abarcan tres ejes fundamentales. Primeramente, la familia es parte activa y partícipe de todo el proceso, conceptualizándose como unidad de apoyo; de esta forma pasamos de una intervención centrada en el menor, a tener en cuenta a todo el sistema familiar y a todo el contexto que envuelve y rodea a este. A continuación, aunque se ha mencionado con brevedad anteriormente, se debe respetar en todo momento la elección y las decisiones que la familia decide tomar; esta pasa a manifestar sus necesidades y demandas respecto a los temas relativos a su hijo y por ello tiene un papel fundamental a la hora de decidir los instrumentos y técnicas que se van a llevar a cabo en todo el proceso. Y para finalizar, se deben potenciar y fortalecer los puntos fuertes de la unidad familiar, dejando a un lado los elementos debilitadores de la familia y dando importancia las potencialidades para trabajar con ellas y fortalecerlas (Dalmau et al, 2017).

Los instrumentos y herramientas utilizados en la planificación centrada en familia son: entrevistas, en las cuales se analiza el contexto en el que el menor se desenvuelve; entrevistas basadas en rutinas, en las cuales se habla sobre los hábitos que tiene el menor, ayudándose de un ecomapa para analizar los apoyos y redes con las que cuenta la familia, además de utilizarse diversas escalas para cuantificar los avances y el desarrollo de este.

Aunque la planificación centrada en familia presenta grandes ventajas a la hora de analizar y favorecer la adaptabilidad del menor, cuenta también con diversas limitaciones, como pueden ser: la falta de implicación de algunos padres para participar, familias que presentan otras problemáticas, económicas o de negación, falta de iniciativa por parte de los padres a la hora de comunicar algo en lo que no están de acuerdo en el desarrollo de la intervención, dificultades para conseguir la implicación de otros miembros familiares, y la falta de conocimientos y tiempo por algunos padres (Joginder, Iacono, y Gray, 2011).

Por ello, la planificación centrada en la familia tiene como objetivos en todo momento que la familia sea un elemento facilitador para que el menor adquiera

los objetivos propuestos, además de ser un entorno donde haya estímulos visuales y cognitivos, y donde se ayude a conseguir las estrategias educativas.

No obstante, aunque cada familia reacciona y supera el proceso de la manera que consideren óptima, destacar que no todas las familias se desarrollan igual, ni atraviesan los mismos procesos de adaptación y aceptación.

Con el paso del tiempo se pasará de un modelo únicamente centrado en el menor, a ser un modelo que engloba a la familia como parte fundamental del desarrollo de este, y en el que se tendrá en cuenta las interacciones que existen dentro de la misma, analizando la familia como modelo sistémico en el que la relaciones que se establecen entre los miembros son interdependientes (Baña, 2015).

En conclusión, recalcar que el objetivo de la intervención familiar es fomentar el trabajo en red en el plano de colaboración familias-profesionales, en el cual se marquen unos objetivos comunes y se siga la misma línea de actuación, evitando así que la familia sea una mera receptora de las intervenciones de los profesionales (Baña, 2015).

3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.1. Análisis de la realidad

Este proyecto de intervención aborda el trabajo realizado con una familia y con un menor de 6 años que presenta trastorno del espectro autista pertenecientes a un municipio de la provincia de Badajoz. Esta familia está compuesta por Pablo, que presenta el trastorno; Marta la madre de este y Juan el padre; además, Pablo tiene un hermano mayor de 15 años llamado Santiago. Pablo nació en la semana 34 de embarazo y pesó 2 kilos 450 gramos. La familia nos cuenta que el parto transcurrió sin complicaciones y que Pablo nació por cesárea; también nos cuentan que en la familia no hay ningún miembro que posea ningún trastorno o discapacidad. Para conocer información del menor y cómo este se desenvuelve en el entorno, realizamos una primera entrevista, basándonos en la herramienta ADIR-R, y con ella obtuvimos ciertos datos. Desde pequeño se observaba que no mantenía el contacto visual con los padres, rechazaba el contacto físico, en su tiempo de ocio realizaba conductas repetitivas como deslizarse la arena o el agua por las manos una y otra vez, y además lloraba o tenía dificultades para gestionar los imprevistos o cambios de horario. Debido a estas señales de alarma, la familia llevó a Pablo a un profesional, y le detectaron este trastorno cuando tenía aproximadamente 3 años. Esto afectó al núcleo familiar, ya que la familia comenzó a involucrarse con el menor y a estar más pendiente de las conductas de este. La relación con sus padres ha sido excepcional y siempre ha tenido las necesidades

básicas cubiertas por parte de estos; en cuanto a la relación con su hermano, Santiago no aceptaba al principio la llegada de otro miembro a la familia, pero a medida que ambos iban creciendo la relación iba mejorando, e incluso Santiago llegó a involucrarse tanto como sus padres en el cuidado de su hermano. Cuando entró al colegio manifestaba dificultades en el trato con los compañeros e incluso con los profesores, repitiendo las conductas que hacía cuando era más pequeño, como por ejemplo, enfadarse o tener momentos de ira al cambiarle de clase, al cambiarle el horario o realizar actividades fuera de lo cotidiano; además, con los compañeros manifestaba un rechazo al contacto físico, dificultades para gestionar cuando varios compañeros hablaban a la vez o había exceso de ruido, realizando también conductas repetitivas como tocar siempre las vallas del patio y tener enfrentamiento con los compañeros cuando no se llegaban a acuerdos por la incapacidad de este de acordar algo. Debido a la inflexibilidad del menor, sobre todo en los momentos de enfado, la comunicación con Pablo genera estrés y es dificultoso mantener una conversación con él, ya que usualmente responde con monosílabos, excepto cuando quiere hacer una actividad o conseguir algo; por otra parte, los temas de conversación son muy escasos y repetitivos, tiene dificultad para mirar a los ojos cuando está entablando una conversación y es dificultoso mantener una conversación donde haya más de un interlocutor. Esto, como se ha mencionado anteriormente, dificulta la relación con sus compañeros y con los profesores en el colegio, ya que la participación de este se ve restringida.

