

6

Colegio Oficial de Educadoras y Educadores
Sociales 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 | 2022

PREMIOS PROFESIONALES CESCLM 2022



CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2022

PREMIOS PROFESIONALES CESCLM 2022

Edición: Primera. Abril de 2023. Impreso en España.
ISBN: 978-84-19830-01-2
Depósito legal: AB 284-2023
Tirada: 275 ejemplares
Código Thema: JNE (Pedagogía social); JBCC (Estudios culturales)

© 2023, Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (CESCLM)
© 2023, Ana Pilar Martín García
© 2023, Celia Velasco Ortega
© 2023, Jessica Zuara Parra
© 2023, María Gutiérrez Camuñas
© 2023, Laura Moreno de Cástulo
© 2023, Ana Isabel Pérez Romera
© 2023, Carmen Toledo Navarro y Juan Luis Maestre Martín-Ventas

Editan: Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha
Miño y Dávila editores s.l. (www.minoydavia.com, info@minoydavia.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 |
| Ana Pilar Martín García “Proyecto de intervención para la prevención y reducción de soledad no deseada en las personas mayores de la Residencia” | 11 |
| Celia Velasco Ortega “Proyecto socioeducativo contra la violencia de género a través de Instagram para jóvenes: Punto Violeta Instagram (@punto.violeta.ig)” | 57 |
| Jessica Zuara Parra “La reinserción de las personas reclusas en el medio penitenciario. Análisis de la realidad educativa en un centro penitenciario” | 95 |
| María Gutiérrez Camuñas “¿Sabes qué es la violencia de género o solo crees saberlo? Propuesta socioeducativa de prevención de la violencia de género en los y las jóvenes de Madridejos desde la perspectiva de la Educación Social” | 161 |
| Laura Moreno de Cástulo “Programa de intervención socioeducativa para la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en centros de menores” | 203 |
| Ana Isabel Pérez Romera “Descripción y análisis de las necesidades formativas del personal educativo en un centro de menores de reforma” | 283 |
| Carmen Toledo Navarro y Juan Luis Maestre Martín-Ventas Programa “El impulso de la convivencia” | 311 |

PRESENTACIÓN

En este libro recogemos los trabajos premiados en la V edición de los Premios a los mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha, así como el trabajo premiado en la IV edición de los Premios Profesionales. La entrega de los premios, una vez más, ha coincidido con los actos organizados por el CESCLM con motivo del Día Internacional de la Educación Social y ha tenido lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca.

Me gustaría destacar la incorporación en esta edición del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en virtud al convenio de colaboración firmado entre el Colegio y la UNED, y dando cumplimiento a uno de los objetivos marcados por la nueva Junta de Gobierno del CESCLM.

Uno de los actos organizados, previos a la entrega de estos premios, ha sido la conferencia *“Educación Social y violencias machistas”*, a cargo de Marina Marroquí, Educadora Social especialista en violencia de género y autora de *“Eso no es amor. 30 retos para trabajar la igualdad”*.

Otra de las novedades ha sido la puesta en marcha del *Mentidero de Educación Social*. En contra de lo que la etimología de la palabra mentidero pueda indicarnos, el término hace referencia al lugar en donde se reúne la gente para conversar, hablar o dialogar. También hace referencia al conjunto de personas y al ambiente en donde se comenta algún suceso, noticia o acontecimiento de actualidad. En el caso que nos ocupa, nuestro “mentidero” nos sirve para conversar de manera distendida sobre aspectos relacionados con nuestra profesión, la Educación Social. Las personas que han participado en esta primera edición han sido Irene Jiménez López, M^a Cruces Calahorra Clemente y Alejandro Moreno Yagüe.

Las alianzas entre la universidad y los colegios profesionales son necesarias para facilitar la coincidencia de las competencias de los egresados universitarios con las necesidades del mundo profesional en sus diferentes ámbitos. La universidad ha de formar ciudadanos y ciudadanas responsables, porque es la única manera de poder contar con buenos y buenas profesionales para la sostenibilidad y el progreso social. En consecuencia, ha de formar en conocimientos, capacidades y habilidades, pero sobre todo ha de formar en ética y en valores.

El manifiesto elaborado por el Consejo General para el Día Internacional de la Educación Social se ha dedicado a la ética y la deontología y en él se ha puesto de relieve la necesidad de que ambos conceptos dejen de ser algo abstracto y teórico y se conviertan en nociones concretas y precisas que estén presentes en el día a día de profesionales y estudiantes. A pesar de que nuestra realidad sea cambiante,

la ética y la deontología profesional deben estar siempre presentes para no perdernos en el camino.

En este camino están las personas premiadas y cuyos trabajos se recogen en este libro...

El Primer Premio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca ha sido para **Ana Pilar Martín García**, por su trabajo **“Proyecto de intervención para la prevención y reducción de soledad no deseada en las personas mayores de la Residencia Villa Román (Cuenca)”**.

En este trabajo su autora analiza la situación de soledad no deseada de las personas mayores que se encuentran en recursos de larga estancia, como las residencias, lo que afecta negativamente a su salud, y destaca el papel de la Educación Social en la prevención de la cronicidad de este sentimiento de soledad no deseada.

Su objetivo no es otro que reducir y prevenir el sentimiento de soledad no deseada en las personas usuarias de la residencia de mayores Villa Román, con la promoción de la autonomía, el fomento y la mejora de las relaciones interpersonales, y la creación de una red de relaciones intergeneracionales.

Se trata de una propuesta de intervención que parte de una valoración previa del grado de soledad que experimentan las personas residentes, a través de la escala UCLA.

El trabajo finalista de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca lleva por título **“Proyecto socioeducativo contra la violencia de género a través de Instagram para jóvenes: Punto Violeta Instagram (@punto.violeta.ig)”** y su autora es **Celia Velasco Ortega**.

En este trabajo se destaca la importancia de la educación para erradicar la violencia hacia las mujeres. Este proyecto de intervención socioeducativa se sirve de la red social Instagram como herramienta para fomentar la igualdad, la diversidad y el respeto hacia otras personas.

El proyecto consta de tres actividades: la primera está orientada a proporcionar información útil; la segunda se basa en el juego y en la interactividad; y en la tercera las personas participantes se expresarán sobre la violencia de género.

El Primer Premio de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina ha recaído en **Jessica Zuara Parra**, por su trabajo **“La reinserción de las personas reclusas en el medio penitenciario. Análisis de la realidad educativa en un centro penitenciario”**.

La autora del trabajo nos presenta una investigación cualitativa a pequeña escala para conocer la realidad de las intervenciones socioeducativas, a través de

las percepciones y experiencias que tienen, tanto profesionales de la Educación Social, como personas internas y exreclusas. En él nos muestra la importancia de la Educación Social en el medio penitenciario, diferenciando su trabajo del trabajo del educador o educadora de prisiones.

La investigación parte de una reflexión previa y del análisis de la evolución histórica del sistema penitenciario y resalta la necesidad de un compromiso por parte de la sociedad para lograr la reinserción total de las personas reclusas. Concluye con la necesidad de incorporar a profesionales de la Educación Social a los centros penitenciarios.

El trabajo finalista de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina lleva por título **“¿Sabes qué es la violencia de género o solo crees saberlo? Propuesta socioeducativa de prevención de la violencia de género en los y las jóvenes de Madridejos desde la perspectiva de la Educación Social”** y su autora es **María Gutiérrez Camuñas**.

Con este trabajo la autora pretende, por un lado, conocer la percepción de la juventud de Madridejos sobre el concepto de violencia de género y sus dimensiones, analizando cuáles son las creencias instauradas en el imaginario; por otro, contrarrestar estas creencias desde la Educación Social.

Esta propuesta de intervención se sirve de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de prevención educativa de la violencia de género en la juventud.

El Primer Premio de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) lo ha obtenido **Laura Moreno de Cástulo** por su trabajo **“Programa de intervención socioeducativa para la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en centros de menores”**.

Se trata de un programa que pretende diseñar actuaciones para la adquisición del idioma, desarrollar las habilidades sociales necesarias y dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores; todo ello a través de una metodología activa, colaborativa y participativa.

Entre sus limitaciones su autora destaca la escasez de recursos materiales y humanos de los centros de menores.