Posteriormente se han realizado tres pruebas para poder identificar las necesidades socioafectivas, tanto del niño como de la familia, puesto que la intervención estará basada en el modelo de prácticas centrada en familia. Algunas de las herramientas utilizadas para llevar a cabo la evaluación de necesidades han sido: un ecomapa, que consiste en un esquema en el cual se pone en el medio al núcleo familiar y se analizan los apoyos que tiene dicha familia y las redes familiares de esta; una entrevista basada en rutinas, en la cual se habla sobre lo que el niño realiza en el día a día, el horario de este, con quién realiza las actividades diarias, qué actividades son significativas para el niño y con quién las practica, el entorno del menor y los materiales utilizados, entre otros. Con esta entrevista podemos sacar cuáles son los aspectos relevantes en la vida del menor, qué actividades hay que potenciar y saber cuáles son las necesidades en la vida de este; después de la entrevista, se ha realizado la escala "Kidslife-TEA", en la cual se evalúa el nivel calidad de vida del niño, además de identificar y potenciar diversas áreas que vayan más allá de las habilidades socioafectivas.

Tras haber realizado la entrevista y el ecomapa y haber pasado la encuesta, se han identificado ciertas necesidades del menor en los distintos contextos en los que se desenvuelve; nos centraremos en estas áreas: la capacidad de adaptabilidad a los cambios, la mejora en la comunicación, fomentar la autonomía de este y, por último, el control de la ira en situaciones imprevistas. Por tanto, el objetivo

general es mejorar las habilidades socioafectivas para facilitar la adaptabilidad del menor en el entorno en el que vive. De este objetivo general se derivan tres específicos, que son: dotar a los padres de herramientas para establecer pautas y estrategias educativas, reducir la inflexibilidad del menor cuando surge algún cambio y fomentar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de este.

Para abordar el trabajo de estos objetivos, nos basaremos en el paradigma de las prácticas centrada en familia, mencionado anteriormente en el marco teórico, y cuyas ventajas son dotar a los padres de herramientas para el desarrollo de su hijo, hacerles partícipes de todo el proceso y establecer pautas entre todos los agentes para mejorar la calidad de vida del menor. Se utilizará esta metodología por la evidencia científica y las ventajas de este paradigma. Además, como nos centraremos en el caso concreto de Pablo, pretendemos potenciar las habilidades de esta familia para que sea una herramienta educativa fundamental que acompañe además a la intervención del profesional, de tal forma que el menor no solamente esté avanzando en sesiones aisladas, sino que fundamentalmente sea en casa donde encuentre un entorno que sea potencialmente educativo para el desarrollo de sus habilidades socioafectivas. El modelo de prácticas centradas en familia, como ya se ha mencionado, implica la participación activa de todo el núcleo familiar, decidiendo y determinando entre todos los objetivos a tratar con el menor y la metodología utilizada llevada a cabo en entornos naturales.

Para este proyecto de investigación, explicaremos el trabajo con la familia y con el menor a través de seis sesiones, donde iremos abordando un objetivo en cada una de ellas e iremos viendo cómo mediante distintas estrategias abordamos cada uno de esos objetivos; al final de esas seis sesiones realizaremos un proceso de evaluación del impacto de la intervención para saber si el núcleo familiar ha mejorado y si se han conseguido los objetivos propuestos en la intervención.

3.2. Planificación, organización y desarrollo del proyecto

3.2.1. Objetivos generales y/o específicos del proyecto

El objetivo general de nuestra intervención es:

- Mejorar las habilidades socioafectivas de un menor de 6 años que presenta trastorno del espectro autista basándonos en el modelo de planificación centrada en la familia.

Los objetivos específicos de nuestra intervención son:

- Dotar a los padres de herramientas para favorecer el desarrollo social, cognitivo y educativo del menor.
- Favorecer la adaptabilidad del menor en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.
- Reducir las situaciones de estrés o enfado debidas a cambios improvisados.
- Fomentar la autonomía del menor.
- Mejorar la interacción con las diferentes personas de su entorno.

3.2.2. Contexto social de desarrollo del proyecto

Debido a que el trastorno del espectro autista afecta y genera dificultades en el día a día de las personas que lo padecen, nuestra intervención se llevará a cabo en los contextos de desarrollo del menor, es decir, donde el menor pasa habitualmente más tiempo.

Esta propuesta se desarrollara en el entorno natural del niño, abarcando tres espacios fundamentales. El primero de ellos es el hogar, debido a que es donde pasa más tiempo, es donde se desarrollan la mayoría de actividades básicas de la vida diaria y es el espacio donde más tiempo compartido pasa con las demás personas pertenecientes al núcleo familiar; es por ello que el modelo de planificación centrada en familia cobra más importancia a la hora de involucrar a todo el núcleo familiar en actividades que faciliten la adaptación del menor y de los propios miembros familiares. El segundo espacio en el que se desarrollará nuestra intervención será en el parque y en los lugares de ocio del menor, debido a que el tiempo de juego es una parte fundamental de la rutina de este; además te ayuda a adquirir estrategias de interacción con las demás personas que están presentes en los mismos lugares de ocio. Y, por último, la escuela es una parte necesaria del desarrollo del niño, ya que aporta herramientas para un desarrollo cognitivo y una adquisición de conocimientos, además de proporcionarle la oportunidad de interactuar con sus iguales y aprender pautas de comportamiento. Este último escenario adquiere gran importancia, debido a que la relación con sus compañeros y con el profesorado debe ser fortalecida.

En los tres escenarios escogidos para desarrollar nuestra intervención, se contará con la participación activa de la familia, estableciendo un trabajo en red con el resto de los profesionales. La intervención está destinada a Pablo, elaborando y decidiendo conjuntamente la familia y los profesionales las estrategias y los objetivos a llevar a cabo.

3.2.3 Funciones de la Educadora Social

Debido al paradigma utilizado en esta intervención, el papel activo y fundamental de esta lo tiene la familia, ya que, la Educadora Social pasa a ser una figura de acompañamiento y de consenso, teniendo una posición más pasiva.

Por ello, las funciones llevadas a cabo entre otras son: acompañamiento en todo el proceso, tener la capacidad para llegar a consensos y a acuerdos con la familia, tener también la capacidad de escuchar activamente, atender y responder a las necesidades y demandas de estos, dotarles de estrategias y herramientas para favorecer la adaptabilidad del menor y mejorar la calidad de vida del núcleo familiar, y fomentar junto con la familia sus potencialidades.

3.2.4. Modelo educativo y metodología utilizada

La intervención comienza con la llegada de la familia a los servicios sociales del municipio, donde el primer paso es una entrevista con la trabajadora social de referencia. En dicha entrevista se explica la situación de Pablo y se rellena un cuestionario sobre los datos personales del menor. Después de esto, se le adjudica como profesional de referencia a la Educadora Social, que es la que va a acompañar en todo el proceso al núcleo familiar.

El siguiente paso es la acogida, en el cual se conoce a la Educadora Social que va a trabajar con la familia diariamente; además se habla más en profundidad sobre cómo es el menor y sobre el funcionamiento familiar.

Una vez que ya han conocido a la Educadora Social, se requiere de otra entrevista, en la cual se explica cuál será el modelo utilizado, cuyo nombre es el modelo de prácticas centrado en familia, el objetivo de esas prácticas, cuáles son los beneficios de utilizar esta metodología y qué se espera de ellos. Una vez explicado el modelo, comienza la evaluación para llevar a cabo la intervención.

Para realizar la evaluación utilizaremos un ecomapa, en el cual se analizan los apoyos que tiene la familia (vecinos, amigos, familiares, etc.) y cómo es su relación con todos ellos. Esto nos sirve para saber a qué personas puede recurrir la familia para buscar apoyos, si tiene un núcleo estable y sólido, si las redes familiares son inestables, etc.

En esta misma sesión, una vez realizado el ecomapa, se realiza la entrevista basada en rutinas (EBR), que nos sirve para conocer qué actividades realiza el menor y con qué frecuencia, cuáles son relevantes e importantes en su día a día, quién le acompaña a hacer esas actividades, es decir, nos sirve para recoger cuál es la dinámica y el funcionamiento familiar en el transcurso de los días. Esta entrevista consiste en una descripción de una actividad realizada en el día a día,

como puede ser levantarse o lavarse los dientes; una vez descrita la actividad, se menciona a las personas participantes en ella y se valora del 1 al 5 el grado de satisfacción con la actividad realizada, indicando, si es menor que 5, los aspectos a mejorar. Una vez realizada la EBR, se redactarán entre 5 y 8 necesidades referentes a la manera de actuar de su hijo y ellos, como familia, le deberán dar un orden de prioridad a esas necesidades propuestas y se comenzará a trabajar con ellas marcando unos objetivos, determinando la temporalidad y lo que esperamos conseguir de Pablo.

También se utilizará la escala "Kidslife-TEA" que se realizará al comenzar la intervención, una vez realizado el ecomapa y la EBR, para ver la evolución del menor en toda la intervención; se volverá a realizar una vez finalizada la intervención, comparando resultados y viendo la mejora de este en todo el proceso, ya que esta escala nos sirve para medir el nivel de calidad de vida del menor antes y después de la intervención.

Después de utilizar estas herramientas y marcar los objetivos, comenzarán las seis sesiones en los tres contextos naturales del menor: el hogar, el colegio y el parque o lugares de ocio. En cada sesión se trabajará un objetivo. Al principio de la sesión se hablará con los progenitores sobre qué esperan conseguir con el objetivo propuesto y qué pueden hacer para fortalecer la acción, apuntarán las respuestas a las dos preguntas realizadas y en base a estas se irá trabajando durante la sesión. Como hemos mencionado anteriormente, serán seis sesiones desarrolladas dos días a la semana, dedicando dos días a cada objetivo propuesto, con una duración total de 12 días. Aunque los objetivos se trabajen en una sesión con la Educadora Social de referencia, el menor y los progenitores deberán adquirir las pautas establecidas en la sesión y realizarlas sin la ayuda de esta los días restantes. Al acabar el primer día, se hace una recopilación con lo trabajado con ese objetivo y se adapta o modifica para los próximos días restantes. Depende del objetivo propuesto, se trabajará en uno de los tres entornos o se podrá trabajar en varios a la vez, la metodología no es rígida, de tal forma que se puede ir modificando, viendo el desarrollo del menor.