El trabajo finalista de la UNED lleva por título **“La importancia del análisis detallado de las necesidades formativas de los Educadores y las Educadoras Sociales en un centro de reforma”** cuya autora es **Ana Isabel Pérez Romera**.

Entre sus objetivos se encuentra el análisis de las intervenciones educativas del personal educativo para poder proponer mejoras, potenciar el trabajo coordinado,

fomentar la formación individual y continua, y reconocer la diversidad como requisito clave para la comunicación plena y el crecimiento individual y grupal.

En la IV Edición de los Premios Profesionales han sido premiados, en la categoría *trayectoria profesional* **Arantxa Mora Cobas**, por ser una de las protagonistas principales del desarrollo de la Educación Social en Castilla-La Mancha y por contribuir a su crecimiento en nuestra región con su compromiso y su quehacer diario.

En la categoría *defensa de la profesión* se premia en esta edición a **Javier González García**, de la empresa desarrollo4app, por su compromiso con el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha y por su permanente disposición a trabajar en pro de la Educación Social.

En la categoría *buenas prácticas* se premia a **Carmen Toledo Navarro** y **Juan Luis Maestre Martín-Ventas** por el programa **“Impulso a la convivencia”**.

Este programa se pone en marcha para prevenir determinadas conductas y potenciar otras en los y las menores que participan en él, pero también para crecer como profesionales, para andar el mismo camino juntos y para mejorar la visión de los unos sobre los otros. El programa se compone de cuatro proyectos: prevención de la intolerancia y el radicalismo; prevención de la violencia en niños, niñas y jóvenes; no soy de aquí, ni soy de allí; y formación de profesionales.

La Educación Social, concebida como “derecho de la ciudadanía” se encarga de favorecer la integración en la sociedad de aquellas personas en riesgo de exclusión social, a través de intervenciones socioeducativas, empoderando a las personas para que sean artífices de sus propios cambios. Los y las profesionales de la Educación Social trabajan diariamente en distintos ámbitos (discapacidad, educación, salud mental, adicciones, inmigración, servicios sociales...) con el fin de contribuir a una sociedad más justa e igualitaria. Mientras que otras profesiones tienen que adaptar el trabajo, los tiempos, los procesos, la metodología, etc. para conseguir la consecución de alguno de los objetivos de desarrollo sostenible, la Educación Social, con el trabajo diario de sus profesionales contribuye a la consecución de muchos objetivos, sobre todo los que se agrupan o pertenecen al área de la persona...

...Porque la tarea de la Educación Social no es podar las selvas, sino regar los desiertos.

FRANCISCO J. PECES

Presidente

PRIMER PREMIO

CAMPUS DE CUENCA

“PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DE SOLEDAD NO DESEADA EN LAS PERSONAS MAYORES DE LA RESIDENCIA”.

Ana Pilar Martín García

Dirigido por: Antonio Alfaro Fernández

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

Curso académico 2021/2022



PRIMER PREMIO
CAMPUS DE CUENCA
Ana Pilar Martín García

“PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN
Y REDUCCIÓN DE SOLEDAD NO DESEADA EN LAS
PERSONAS MAYORES DE LA RESIDENCIA”

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. RESUMEN..... | 15 |
| 2. ABSTRACT..... | 15 |
| 3. INTRODUCCIÓN..... | 15 |
| 4. CONTEXTO DE TRABAJO O SITUACIÓN PROFESIONAL..... | 17 |
| 4.1. Respuestas jurídicas y sociales a las necesidades de las personas de tercera edad..... | 17 |
| 4.2. El papel del Educador y la Educadora Social en los centros residenciales..... | 19 |
| 5. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDER O PROBLEMAS A SOLUCIONAR..... | 20 |
| 5.1. Características sociodemográficas de España en la actualidad..... | 20 |
| 5.1.1. Tasas de natalidad en España y Castilla-La Mancha..... | 21 |
| 5.1.2. Pirámides de población empadronada en España..... | 21 |
| 5.1.3. La esperanza de vida en España y Castilla-La Mancha..... | 22 |
| 5.1.4. Índice de envejecimiento en España y Castilla-La Mancha..... | 23 |
| 5.2. El sentimiento de soledad no deseada en personas de tercera edad..... | 24 |
| 6. MARCO TEÓRICO..... | 25 |
| 6.1. Concepto de soledad no deseada..... | 26 |
| 6.2. Los efectos de soledad no deseada en personas de tercera edad..... | 27 |
| 6.3. La institucionalización y la soledad no deseada en personas mayores..... | 29 |
| 6.4. La importancia de las relaciones sociales en personas mayores..... | 29 |
| 7. OBJETIVOS..... | 31 |
| 7.1. Objetivo general..... | 31 |
| 7.2. Objetivos específicos..... | 32 |

| | |
|---|----|
| 8. DESARROLLO: ACCIONES, TEMPORALIZACIÓN, RECURSOS, EVALUACIÓN..... | 32 |
| 8.1. Población destinataria | 32 |
| 8.2. Metodología | 32 |
| 8.3. Actividades..... | 33 |
| 8.3.1. Actividad 1. Dando sentido a nuestra vida..... | 33 |
| 8.3.2. Actividad 2. ¡Por los viejos tiempos! | 35 |
| 8.3.3. Actividad 3. Hay un amigo en mi..... | 37 |
| 8.3.4. Actividad 4. Tardes de Juventud..... | 38 |
| 8.3.5. Actividad 5. Una vida de colores..... | 38 |
| 8.4. Temporalización | 39 |
| 8.4.1. Fase de diseño | 39 |
| 8.4.2. Fase de difusión..... | 40 |
| 8.4.3. Fase de ejecución | 41 |
| 8.4.4. Fase de evaluación..... | 44 |
| 8.5. Recursos..... | 45 |
| 8.5.1. Recursos humanos | 45 |
| 8.5.2. Recursos materiales..... | 46 |
| 8.5.3. Recursos espaciales..... | 46 |
| 8.6. Presupuesto | 47 |
| 8.7. Evaluación..... | 47 |
| 9. CONCLUSIONES | 49 |
| 10. PROPUESTAS DE FUTURO..... | 50 |
| 11. REFERENCIAS | 51 |
| ANEXOS..... | 54 |
| Anexo I. Registro de redes sociales | 54 |
| Anexo II. Escala UCLA | 54 |
| Anexo III. Cuestionario de satisfacción..... | 56 |

1. RESUMEN

Actualmente, las personas mayores que se encuentran en recursos de larga estancia, como las residencias, tienen contacto mínimo con sus familiares o entorno, produciéndose en este caso un cambio de roles que, junto a otras casuísticas como la pérdida del/la cónyuge o el distanciamiento o fallecimiento de amistades, se convierten en un colectivo vulnerable a la hora de experimentar la soledad no deseada, la cual impacta de forma negativa en la salud. Debido a ello y a la institucionalización a la que se someten, resulta fundamental la figura del Educador y la Educadora Social para llevar a cabo proyectos como este, cuya función es la de acompañar, así como gestionar y mediar redes de relaciones con el entorno, ya que supone una herramienta eficaz para prevenir la cronicidad del sentimiento de soledad no deseada.

Palabras clave: *personas mayores, familiares, institucionalización, soledad, relaciones sociales.*

2. ABSTRACT

Currently, elderly people who are in long-stay resources such as residences have minimal contact with their relatives or environment, producing in this case a change of roles, which together with other casuistry such as the loss of a couple, estrangement or death of Friends, become a vulnerable group when it comes to experiencing unwanted loneliness, which has a negative impact on health. Due to this and to the institutionalization to which they are subjected, the figure of the Social Educator is essential to carry out projects such as this one, whose function is to accompany, as well as to manage and mediate networks of relationships with the environment, as it is an effective tool to prevent the chronicity of the feeling of unwanted loneliness.

Keywords: *elderly people, kins, institutionalization, loneliness, social relationships.*

3. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad neoliberalista está sometida a continuos cambios y se caracteriza por el creciente y continuo envejecimiento demográfico, debido a varios factores, entre ellos, la reducción de la tasa de natalidad, así como el incremento de la esperanza de vida. Todo ello, junto a la individualización característica propia del capitalismo, conducen con mayor facilidad al sentimiento de soledad no

deseada en todas las edades, en especial en personas de tercera edad, por lo que les convierte en un colectivo vulnerable.