3.2.5. Planificación detallada de las acciones educativas y su evaluación

Como se ha mencionado anteriormente, estableceremos actividades para seis sesiones, que ocuparán dos días a la semana. En la entrevista basada en rutinas se establecieron los objetivos a conseguir con Pablo, que expondremos a continuación y para los que vamos a desarrollar las actividades acordadas.

Objetivo 1. Anticipar situaciones que puedan generarle estrés

Sesión 1

Actividad 1. Realización de pictogramas: Pablo realizará, junto con sus padres y su hermano, pictogramas. Esto consiste en dibujar y colorear secuencias de imágenes de actividades básicas de la vida diaria, e ir pegándolas por distintas estancias de la casa. El objetivo de esta dinámica es fomentar el vínculo familiar haciendo actividades en común y, además, reforzar a Pablo los pasos para realizar dichas actividades y que le sea más sencillo realizar una acción cotidiana. Además, a medida que van coloreando las figuras, van explicando el proceso de la acción. La duración de esta actividad será de dos horas.

Actividad 2. Lista de tareas: se realizará junto a los progenitores y Pablo una lista de tareas. Esto consiste en planificar las acciones que se van a realizar el día siguiente, ya sea ir de compras, asearse o ir a algún lugar. El objetivo de esto es ayudar a Pablo a tener una planificación más estable y que sepa lo que tiene que realizar al día siguiente, sin tareas no esperadas, ya que esto le ayudará mucho a controlar el estrés frente a situaciones imprevistas. Además, los progenitores le recordarán cada día lo que debe hacer al día siguiente y las citas importantes. Esta lista será realizada y recordada en conjunto diariamente. Tendrá una duración de hora y media.

Objetivo 2. F: fomentar la comunicación con los miembros del núcleo familiar

Sesión 2

Actividad 3. Piezas musicales: todos los miembros del núcleo familiar enseñarán la música que les gustaba cuando tenían la edad de Pablo; además hablarán sobre lo que les hacía sentir y sobre lo que sienten actualmente, al igual que lo hará Pablo. El objetivo de esto es que hagan partícipe a los demás miembros familiares de cosas tan íntimas como son los gustos musicales, para así hacer ver que son importantes al compartir algo tan personal. La actividad tendrá una duración de dos horas.

Actividad 4. Formando frases: esta actividad consiste en incentivar a Pablo a que mantenga conversaciones y hable más con su núcleo familiar. Por ello, cada vez que Pablo diga monosílabos o frases que no están completas, los padres le ayudarán a completarlas. De tal forma que si Pablo dice "pásame eso" refiriéndose a la botella de agua, cualquier progenitor deberá decir "pásame la botella de agua, mama" para a continuación pedir al menor que lo repita, hasta que la frase no esté completa no se le dará a Pablo lo que pide, pero, una vez que la ha

completado, se le dará una recompensa en forma de comida, bien puede ser una chuche o una chocolatina. La actividad tiene una duración de una hora.

Objetivo 3. Compartir tiempo de calidad en los espacios de ocio

Sesión 3

Actividad 5. Jugando juntos: para esta actividad se le pedirá a Pablo que elija a qué juego quiere jugar en el parque, y si es necesario comprar algún juguete para ello. Una vez llegado al parque, el progenitor, o los progenitores en el caso de que fuesen los dos, jugarán con Pablo de forma activa. Pablo explicará cómo se debe jugar, sus padres jugarán con él preguntándole acerca del juego y pidiéndole a Pablo que explique qué es lo que deben hacer. El objetivo es compartir tiempos juntos y, además, darle importancia a Pablo a la hora de explicar el juego. Esta actividad tendrá una duración de dos horas.

Actividad 6. Juegos de mesa: se elaborará una lista de juegos para realizar en familia. Cada miembro de la familia elegirá 3 juegos a los que querría jugar y se llega a un consenso sobre a cuál quieren jugar. La finalidad de esta actividad es que pasen tiempo en familia, establezcan una comunicación e intenten llegar a acuerdos y que cada miembro se sienta importante al haber la posibilidad de jugar al juego que él ha decidido. La duración de esta actividad es de dos horas y media.

Objetivo 4. Fomentar la interacción con sus iguales y profesores en el colegio

Sesión 4

Actividad 7. Saludar y despedir: para fomentar la interacción con iguales, empezaremos por los momentos de saludos y despedidas. Cada vez que salgan de casa el familiar que acompañe a Pablo al colegio se despedirá y saludará a la entrada y salida de casa y del colegio. Si por ejemplo la madre de Pablo acompaña a Pablo al colegio, deberá despedirse con un "adiós papa"; Pablo deberá imitar esa despedida. Si eso no ocurre, la madre de Pablo deberá indicarle que tiene que despedirse de su padre. De la misma manera ocurre cuando llegamos al colegio, la madre de Pablo saludará a los profesores y a los compañeros de este, intentando que Pablo imite la acción. En el caso de no hacerlo, se le indicará. Estas acciones se repetirán el resto del día cuando haya oportunidad de llevarlas a cabo. El objetivo de esta actividad es que Pablo adquiera hábitos de interacción con sus iguales y profesores, además de poder entablar alguna conversación con ellos.