Tras el análisis de múltiples estudios, investigaciones e intervenciones de la soledad no deseada en las personas mayores, se ha evidenciado un mayor riesgo cuando se encuentran institucionalizadas como, por ejemplo, en los centros residenciales. Esto evidencia la importancia de prevenir y erradicar la aparición crónica de este sentimiento en el colectivo, siendo una de las técnicas más efectivas las relaciones sociales de calidad, por lo que el papel de las familias es fundamental, así como la presencia de amistades, vecinos y vecinas.

A la hora de detectar esas deficiencias latentes que generan malestar a las personas de tercera edad, se ha tomado como punto de partida la construcción de una nueva intervención gerontológica basada en el envejecimiento activo, siendo la figura profesional del Educador y la Educadora social fundamental (Buedo, 2020), por lo que la modalidad de este trabajo fin de grado está vinculada a la práctica y transferencia educativa que consiste en el diseño, aplicación y evaluación de un proyecto para causar impacto sobre la realidad educativa y social, en este caso para prevenir y reducir el sentimiento de soledad no deseada en las personas mayores de la residencia de Villa Román de Cuenca (Castilla-La Mancha), siendo la mayoría naturales de la ciudad y cuya edad media es de ochenta años.

Las actividades de este proyecto están enfocadas a perseguir los siguientes objetivos:

- Evaluar el grado de soledad no deseada experimentada por las personas residentes.
- Promover su autonomía con el fin de reducir la institucionalización.
- Mejorar la relación entre los y las residentes.
- Incrementar y estabilizar las relaciones con sus seres queridos, así como crear una red de nuevas relaciones intergeneracionales con adolescentes y jóvenes.

Para llevar a cabo estas actividades, será fundamental la colaboración de los y las profesionales del centro, los seres queridos, así como los y las adolescentes de Cruz Roja Juventud y los y las jóvenes del programa de voluntariado de la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha. Del mismo modo, el proyecto se coordina con la Facultad de Bellas Artes del campus universitario y con el Excmo. Ayuntamiento de Cuenca.

Como metodología, resulta necesario que las personas residentes sean valoradas con la escala UCLA, que viene incluida en los anexos de este trabajo, con el fin de valorar el grado de soledad no deseada que experimentan antes de llevar a cabo el proyecto y después de su desarrollo, para evaluar la eficacia del mismo.

Del mismo modo, la metodología será flexible a lo largo de la intervención socioeducativa, por si se tienen que hacer modificaciones, con el fin de ajustar la intervención a las necesidades del colectivo, por lo que es menester establecer con ellos una relación continua mediante el acompañamiento y la mediación, que se emprenderán por parte de la Educadora Social, quien se encargará, del mismo modo, de crear y propiciar en este proyecto las condiciones y recursos favorables para que las diferentes generaciones puedan encontrarse y/o conocerse, con el fin de crear y estabilizar una red de relaciones de calidad.

4. CONTEXTO DE TRABAJO O SITUACIÓN PROFESIONAL

4.1. Respuestas jurídicas y sociales a las necesidades de las personas de tercera edad

La Constitución Española, en su artículo 9.2., refleja que corresponde a los poderes públicos promover las condiciones necesarias para que la libertad y la igualdad del individuo sea real y efectiva, removiendo aquellos obstáculos que supongan una dificultad para vivir en plenitud, tratando de este modo facilitar la participación de todos los ciudadanos en los ámbitos, político, económico, cultural y social.

Por otra parte, a través de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, se regulan servicios de carácter público como la teleasistencia, servicio de ayuda a domicilio (SAAD), prestaciones económicas vinculadas a las familias o destinadas a contratar a un gerocultor o una gerocultora, centros de día, y centros residenciales.

A nivel regional, el Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha, en su artículo 31.1. 20º, atribuye a la Junta de Comunidades la competencia exclusiva en materia de asistencia social y servicios sociales (regulados por la Ley 14/2010, de 16 de diciembre de Servicios Sociales en Castilla-La Mancha), así como la promoción y ayuda de varios colectivos, entre ellos, las personas de tercera edad.

En la página de la Junta de Comunidades (s.f.), desde la Dirección General de Mayores se planifican a nivel regional las políticas y servicios de atención al colectivo, con el fin de mejorar sus vidas, gestionando los planes y programas que se llevan a cabo en la actualidad. Desde el Marco de Actuación del Envejecimiento Activo, se desarrollan proyectos que sirven como instrumentos de prevención de situaciones de dependencia y discapacidad, además de reforzar los niveles de participación social, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas de tercera edad. De esta forma, se persigue la mejora integral desde el cuidado de los aspectos físicos, psicológicos y emocionales de esta población, ya que se otorga

una especial atención a la sensibilización sobre el valor del envejecimiento activo, la valiosa contribución de los mayores a la sociedad, la promoción de la solidaridad intergeneracional y también a la lucha contra la desprotección por razón de edad.

El Marco de Actuación del Envejecimiento Activo (s.f.) se organiza en torno a tres ejes que se han de tener en cuenta en esta propuesta, debido a su estrecha relación. Estos se desarrollan a través de varios programas. El Eje de Envejecimiento Activo y Saludable promueve la atención integral a las necesidades físicas, psíquicas, personales y sociales de las personas mayores en su entorno; de él destacan los programas de desarrollo personal, hábitos de vida saludable, y participación social e integración en la comunidad. Por otra parte, se deben tener en cuenta, tanto el eje de prevención de la dependencia y promoción de la autonomía, como el de protección de los derechos y calidad de atención.

Actualmente, el envejecimiento activo es objeto de estudio desde diversas perspectivas profesionales (Buedo-Guirado et al., 2017) y se trabaja y lucha actualmente como un objetivo común para la sociedad (Giró, 2006).

Desde esta perspectiva, el modelo de atención integral centrado en la persona permite identificar los elementos clave para brindar un apoyo eficaz en aquellos servicios que se destinan al colectivo (Díaz y Sancho, 2022), como los centros residenciales, los cuales, según el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2015), son establecimientos de estancia temporal o permanente, con servicios de intervención adecuados a las necesidades de aquellas personas que son objeto de atención, para mejorar su autonomía y calidad de vida.

La Dirección General de Mayores define en la web (s.f.) los objetivos de las residencias, siendo el principal la prestación de cuidados socio-sanitarios y de rehabilitación a través de una atención integral mediante trato digno, respetando la voluntad de las personas usuarias y sus familiares. Del mismo modo, se trata de promover el envejecimiento activo y la autonomía del colectivo con acciones de prevención y motivación hacia una forma de vida saludable a través del desarrollo personal.

Los servicios y actividades que se prestan en cada uno de estos recursos dependen de características específicas y vienen detallados en la carta de servicios que establecen; no obstante, existen algunos programas básicos que comparten, como, por ejemplo, el de animación socio-cultural y envejecimiento activo.

Quienes quieran acceder a este recurso, lo pueden hacer a través de dos vías: la privada o la pública. Para el sistema público, es necesario que la persona sea valorada de dependencia, siendo reconocido en la mayoría de los casos el grado III; esto viene determinado en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

Otra opción para acceder a una plaza pública es que la persona, aunque no tenga reconocida de forma oficial la situación de dependencia, se encuentre en circunstancias personales o sociales que precisen de la atención en un centro especializado, siempre cumpliendo con una serie de requisitos los cuales son, conforme se establece en la página de la Junta (s.f.), los siguientes:

- La persona usuaria debe tener más de sesenta años y no ha de existir plaza disponible en otro centro más adecuado; en este caso, debe acreditar-se una situación personal que permita su integración al centro o servicio.
- La persona no tiene que encontrarse en situación de dependencia permanente.
- En las solicitudes de ingreso al centro residencial se debe reflejar la carencia de apoyos familiares y sociales necesarios para así mantener una calidad de vida aceptable.
- Necesitar la atención que se ofrece en el servicio reflejado por la valoración de un o una técnico con habilitación para ello.
- No encontrarse en una situación personal que dificulte de forma grave la atención adecuada o la convivencia en el centro.
- No prescindir de atención médica continuada, ni padecer alguna enfermedad infecto-contagiosa que suponga un riesgo para las demás personas.
- No haber sido objeto de una sanción que impida el acceso al servicio.
- Tener el empadronamiento, así como residir de forma habitual en la región.
- Será necesario que acredite la residencia previa en el domicilio habitual en Castilla-La Mancha durante los dos últimos años o tener la condición de emigrante retornado.
- Para las solicitudes de ingreso en este recurso provenientes de personas declaradas incapaces, se necesita solicitar la autorización judicial de internamiento no voluntario, en los términos previstos en el artículo 763 de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

4.2. El papel del Educador y la Educadora Social en los centros residenciales

En el ámbito de personas mayores, solo viene recogida la figura de Educador y la Educadora Social en el Decreto 2/2022, de 18 de enero, en el cual, se establecen las condiciones básicas que deben reunir los centros de servicios sociales de atención especializada, destinados a las personas mayores en Castilla-La Mancha.

Como se puede observar en su artículo 19, se nombra al personal técnico, el cual, según se refleja en el apartado 2, debe ser aquella persona que posea una titulación universitaria y lleva a cabo las funciones propias de su profesión, incluyendo a Educadores y Educadoras Sociales; no obstante, no se cita de forma expresa la necesidad de esta figura profesional, por lo que no suele existir en las residencias para mayores.

En este caso, la propuesta de intervención va destinada a las personas mayores que viven en la residencia de Villa Román, que se encuentra en la Avenida del Rey Juan Carlos I, s/n,

Cuenca (Castilla-La Mancha); esta provincia resulta ser la más envejecida de la región. Se trata de una entidad de ámbito autonómico y es propiedad de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales, gestionada por la Residencia de tercera edad de Motilla del Palancar, S.L. La institución cuenta con 120 plazas públicas y sus profesionales pertenecen al ámbito privado.

A través de esta propuesta, las funciones a cumplir desde la Educación Social, corresponden, según ASEDES (2007), a la generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos, tanto educativos como sociales, y llevar a cabo una mediación social, cultural y educativa a través del acompañamiento, tanto individual como colectivo, con el fin de facilitar las relaciones interpersonales. Para que dicha intervención sea eficaz, se precisa el análisis e investigación del contexto social antes, durante y después de toda intervención con su respectiva evaluación.

5. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDER O PROBLEMAS A SOLUCIONAR

5.1. Características sociodemográficas de España en la actualidad

En España, la pirámide de población sigue indicando que la sociedad está envejeciendo cada vez más, teniendo en cuenta los Informes de Envejecimiento en Red llevados a cabo por Abellán García et al. (2020).

El envejecimiento demográfico debe entenderse como el aumento de la edad media de las personas a lo largo de un tiempo determinado. Para llegar a comprender el suceso de este fenómeno sociológico es imprescindible llevar a cabo el análisis de otros factores, entre ellos la tasa de natalidad.

5.1.1. Tasas de natalidad en España y Castilla-La Mancha (INE, 2022)

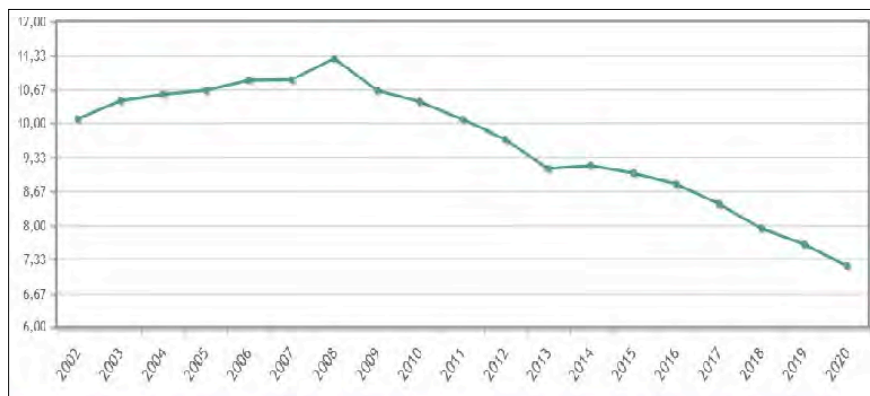


Gráfico 1: Tasa de natalidad nacional.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2022).

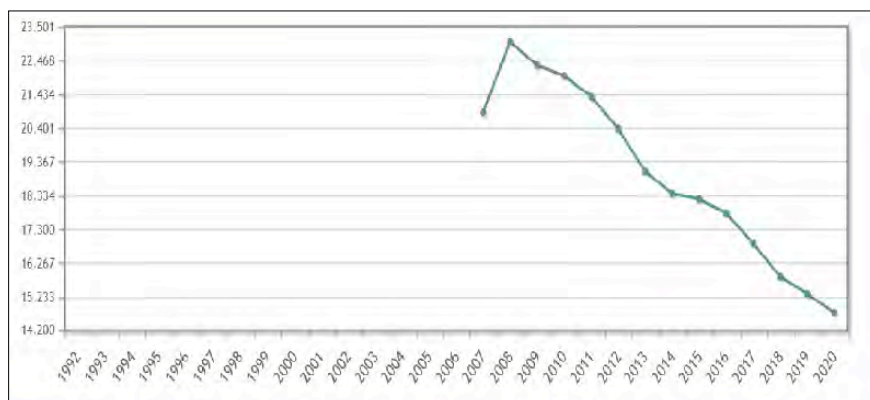


Gráfico 2: Tasa de natalidad por Comunidad Autónoma (Castilla-La Mancha).
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2022).

Como se puede observar en ambos gráficos, tanto en España como en Castilla-La Mancha, ha existido un aumento de nacimientos hasta el año 2008; estos datos reflejan cómo la crisis financiera, así como los cambios desenfrenados de la sociedad en todos los niveles, impactaron en esta variable.

5.1.2. Pirámides de población empadronada en España

La disminución de nacimientos ha afectado a la pirámide de población, que se mide en estecaso por el aumento de la proporción de personas mayores.

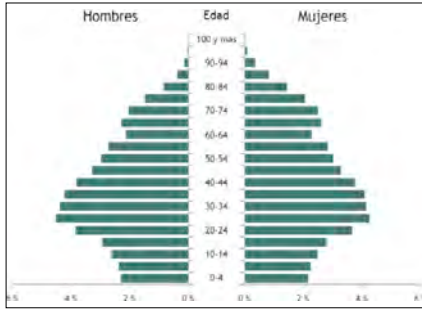


Gráfico 3. Pirámide de la población empadronada en España.
 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2021).

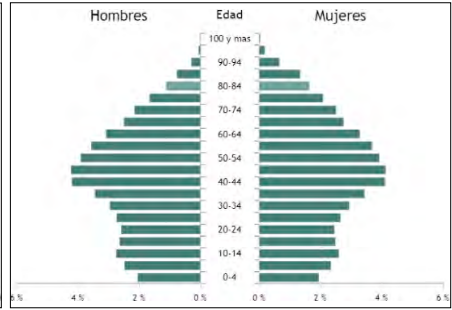


Gráfico 4. Pirámide de la población empadronada en España.
 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2003).

En España, la media de edad refleja el proceso continuo de envejecimiento de la sociedad, ya que, en 2003 era en torno a los 20 y 30 años, mientras que, en 2021, la edad media se encuentra entre los 40 y 50.

5.1.3. La esperanza de vida en España y Castilla-La Mancha

Además de que la tasa de natalidad ha ido disminuyendo, se debe tener en cuenta que, en la sociedad actual, los avances en los ámbitos de la salud, el social y el económico han contribuido de manera significativa en la esperanza de vida, aumentándola (Luna y Pinto, 2021).

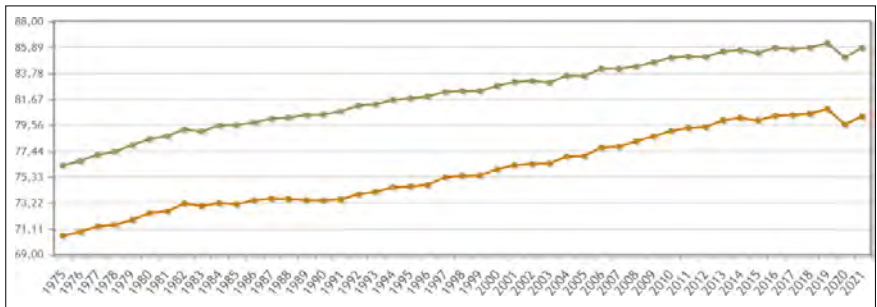


Gráfico 5. Esperanza de vida al nacimiento según sexo.
 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2021).