Actividad 8. En el recreo: esta actividad consiste en que, en el recreo, mínimo una vez a la semana, el profesor les hará una pregunta sobre algo que les guste (bien puede ser cuál es su color favorito, si le gustan los animales, etc.) y deberán responder, y si es necesario, establecerse un debate. Esta actividad no debe durar más de quince minutos, ya que el recreo es su tiempo de ocio. Con esta actividad lo que pretendemos es que se conozcan los compañeros de clase y que además interactúen entre ellos, ya que si un compañero coincide con Pablo en cuál es su color favorito, pueden llegar a mantener una conversación e incluso a pasar tiempo juntos, lo que se pretende es que sea una forma de conocimiento y de acercamiento entre iguales.

Objetivo 5. Reducir la inflexibilidad mental del menor

Sesión 5

Actividad 9. Bolsa de la suerte: primeramente se le pedirá a Pablo que apunte en un papel dos acciones del día a día, como pueden ser ir al colegio y elegir una sudadera. Una vez apuntadas las acciones, entre los progenitores y él mismo, se dan dos alternativas a esas acciones, como pueden ser ir al colegio en coche o andando, o ponerse la sudadera azul o verde. Una vez que están las opciones que han pactado entre todos y que todos conocen, se recortan y se meten en una bolsa de tal forma que puede salir: ir al colegio andando o en coche al igual que el color de la sudadera. En primer lugar, se meten las opciones de la primera acción, saliendo una de las dos propuestas por ellos (ir al colegio andando o en coche); una vez que tenemos el primer resultado, metemos la segunda opción y sacamos el resultado (sudadera azul o verde). De esta manera, no es una opción única, pero las alternativas son muy reducidas y pactadas por todos. El objetivo de esta actividad es ayudar a Pablo a decidir entre varias opciones, además de reducir el estrés cuando hay varias opciones para ser seleccionadas. La actividad tendrá una duración de dos horas.

Actividad 10. Cocinamos juntos: Pablo decidirá junto con sus padres tres comidas que quiera realizar en la semana. Una vez decidido qué comidas le gustaría hacer, acompañará a sus padres a realizar la compra, en la cual él debe decidir, junto con la ayuda de sus padres, qué alimentos va a utilizar en la comida, eligiendo entre varias opciones que sus padres le presenten. En el caso de que los progenitores no estén de acuerdo, se deberá llegar a un consenso, explicando cada uno los motivos por lo que elige una opción determinada. El objetivo de esta actividad es tener la capacidad de decisión y de llegar a acuerdos. La duración será de tres horas.

Objetivo 6. Fomentar la autonomía de Pablo

Sesión 6

Actividad 11. Ayudar a recoger y limpiar la mesa: una vez que ha finalizado el tiempo de la comida, Pablo participará en la recogida y limpieza de esta. Para ello, los padres le enseñaran previamente cómo es el proceso; una vez que lo haya observado, los padres le volverán a poner los platos y él deberá repetir la acción llevada a cabo por sus padres. Si esta acción la continua mínimo tres veces en semana, obtendrá una recompensa acordada con sus padres como puede ser ver una película que le guste, ir a hacer alguna actividad fuera de casa, etc. El objetivo es que vaya adquiriendo autonomía y participación en las actividades cotidianas. La actividad tendrá una duración de una hora.

Actividad 12. Lavarse los dientes: para que Pablo vaya adquiriendo autonomía a la hora de realizar esta acción, se le leerá un libro acorde a su edad hablando sobre la higiene y la importancia de lavarse los dientes. Una vez visionado el libro, se le acompañará al cuarto de baño, se le explicará los pasos necesarios para realizar una buena limpieza bucal y se le pedirá que realice la acción, dando indicaciones para mejorarla en el caso de ser necesario. El objetivo es que adquiera autonomía y, además, adquiera buenas pautas de higiene. Esta actividad tendrá una duración de una hora.

3.2.6. Planificación temporal y cronograma

Como se ha mencionado anteriormente, la intervención tendrá una duración de seis semanas, aunque debemos tener en cuenta que la temporalidad puede ir variando y adaptándose a las necesidades de Pablo, ya que nuestro propósito es que, pese a que cada semana se trabaja un objetivo, sean acumulativos, es decir, que en el momento que aprenda una acción la ponga en práctica la semana siguiente, aunque específicamente no se esté trabajando ese objetivo; por ende, al pasar al segundo objetivo no se deja de trabajar el primero, sino que se continúa con ambos. Por ello, pretendemos que al final de la intervención haya adquirido todos los hábitos y rutinas propuestas y que las haya llevado a cabo las seis semanas que dura la intervención.

Las actividades se realizarán todos los martes y jueves de las seis semanas que dura la intervención.

Tabla 1. Cronograma

PRIMER MES				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	ACTIVIDAD 1		ACTIVIDAD 2	
	ACTIVIDAD 3		ACTIVIDAD 4	
	ACTIVIDAD 5		ACTIVIDAD 6	
	ACTIVIDAD 7		ACTIVIDAD 8	
SEGUNDO MES				
	ACTIVIDAD 9		ACTIVIDAD 10	
	ACTIVIDAD 11		ACTIVIDAD 12	

Objetivos y sesiones:

Sesión 1. ***Objetivo 1. Anticipar situaciones que puedan generarle estrés.***

Sesión 2. ***Objetivo 2. Fomentar la comunicación con los miembros del núcleo familiar.***

Sesión 3. ***Objetivo 3. Compartir tiempo de calidad en los espacios de ocio.***

Sesión 4. ***Objetivo 4. Fomentar la interacción con sus iguales y profesores en el colegio.***

Sesión 5. ***Objetivo 5. Reducir la inflexibilidad mental del menor.***

Sesión 6. ***Objetivo 6. Fomentar la autonomía de Pablo.***

3.2.7. Evaluación del proyecto

Para realizar la evaluación, se contará con la escala realizada al principio de la intervención, escala llamada "Kidslife-TEA", que evalúa la calidad de vida del menor. Por ende, se pasará al principio y final de la intervención, comparando ambos resultados y viendo si la intervención ha sido efectiva.

También, para evaluar el proceso, tendremos entrevistas periódicas con los padres para ver cómo es el desarrollo del menor, contando con una entrevista final una vez acabada la intervención, en la que se valorarán los objetivos llevados a cabo y se hablará sobre las potencialidades y las debilidades de la misma intervención, sabiendo cuales son los puntos que se podrían haber mejorado y que ellos pueden hacerlo sin nuestra presencia.

Además, el profesional de referencia hará un estudio observacional, en el cual observará las conductas de Pablo y si los objetivos están siendo cumplidos o no. Además, hará visitas periódicas al domicilio para evaluar más en profundidad el cumplimiento y desarrollo de los objetivos marcados; tomará anotaciones sobre las potencialidades y las acciones que hay que reforzar y las irá comunicando y determinando con los progenitores en las entrevistas periódicas. Al final, hará una valoración global y les dará a los padres algunas pautas para seguir trabajando con el menor sin su ayuda.

Por último, contaremos con una escala cuantitativa que nos servirá para llevar un seguimiento sobre la frecuencia en la que Pablo realiza las acciones marcadas en los objetivos. Esta escala contará con: estrés, comunicación, ocio, interacción con iguales, inflexibilidad y autonomía. Por ello, se pondrá si ha conseguido o no reducir las situaciones de estrés o mejorar la comunicación con sus iguales entre otros. Esta escala se pasará todas las semanas, acumulando los objetivos; esto quiere decir que, en la segunda semana, se evalúa estrés y comunicación, no solo la comunicación.

La evaluación se desarrollará en las seis semanas que dura la intervención, ya que durante esas semanas se harán entrevistas que servirán para evaluar el desarrollo de Pablo.

3.3. Equipo educativo, recursos y difusión

3.3.1. Recursos humanos

La intervención será llevada a cabo por la Educadora Social perteneciente a los servicios sociales del municipio.

Las personas que participan de forma indirecta en la intervención son: la trabajadora social, que es la persona que hace la primera entrevista y deriva esta familia a la Educadora Social de referencia; una logopeda, perteneciente también a los servicios sociales que acude al ayuntamiento varias veces en semana y que es la figura profesional por la que obtuvimos la información acerca de las carencias en el lenguaje de Pablo. Aunque no ha colaborado de forma directa, nos ha servido de ayuda y de guía para entender la comunicación de este.

Y por último y elemento fundamental, la propia familia.

3.3.2. Organización del equipo educativo

Las tareas principales de la intervención van a ser llevadas a cabo mayormente por la Educadora Social.

La trabajadora social es la encargada de realizar la entrevista de acogida para obtener algunos datos de la familia, y a raíz de esa información, derivar al recurso correspondiente que, en este caso, ha sido una intervención llevada a cabo por la Educadora Social.

Por otro lado, la logopeda utiliza la herramienta ADIR-R que sirve para conocer algunas características sobre la comunicación de Pablo; una vez utilizada la herramienta y obtenido ciertos datos, se transfiere la información a la Educadora Social, que posteriormente será utilizada en las entrevistas para marcar unos objetivos.

Y por último, la Educadora Social es la que se encarga de guiar y llevar a cabo la intervención junto con la familia.

Los recursos materiales utilizados van a ser un despacho presente en el mismo ayuntamiento para realizar las entrevistas correspondientes y hacer las reuniones necesarias, el ecomapa y las dos escalas realizadas durante la intervención; además de los materiales necesarios para las actividades presentes en el hogar, como pueden ser los pictogramas, un televisor o un cepillo de dientes.

Al ser los servicios sociales un servicio público y gratuito perteneciente al ayuntamiento, las personas usuarias no tienen que pagar ningún coste, ni el ayuntamiento debe proporcionar dinero para la financiación de este, ya que el presupuesto de los trabajadores que participan en este proyecto es el salario mínimo interprofesional (SMI) y el dinero que se destina al proyecto es el sueldo de los propios trabajadores.

3.3.3. Difusión

La difusión de la presencia de los servicios sociales del ayuntamiento y de la misma Educadora Social se hará mediante redes sociales, entre otros. El propio ayuntamiento subirá información a las redes sociales acerca de este servicio y de su utilidad; también se expondrá la misma información de las redes sociales en la prensa local y en los periódicos de la localidad.

Por otro lado, se participará en congresos de Educación Social y se contactará con otras entidades para hacer trabajo en red y dar a conocer los servicios de la comunidad; además, se difundirá toda la información acerca de la Educación Social, de las actividades acordes a esta y de los recursos visitados y colaboración con las demás entidades en las redes y prensa local.

La comunicación con las demás entidades, profesionales y personas usuarias se hará mediante correo electrónico, vía telefónica, o bien acudiendo a los mismos servicios sociales de la localidad.

4. CONCLUSIONES

El trastorno del espectro autista, terminología que ha sido cambiada por el DSM-V, afecta y condiciona muchos aspectos de la vida diaria, y más en concreto de las habilidades sociales, ya que son la base para comprender el mundo que nos rodea y, además, nos sirveN para estar en continua comunicación con los otros.