A nivel nacional, se representa con la línea marrón al sexo masculino y con la naranja el femenino. En la imagen posterior que representa a la región de Castilla-La Mancha, la línea azul representa al varón y la naranja a la mujer.

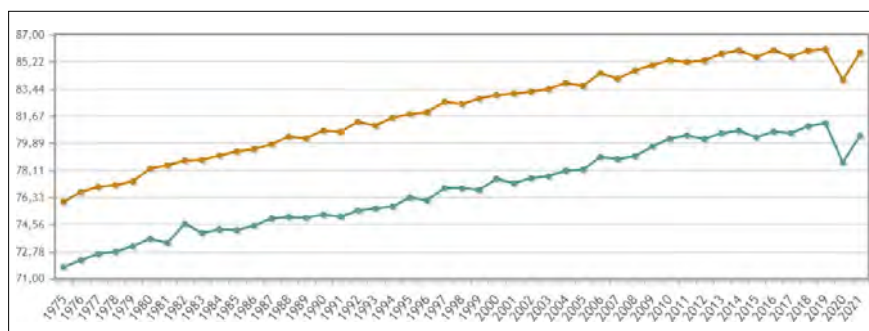


Gráfico 6. Esperanza de vida al nacimiento por comunidad autónoma, según sexo.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2021).

En este caso, el descenso entre el año 2019 y el 2020, refleja, tanto a nivel nacional, como regional, el impacto negativo de la pandemia del coronavirus, volviendo los siguientes años a ascender.

5.1.4. Índice de envejecimiento en España y Castilla-La Mancha

Todas las anteriores variables denotan la evidencia de que el índice de envejecimiento va aumentando progresivamente, como se puede observar a nivel nacional y regional.

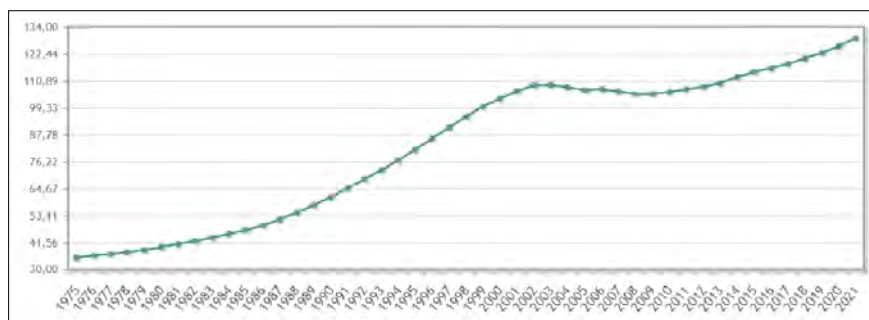


Gráfico 7. Índice de envejecimiento de España.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2021).

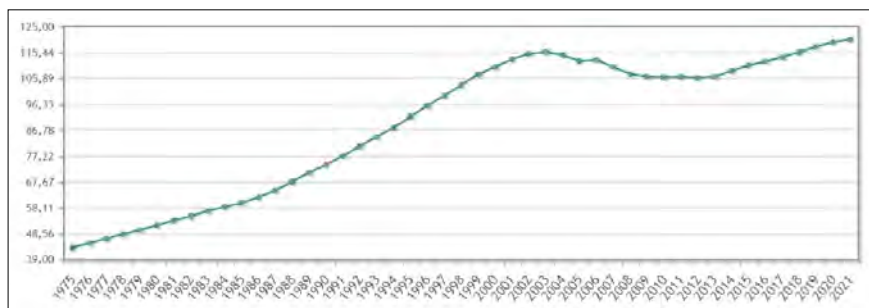


Gráfico 8. Índice de envejecimiento de Castilla-La Mancha.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2021).

Esto quiere decir, según las proyecciones que se han realizado desde el Instituto Nacional de Estadística, que, en el año 2050 las personas mayores de 65 años en España estarán por encima del 30% de la población (con casi 13 millones); las personas que tengan más de 80 años van a llegar a ser más de 4 millones. Esto supone que será más de un 30% de población mayor (Lares Navarra y Familiados, 2020).

5.2. El sentimiento de soledad no deseada en personas de tercera edad

Debido a la relevancia que adquiere el asunto, ya que en la sociedad cada vez será mayor la proporción de personas mayores, se han desarrollado estudios cuyo fin es analizar el sentimiento no deseado de soledad, siendo preocupantes las conclusiones generadas en las investigaciones realizadas en entornos de cuidados a largo plazo, como los centros residenciales, pues la prevalencia de soledad severa entre aquellas personas mayores que conviven en residencias es, al menos, el doble que en aquellas que viven en la comunidad. En términos de porcentaje, el 22% al 42% de la población mayor residente en instituciones de larga estancia expresa este sentimiento, mientras que solo el 10% del colectivo que vive en la comunidad ha manifestado encontrarse en esta situación. Diversos estudios estiman que un rango del 33% al 72% de las personas mayores reportan sentimientos de soledad, siendo mayor la proporción en aquellas que viven en residencia. Una de estas investigaciones encontró que más de la mitad de las personas de tercera edad y sin deterioro cognitivo que se encuentran en residencias informaron sentirse solas; cuando se utilizó la escala de soledad UCLA estos resultados mostraron algo asombroso: todo este colectivo experimentaba soledad, siendo un 25% de forma moderada y un 75% severamente. Estas cifras reflejan la necesidad insatisfecha de relaciones significativas, así como la pérdida de la autodeterminación debido a la “institucionalización”, la cual juega un papel crucial en los sentimientos de soledad (Lares Navarra y Familiados, 2020).

Si se tienen en cuenta los principios que rigen la atención gerontológica, como la promoción de la autonomía e independencia, la personalización, la integralidad, la participación, bienestar subjetivo, la privacidad, la integración social y continuidad, la práctica de los mismos en el día a día, tanto en los centros, como en los servicios, es difícil de llevar por las normas organizativas, condiciones laborales y las rutinas asistenciales.

Es por ello relevante, incluir la figura profesional del Educador y la Educadora Social a través de proyectos innovadores, con el fin de dar solución a esta problemática que supone un vacío, el cual afecta al bienestar del colectivo de personas de tercera edad (Buedo-Guirado et al., 2017); sin embargo, las estrategias cuyo fin es abordar la soledad y el aislamiento en el colectivo, requieren además de esta profesión una multiplicidad de actores y recursos, como la familia, la comunidad, las políticas públicas, así como los servicios sociales y de salud (Salas y Ceminari, 2021).

Del mismo modo, las residencias deben estar preparadas con protocolos y estrategias a partir de los cuales se identifique la soledad no deseada y el riesgo a sufrirla en aquellas personas mayores que viven en este tipo de recurso (Lares Navarra y Familiados, 2020), abordando no solo las consecuencias, sino también las causas que han ocasionado la aparición de este sentimiento, con el fin de implementar respuestas no medicalizantes (Gené-Badía et al., 2016).

Es por ello por lo que, en esta propuesta de intervención, a través del análisis de estudios previos y de la identificación, desde la evidencia, de formas de paliar dicha soledad (Lares Navarra y Familiados, 2020), se pretende focalizar la actuación desde la Educación Social en la entidad a través del acompañamiento, orientación y evaluación continua tanto del personal técnico y de la red de personas voluntarias, como del colectivo y sus familias.

6. MARCO TEÓRICO

Desde el principio de los tiempos, el ser humano es considerado un ser social, el cual necesita entablar relaciones sociales y crear vínculos afectivos, por lo que la participación activa en la vida familiar, así como en la comunitaria, suponen una fuente de satisfacción vital (Luna y Pinto, 2021).

Aun así, la soledad siempre ha existido y se puede definir de diferentes maneras, entre ellas, la Real Academia Española (2021) hace referencia al término como la carencia voluntaria o involuntaria de compañía.

6.1. Concepto de soledad no deseada

A la hora de analizar el concepto de soledad se tienen que tener en cuenta dos dimensiones: la objetiva, que es el aislamiento social, y la subjetiva, donde la soledad se considera más bien un sentimiento. El aislamiento social conlleva a un contacto mínimo con las personas del entorno, ya sea con amistades o familia. La soledad es una sensación de ausencia de red social deseada y como es algo subjetivo, este sentimiento tiene relación directa con la frecuencia y calidad de los contactos que tiene el sujeto, lo que le hace llegar a sentir a la persona poco afecto y cercanía en su entorno (Salas y Ceminari, 2021).

Es aquí donde está la clave, ya que se trata de una necesidad muy personal que varía en cada individuo (Gené-Badia et al., 2020; Rodríguez y Castro, 2019).

Según Valtorta y Hanratty (2012) existen dos tipos de soledad, que son la social y la emocional. La soledad social es el sentimiento negativo subjetivo que se asocia con la percepción de la falta de una red social amplia con la que interactuar. La soledad emocional sería sentir la ausencia de una red social específica ya sea en el ámbito más cercano e íntimo de la persona.

Aunque existan diversos conceptos tratando de definir este fenómeno, todos los estudios ponen en común que no es lo mismo estar sin compañía que sentirse en soledad. En ocasiones, las personas pasamos tiempo a solas porque así lo queremos; sin embargo, el problema radica cuando no se desea ni estar ni sentirse sola. Esto puede llegar a ocurrir en cualquier edad o etapa vital y la casuística es diversa. No obstante, existen varios factores que han fomentado el sentimiento negativo de soledad en general. Los desenfrenados y continuos cambios socio-culturales y económicos que ha provocado el neoliberalismo hasta hoy en día, junto a la tendencia por la cual se ha generado la individualización del sujeto, han ocasionado el desarrollo de problemas de salud, como la ansiedad o la depresión. Todo esto, junto a la reciente pandemia de COVID-19, por la cual las personas han tenido que aislarse un tiempo prolongado en sus hogares, han fomentado el sentimiento de soledad, que, en la actualidad, se ha convertido en un problema relevante y emergente para la sociedad (Luna y Pinto, 2021).

Desde el punto de vista preventivo de la salud, la aparición de este sentimiento no deseado supone un factor importante para que se padezcan o agraven determinadas enfermedades, así como sufrir aislamiento social (Rubio, 2009).

Se han llevado a cabo estudios e investigaciones sobre la soledad no deseada desde los años 70 hasta nuestros días. En España, López (2005) llevó a cabo grupos de discusión, en los cuales profundizó sobre las motivaciones, así como aspectos causales y circunstanciales que conducían a la soledad, a vivir en soledad.

En dicha investigación, se dedujo que la soledad suponía un factor de riesgo que deriva a problemas de salud mental en las personas ancianas.

En el estudio llevado a cabo por Losada et al. (2012), sobre la prevalencia y los predictores de sentimientos de soledad en una muestra de 272 adultos mayores españoles, el porcentaje que reflejó experimentar el sentimiento de forma negativa fue del 23,1%. La soledad contribuyó de forma significativa a la explicación de la salud mental, incluso cuando otras variables que pueden resultar significativas fueron controladas estadísticamente.

Posteriormente, en la Universidad de Valencia (2017), Sacramento Pinazo y su equipo de Intervención Psicosocial en Envejecimiento, así como la Encuesta de Salud de la Ciudad de Madrid, desarrollaron proyectos donde se evaluaba, tanto la soledad, como el apoyo social (Luna y Pinto, 2021).

6.2. Los efectos de soledad no deseada en personas de tercera edad

El envejecimiento debe entenderse como un proceso heterogéneo, variable, universal e irreversible, por el cual se pierde capacidad funcional y adaptación progresiva. Se ve influido por múltiples factores genéticos, sociales, afectivos y emocionales del ser humano a lo largo de su ciclo vital, teniendo en cuenta la cultura de su entorno (Luna y Pinto, 2021).

Según Miñano (2001), existen diversas concepciones de persona mayor; sin embargo, existe un acuerdo generalizado de que el término refiere al amplio colectivo de personas que comprende la edad de los sesenta (a veces incluso desde cincuenta o cincuenta y cinco) hasta el final de la vida del individuo.

Popularmente, la soledad se ha vinculado a la vejez, creencia generalizada que se ha confirmado de forma repetida en la literatura científica, tal y como comprobaron Cohen- Mansfield, Hazan, Lerman y Shalom (2016) en un estudio de revisión, en el cual encontraron once investigaciones en las que la edad avanzada se consideraba un factor de riesgo para la soledad, la cual, para este colectivo, tiende a ocurrir por diversas causas; una de ellas es que cada vez se experimenta más cómo los contactos de apoyo van mermando con el tiempo, ya que es, en esta etapa de la vida, donde se pierden vínculos con amistades o con el propio cónyuge por defunción. Del mismo modo, las diferencias intergeneracionales con los familiares y la independización de los hijos, limitan el tiempo compartido y encuentran difícil iniciar nuevos vínculos (Salas y Ceminari, 2021). Todo esto provoca en la persona la disminución en las actividades sociales, lo que conlleva un aislamiento social, exponiendo a la persona a una falta de apoyo social, provocando malestar emocional, peores niveles de salud y mayor riesgo de mortalidad, por lo que se

incrementa la demanda, tanto de servicios de salud, como de asistencia social (Salas y Ceminari, 2021).

Es por ello que, pese a los grandes cambios y avances generados hasta la actualidad, no siempre se ha contribuido de forma eficaz a proteger a la población de tercera edad. Esto significa que la calidad del incremento de esperanza de vida no implica que se lleve de forma plena y sana. Si esos años adicionales repercuten a una mala salud, el aislamiento social y la dependencia aumentarán, creando impacto negativo a la sociedad en su conjunto y en especial al colectivo de personas mayores. Según la Organización Mundial de la Salud, la soledad no deseada para la tercera edad supone un factor determinante que favorece e incrementa la dependencia en la persona. Debido a las causas anteriormente mencionadas, se han llegado a crear prejuicios del colectivo, llegando a considerar que la gente mayor es solitaria, se aísla, e incluso se les reconoce como gente huraña, pues no les gusta que nadie les moleste. Estos estereotipos, conocidos por el término edadismo, llegan a condicionar actualmente a la población de tercera edad en las actividades que realizan en la vida diaria, limitando, de este modo, el desarrollo humano y creando una distorsión en la autopercepción, lo que conduce con facilidad a una inestabilidad emocional (Luna y Pinto, 2021).

El edadismo implica dos vertientes, la ideológica y representativa, que tiene que ver con las atribuciones al colectivo por la sociedad, y la de tipo práctico y conductual, es decir, los comportamientos que se encuentran ligados a esos prejuicios y estereotipos relacionados con la edad. Se trata de una discriminación muy sutil, en la medida en que se encuadra en prácticas culturales, políticas y económicas del entorno (Seco-Lozano, 2022).

En determinadas investigaciones se ha demostrado que el edadismo puede incluso estar más generalizado que el sexismo y el racismo, generando grandes consecuencias, no solo en las personas mayores, sino también en la sociedad (Luna y Pinto, 2021).

Independientemente del factor o causa que desencadena ese sentimiento, según cita en su artículo Broche-Pérez et al. (2020), hay muchos estudios donde se ha demostrado que el aislamiento social afecta a la salud mental de las personas adultas mayores.

Esto incentiva la importancia de contemplar las diversas casuísticas que se deben analizar, con el fin de prevenir e intervenir ante ello, considerándose uno de los principales retos a los que se enfrenta la sociedad actual, tratando de dar una respuesta integral, conjunta y coordinada ante la situación de soledad no deseada del colectivo (Luna y Pinto, 2021).

6.3. La Institucionalización y la soledad no deseada en personas mayores

El ingreso a una institución, muchas veces se interpreta por el colectivo como una señal de abandono y pérdida de contacto con la familia y las amistades (Iglesias et al., 2001).

Del mismo modo, se oponen a perder la intimidad de la que disfrutaban en su hogar y tienden a poner en duda la calidad de los servicios que se prestan en los centros residenciales porque creen que estas entidades buscan la rentabilidad económica, además de manifestar la preocupación de someter su voluntad a la impuesta por la entidad, ya que existe el riesgo de que la institucionalización arrebate el control y la capacidad de organización del colectivo. Todo esto son hándicaps que usan las personas mayores para desestimar este tipo de recurso (López, 2005).