Los modelos ya existentes utilizados para estudiar este trastorno otorgan un papel secundario a la familia; por ello, es necesario una metodología que se centre en los aspectos más cotidianos de un menor que lo padece, así como otorgar el papel principal a la familia, ya que es la que convive y mejor puede entender al menor.

El modelo de planificación centrado en familia abarca las rutinas del día a día, además de hacer partícipe, colaborar, y hacer trabajo en red con la familia y con el resto de profesionales que han colaborado en esta intervención.

La planificación centrada en familia focaliza el estudio en los tres contextos de desarrollo del menor, escogiendo las rutinas desarrolladas en estos para mejorar la adaptabilidad y proporcionar autonomía. Además, le otorga el papel principal a la familia, ya que dejan de ser unos meros receptores de información para pasar a establecer unos objetivos y actividades con los y las profesionales de referencia, haciendo trabajo en red y llevando el seguimiento de la intervención en todo momento.

El objetivo principal de esta intervención es mejorar la adaptabilidad del menor en los distintos contextos de desarrollo para, posteriormente, mejorar la calidad de vida de este y poder desenvolverse de forma autónoma. Para el desarrollo de este objetivo se han plasmado actividades cuya finalidad es que se vayan consiguiendo los objetivos de forma paulatina, y que la consecución de estos se vaya adquiriendo en el día a día de forma cotidiana, ya que las actividades van a ser llevadas a cabo en el núcleo familiar, en la escuela y en los lugares de ocio.

Recalcar que este modelo otorga principal importancia a la familia y el papel de esta, ya que en el desarrollo de un menor es el primer y el más importante agente de socialización; por ello, se plantea la necesidad de incorporar a la familia en cualquier proceso o intervención en la que la finalidad sea la consecución de unos objetivos para la mejora de la persona, porque sin el papel activo de la familia una intervención puede mejorar o empeorar el bienestar de esta.

La utilización de esta metodología es un reflejo de lo que es la Educación Social, ya que esta pretende mejorar la vida de la comunidad, con y para la comunidad; por ello, es imprescindible contar con todos los agentes involucrados en el proceso de mejora de un sujeto; además, es imprescindible contar con todos los contextos en los que la persona se desenvuelve y educar siempre dentro de ellos.

Por otro lado, se considera que esta metodología no supone un cambio radical en la vida del menor, sino que suponen cambios paulatinos que hacen que el progreso sea más sencillo y duradero.

La realización de este trabajo ha sido muy útil para conocer más acerca del autismo y de cómo este afecta en el día a día de una persona; además me ha ayudado a profundizar acerca de la metodología ya estudiada, conociendo los modelos existentes expuestos en el marco teórico, que eran completamente desconocidos para mí. La intervención propuesta me ha ayudado a indagar acerca de qué actividades serían útiles para la rutina diaria de este menor, además de plantearme futuros escenarios profesionales, ya que el trastorno del espectro autista sería un ámbito profesional al que me gustaría dedicarme el día de mañana.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arberas, C. & Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. En Autismo. Clínica y etiología, 79, 16-21.

Albores Camacho, A., Rodríguez Basabe, J., & Soto del Valle, A. (2020). Análisis de las necesidades socioafectivas, aplicación de técnicas en los estudiantes de derecho internacional de la unidad académica profesional Cuautitlán Izcalli. Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación (6).

Armada Crespo, J. (2017). La expresión corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria [Programa de doctorado en educación, Universidad de Córdoba]. https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/14985/2017000001644.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Arias Gallegos, W. (2012). Algunas consideraciones sobre la familia y la crianza desde un enfoque sistémico. Revista psicología Arequipa, 2(1), 32-46.

Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. Ciencias Psicológicas, 9(2), 323-336.

Benites Morales, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. Escuela Profesional de Psicología. 1-20.

Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. Revista Colombia Psiquiatra, XXXVI (1).

Castañeda Purizaca, M., & Herrera Castañeda, M. (2017). Programa de habilidades socioafectivas para mejorar el aprendizaje de álgebra en estudiantes de primer grado de secundaria [Informe de investigación para obtener el grado académico de maestro en educación, Universidad Católica de Trujillo]. https://repositorio.uct.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/386/017100034G_017100043F_M_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Castillo Reche, I., & García Martínez, C. (2012). Alumnado con trastorno del espectro autista y habilidades emocionales y sociales: una investigación en educación infantil y primaria. Experiencias de investigación en Educación Infantil y Educación Primaria, (1º ed., pp.113-120). Ediciones de la Universidad de Murcia.

Fundación ConecTEA. (s.f.). El modelo de intervención centrado en la familia en el ámbito del autismo. https://www.fundacionconectea.org/2021/01/26/el-modelo-de-intervencion-centrado-en-la-familia-en-el-autismo/.

Dalmau, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, O., Salat, Y., Farré, V y Calaf, N. (2017). Cómo implementar el modelo centrado en la familia en la intervención temprana. Anales de psicología, 33(3), 641-651. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.263611.

Felipe Castaño, E., & Ávila Espada, A. (2005). Modelos circumplex de la conducta interpersonal en Psicología Clínica: desarrollos actuales y ámbitos de aplicación. Apuntes de Psicología, 23(2), 183- 196.

García-Franco, A., Alpízar-Lorenzo, O., & Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: Revisión conceptual. Boletín Científico de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula, 11, 26-31.

Guralnick, M. (1997). An overview of the developmental systems model por early intervention. Overview of the Developmental Systems Model, 1-23.