Ello refuerza el riesgo de que el ingreso en una residencia llegue a estar ligado a la soledad y el aislamiento social, pues se ha encontrado que la falta de relaciones íntimas de calidad y el aumento de la dependencia entre otras causas, aumentan y conducen a que las personas mayores experimenten el sentimiento de soledad (Lares Navarra y Familiados, 2020).

6.4. La importancia de las relaciones sociales en personas mayores

El envejecimiento activo, concepto que fue adoptado por la Organización Mundial de la Salud a finales de los años 90, hace referencia al proceso por el cual se optimizan las oportunidades de salud, participación y seguridad, para garantizar una buena calidad de vida a las personas a medida que envejecen (Luna y Pinto, 2021).

Las relaciones interpersonales impulsan la participación social del colectivo de tercera edad; por tanto, se convierten en un elemento clave para la promoción del envejecimiento activo. Una red social, es la serie de contactos personales que permiten al ser humano establecer su propia identidad social, siempre y cuando exista apoyo, ya que se debe tener en cuenta que no todas las interacciones con terceras personas son de calidad. Dentro de dichas relaciones, es importante que exista el apoyo social, que se refiere a las transacciones interpersonales que implican ayuda, afecto y afirmación y se pueden distinguir cuatro tipos: materiales, instrumentales, emocionales y cognitivas (Del Valle y Coll, 2011).

El apoyo emocional incluye la transmisión de afecto, empatía y preocupación por los demás y se traduce en bienestar, ya que permite moderar el impacto de los sucesos vitales estresantes sobre el estado de salud, disminuyendo el sentimiento de aislamiento y aumentando a su vez las conductas de afrontamiento de enfermedades, siendo evidentemente los efectos positivos en adultos mayores. Este tipo de apoyo puede ser formal o informal. El formal tiene una organización burocrática, con objetivos específicos en determinadas áreas y se lleva a cabo

por profesionales o voluntariado; el informal lo representan las redes personales y comunitarias, como la familia, las amistades o los vecinos. Muchos estudios reflejan el importante papel que desempeña la familia, siendo en este caso, la figura principal que suele prevalecer la de las hijas como principales cuidadoras de los mayores. Cuanto más extensa sean estas últimas redes mejor, ya que la ayuda que proporciona la familia es crucial, sobre todo en los períodos de crisis o los momentos de duelo, por lo que se considera una fuente esencial para el bienestar. No obstante, es necesario considerar que, debido a las grandes transformaciones en la sociedad, se suele pasar de una familia extendida conviviendo varias generaciones a la familia nuclear y los hogares unipersonales, viendo reducido el papel de la persona que cumple con su familia, por lo que tiende a sentir una pérdida de continuidad entre los sucesos pasados y los actuales, llevando a una crisis del sentimiento de identidad, favoreciendo la depresión y el deterioro funcional. Del mismo modo, se ha evidenciado que es saludable el apoyo social recibido por otras personas, aunque sea a través de conversaciones telefónicas, ya que, durante esta etapa vital, también es fundamental que la persona este rodeada de amigos de confianza con quienes compartir actividades y tiempo, logrando la integración social de la persona, lo que puede suponer un gran apoyo, sobre todo ante la ausencia de vínculos familiares (Luna y Pinto, 2021).

En este caso, la entidad ha manifestado que, por lo general, hay una escasez de visitas y tiempo compartido por parte de los seres queridos de las personas residentes, por lo que resultaría beneficiosa la promoción de encuentros intergeneracionales, ya que les aportaría gran cantidad de beneficios, como el aumento de vitalidad e influencia positiva en los cambios de humor; mejorarían las condiciones individuales a la hora de afrontar, tanto el malestar físico, como el mental; generarían oportunidades para aprender nuevas habilidades, como el uso de las nuevas tecnologías; renovarían la valoración de las propias experiencias de la vida pasada; proporcionarían ayuda para las actividades de la vida diaria; facilitarían la amistad con personas más jóvenes, disfrutando de diversas actividades de ocio; fortalecerían la autoestima, fomentándose a su vez el respeto y reconocimiento de su contribución por parte de la comunidad; incluso ofrecerían una salida al aislamiento social y promoverían la reintegración, tanto en la familia como en la vida comunitaria (MacCallum et al., 2006).

La dificultad para que las personas de diferentes edades se relacionen se compensa con la intervención de figuras profesionales como las de los Educadores y las Educadoras Sociales, cuya función consiste en crear y propiciar proyectos en los cuales se favorezcan las condiciones para que las diferentes generaciones puedan encontrarse, conocerse y compartir recursos (Del Valle y Coll, 2011).

Esto es primordial, ya que si estas personas no están preparadas para adquirir un papel social fuera de lo que llega a ser el ámbito donde residen, tenderán a

ser relegadas e invisibles, transformándose en un colectivo frágil de alto riesgo. A través del estudio “Envejecer en Leganés”, se observaron como factores predictores del deterioro cognitivo, el índice de actividades comunitarias que refiere a la participación social y la frecuencia de contacto con la familia extendida, así como con las amistades. Los resultados fueron que las personas mayores con alto nivel de participación social no experimentan un deterioro cognitivo apreciable con la edad, siendo los efectos adversos en la situación contraria. Concluye con que, para el logro de un envejecimiento saludable en nuestro contexto cultural, las relaciones sociales juegan un papel importante (Luna y Pinto, 2021).

En conclusión, se considera que las relaciones sociales tienen una fuerte asociación con la salud de las personas, ya que son determinantes para el bienestar y la calidad de vida (Salas y Ceminari, 2021). Estas redes, además de reducir el riesgo de mortalidad, previenen la dependencia, así como enfermedades; incluso ayudan a recuperarse de ellas (Lares Navarra y Familiados, 2020).

Por el contrario, la soledad tiende a favorecer el sedentarismo, alteraciones del sueño, tabaquismo, consumo excesivo de alcohol y una alimentación inadecuada. El aislamiento y la soledad, a su vez, aumentan el riesgo de sufrir diversas enfermedades físicas, incrementan el riesgo de deterioro cognitivo y se relacionan con síntomas depresivos.

Además, para las personas mayores supone un mayor riesgo de caídas, ingresos hospitalarios y mayor atención, ya sea institucionalizada o en el domicilio (Gené Badía et al., 2016).

Es por ello, que el envejecimiento saludable no solo hace referencia a que la persona sea activa físicamente, sino también socialmente. De esta forma, el colectivo tiene la posibilidad de contribuir y participar en la sociedad, haciendo que se potencien los sentimientos de valía y autonomía (Luna y Pinto, 2021).

De este modo, es importante que las residencias den importancia a la promoción de la comunicación de las personas usuarias con sus familiares, amigos, voluntarios y compañeros de la entidad, ofreciendo los recursos y espacios necesarios para que se pueda llevar a cabo de la forma más informal y natural posible, asegurando de esta manera la eficacia del servicio (Lares Navarra y Familiados, 2020).

7. OBJETIVOS

7.1. Objetivo general

- Reducir y prevenir el sentimiento de soledad no deseada en las personas usuarias de la residencia de Mayores de Villa Román, ubicada en Cuenca Capital.

7.2. Objetivos específicos

- Promover la autonomía en la toma de decisiones de la persona residente reduciendo la institucionalización en la entidad.
- Incrementar la frecuencia y estabilizar las relaciones de las personas residentes con sus seres queridos, familiares, vecinos y vecinas y amistades.
- Fomentar y mejorar las relaciones interpersonales entre las personas residentes.
- Originar una red de relaciones intergeneracionales entre las personas residentes y adolescentes de Cruz Roja Juventud, así como con los y las jóvenes del programa de voluntariado desde la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha y el alumnado de la Facultad de Bellas Artes del campus universitario de Cuenca (Castilla-La Mancha).
- Evaluar el sentimiento de soledad no deseada en cada una de las personas residentes a través de la escala UCLA.

8. DESARROLLO: ACCIONES, TEMPORALIZACIÓN, RECURSOS, EVALUACIÓN

8.1. Población destinataria

Las personas destinatarias de esta propuesta de intervención son las 120 usuarias de la residencia de mayores de Villa Román de Cuenca (Castilla-La Mancha), siendo la mayoría naturales de la ciudad. La edad media de las personas residentes está en los ochenta años.