Joginder, S., Iacono, T., y Gray, K. M. (2011). A comparison of Malaysian and Australian speech-language pathologists' practices with children with developmental disabilities who are pre-symbolic. International Journal of Speech-Language Pathology, 389-398. https://doi.org/10.3109/17549507.2011.603429.

León del Barco, B. (2009). Salud mental en las aulas. Revista de estudios de juventud (84), 66-83.

Martínez Martín, M., & Bilbao León, M. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de las personas con autismo. Intervención psicosocial, 17(2), 215-230.

Martínez Martín, M., & Cuesta Gómez, J. (2013). Todo sobre el autismo. Alfaomega grupo editor.

Martos-Pérez, J., & Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. Autismo y TDAH, 57(1), S185-S191.

Moreira Alonso, N. (2009). Alternativa metodológica para contribuir a la superación profesional del docente en la dirección del proceso de integración de los niños portadores de autismo infantil [Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive"]. https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/1938/1/Moreira_09.pdf.

Martínez Correa, A. (2017). Identificación precoz por enfermería del trastorno espectro autista. Enfermería integral (115), 44-49.

McWilliam, R. (2016). Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque Centrado en Familia. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1), 133-153.

Padilla Quero, F., & Infante Cañete, L. (2022). Funciones ejecutivas en TEA: análisis de variables contextuales en el desarrollo. Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencia, 9(1), 1-14. https://doi.org/10.14198/DCN.2020.

Riviére, Á. (1997). Desarrollo normal y autismo [Curso de desarrollo normal y autismo, Universidad Autónoma de Madrid]. https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-_Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf.

6. ANEXOS

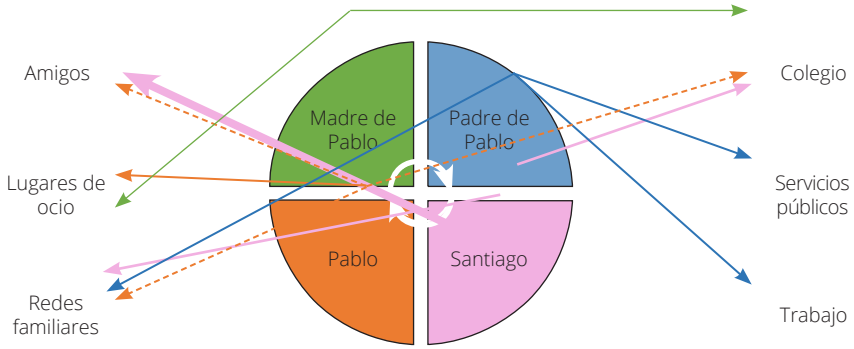
Anexo 1. Escala cuantitativa objetivos

	No conseguido	Bajo nivel de consecución	Alto nivel de consecución	Conseguido
ESTRÉS	Continúan las rabietas en la misma intensidad y frecuencia que al inicio de la intervención.	Continúa habiendo rabietas todas las semanas, pero no todos los días.	Continúa habiendo rabietas todas las semanas, pero no todos los días. Las rabietas de alta intensidad se producen menos de una vez a la semana.	No hay rabietas.
COMUNICACIÓN	Pablo responde con monosílabos en todas las conversaciones.	Pablo responde con monosílabos excepto cuando quiere conseguir algo instantáneo.	Pablo responde con monosílabos sólo cuando está enfadado.	Pablo no responde con monosílabos.
OCIO	Pablo no quiere jugar con sus padres.	Pablo sólo quiere jugar a juegos que él elija.	Pablo quiere enseñar y jugar a los juegos que él elija.	Pablo quiere enseñar y jugar a todos los juegos.
INTERACCIÓN CON IGUALES	Pablo no habla con sus compañeros.	Pablo solo dice "adiós" a sus compañeros.	Pablo saluda a sus compañeros.	Pablo habla con sus compañeros.

Continúa >>

	No conseguido	Bajo nivel de consecución	Alto nivel de consecución	Conseguido
INFLEXIBILIDAD	Pablo sigue gritando y llorando igual que al inicio de la intervención cuando hay imprevistos.	Pablo grita y llora varias veces en semana cuando hay imprevistos.	Pablo grita y llora algunos días cuando hay imprevistos.	Pablo no grita y llora cuando hay imprevistos.
AUTONOMÍA	Pablo no realiza actividades solo.	Pablo necesita la ayuda de los progenitores varias veces en semana.	Pablo necesita la ayuda de los progenitores algunos días.	Pablo no necesita la ayuda de los progenitores.

Anexo 2. Ecomapa



Anexo 3. Entrevista basada en rutinas (EBR)

Datos previos a rellenar:

NOMBRE DEL MENOR	
NOMBRE DE LOS TUTORES	
EDAD DEL MENOR	
FECHA DE LA ENTREVISTA	
LUGAR DE LA ENTREVISTA	

Items de las rutinas diarias

RUTINA 1:	GRADO DE SATISFACCIÓN: (valore del 1 al 5 indicando el 1 como el menos satisfactorio y el 5 como el más satisfactorio)

RUTINA 2:	GRADO DE SATISFACCIÓN: (valore del 1 al 5 indicando el 1 como el menos satisfactorio y el 5 como el más satisfactorio)

RUTINA 3:	GRADO DE SATISFACCIÓN: (valore del 1 al 5 indicando el 1 como el menos satisfactorio y el 5 como el más satisfactorio).







ISBN 979-13-87546-04-5