8.2. Metodología

El proceso metodológico básico consta de 5 fases fundamentales: estudio de la realidad social, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

Al tratarse de una propuesta de intervención, solo se han podido llevar a cabo las tres primeras fases, por lo que deja pendiente la puesta en marcha del proyecto y su posterior evaluación.

En primer lugar, se debe informar a la propia entidad sobre las actividades que se quieren llevar a cabo, siendo necesaria la presencia de la dirección, así como la trabajadora social y el psicólogo, quienes deberán aprobar la puesta en marcha, siendo en este caso necesario, aportar dicha información a familiares y tutores de alguna de las personas residentes para recoger su consentimiento, siempre y cuando se precise de su autorización.

En el caso de que la residencia permita llevar a cabo la intervención, el proyecto será difundido del mismo modo al decanato y al profesorado de la Facultad de Bellas Artes del campus universitario de Cuenca (C-LM), a Cruz Roja Española, en concreto a las secciones de Mayores y Juventud de la entidad, al programa de voluntariado de la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha, así como al Excmo. Ayuntamiento de Cuenca; este último para obtener el permiso de ocupación de la vía pública.

Posteriormente, el colectivo participante deberá someterse a una valoración del sentimiento no deseado de soledad a través de la escala UCLA (Anexo 2). Una vez valorados, se procederá a llevar a cabo el desarrollo de las actividades que conforman el proyecto, diferenciándose dos partes principales; la primera tiene el fin de brindar la oportunidad de aumentar la autonomía en estas personas a la hora de tomar decisiones, con el fin de reducir la institucionalización de la entidad, para que esta se amolde a ellas y no al contrario; la segunda se puede dividir en tres partes, que tienen en común el fomento y estabilización de relaciones interpersonales entre ellas, con sus seres queridos y finalmente, promoviendo las relaciones intergeneracionales con adolescentes y jóvenes.

Para que las actividades planteadas en este proyecto vayan encaminadas de forma eficaz al alcance de los objetivos establecidos, se procederá a llevar a cabo una metodología flexible, siendo imprescindible el contacto continuo entre El Educador o Educadora Social y los y las profesionales, con el fin de valorar posibles modificaciones con el fin de ajustar la intervención a las necesidades que manifiesta la población diana, en este caso las personas residentes.

Es preciso, del mismo modo, mantener una relación continua, tanto con el colectivo, como con el resto de participantes, ya sean familiares, amistades, vecinos y vecinas, voluntariado u otros profesionales.

Una vez finalizado el proyecto, las personas residentes se verán sometidas de nuevo a la valoración a través de la escala UCLA, del sentimiento de soledad no deseada, con el fin de valorar la eficacia de la intervención. Una vez recabados los resultados, se expondrán los mismos, tanto a la dirección, como a la trabajadora social y el psicólogo del centro; en caso de ser positivos, se valorará la extensión de esta propuesta en el resto de centros residenciales para mayores de la provincia de Cuenca.

8.3. Actividades

8.3.1. Actividad 1. Dando sentido a nuestra vida

Consiste en llevar a cabo reuniones cada dos meses, en la sala polivalente, en las que participarán todas las personas residentes con el fin de realizar una eva-

luación conjunta de los servicios y actividades que se desarrollan en la entidad. Se considera necesario dividir al colectivo en tres grupos, para evitar la aglomeración en estos encuentros, siendo fundamental la figura del Educador o Educadora Social junto a la dirección del centro, el psicólogo y la trabajadora social, quienes se encargarán de guiar la intervención. Para informar a las personas mayores sobre cuándo se va a celebrar cada sesión, el Educador o Educadora Social, junto a la trabajadora social, tratarán de recordarles la fecha acordada.

En este caso, se debatirán y manifestarán todos aquellos aspectos que consideren beneficiosos, así como aquellos que se necesitan mejorar o crean malestar en el colectivo. De esta forma, se abre un espacio en el cual se les ofrece la oportunidad de realizar propuestas conjuntas y tratarán temas como la convivencia y las necesidades que tienen, promoviendo una mejor relación entre las personas residentes, así como una mayor autonomía, reduciéndose de este modo la institucionalización. La duración de cada reunión es de una hora y media.

Con el fin de llegar a todas las personas usuarias, los y las profesionales que participan, así como el Educador o la Educadora Social, garantizarán que se proporcione la información recabada de cada sesión a aquellas personas residentes que no hayan podido asistir, brindándoles la misma oportunidad.

Una vez terminada cada reunión, el personal técnico participante debatirá las conclusiones generadas; en el caso de valorar el deber de informar al resto del personal, se convocará en la misma sala persiguiendo el objetivo de un servicio más eficaz, flexible y coordinado en función de las necesidades de las personas residentes con el fin de mejorar su calidad de vida.

Objetivos:

- Promover la autonomía de las personas residentes.
- Mejorar las relaciones interpersonales entre las mismas.

Destinatarios:

- Las 120 personas residentes de la entidad.

Recursos:

- El recurso principal es la sala polivalente. Para asegurar la comodidad de las personas participantes, se les dividirá en tres grupos para cada sesión. Los y las profesionales que colaboran en esta actividad, deberán tener su libreta y bolígrafo, con el fin de anotar lo más relevante que se mencione en las reuniones.

8.3.2. Actividad 2. ¡Por los viejos tiempos!

Esta actividad comprende dos tipos de taller: uno en el entorno residencial y el otro en el comunitario, con el fin de mantener, estabilizar y promocionar la relación entre las personas usuarias y sus seres queridos, tanto las familias como las amistades y los vecinos y vecinas. En todo caso, se realizará el acompañamiento de todo el proceso por parte de la Educadora Social, el psicólogo y la trabajadora social.

“Siempre contigo”

Consiste en que, al menos una vez a la semana, cada una de las personas residentes tendrán una hora a su disposición para poder hablar con sus seres queridos desde la entidad a través de tablets, con la ayuda del psicólogo o de una persona voluntaria de Cruz Roja, asociación que participa actualmente en la entidad, principalmente para los acompañamientos al centro médico. Del mismo modo, se contará con el apoyo del programa de voluntariado desde la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha. A su vez, a los seres queridos del colectivo se les facilitará este contacto siempre que lo deseen desde sus respectivos entornos, quienes podrán llamar a la entidad con el fin de avisar del deseo de dicho encuentro vía electrónica (siempre y cuando la persona residente esté disponible y en este caso avisando la posibilidad de contactar). En los casos en que el colectivo tenga hermanos o hermanas, primos o primas de edad similar, se contactará con ellos a través de sus familiares o institución para facilitar la promoción de la relación interpersonal entre ellos.

Esta actividad, ofrece la oportunidad de enseñar al colectivo el manejo de las nuevas tecnologías mediante el uso de este tipo de redes.

Para que este servicio no sufra colapsos, se realizará un registro de horas (Anexo I) por parte del Educador o la Educadora Social, con la ayuda de la trabajadora social, con el fin de controlar los encuentros y asegurar que se realicen de forma eficaz, siendo necesario el contacto continuo con las redes de voluntariado. A su vez, el registro proporciona información del número de contactos y frecuencia de encuentros que recibe y realiza cada una de las personas usuarias, permitiendo de este modo poder llevar a cabo una evaluación final para ver si esta actividad ha resultado beneficiosa y de este modo se ha conseguido el objetivo final.

El hecho de apostar por el uso de las tablets es para garantizar una mayor cobertura en el servicio, tratando de adaptarlo a las necesidades de cada una de las personas residentes.

Objetivos:

- Mantener, estabilizar y promocionar las relaciones de las personas residentes con sus seres queridos.

Destinatarios:

- Las 120 personas residentes de la entidad y sus seres queridos, es decir, sus familias, amistades, vecinos y vecinas.

Recursos:

- Para la ejecución de esta actividad se precisa que la entidad cuente con cincuenta tablets, siendo necesario mantener al día el registro (Anexo I) llevado a cabo por el Educador o la Educadora Social.

“Juntos es mejor”

Esta actividad se pretende llevar a cabo una vez al mes y consiste en que cada una de las personas mayores disponen de un día para estar en el entorno comunitario con sus seres queridos, contando con el apoyo de las redes de voluntariado, tanto de Cruz Roja, como de la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha. En este caso, la mayoría de los familiares residen en la misma ciudad, por lo que se abre la posibilidad de que estos puedan recoger a la persona residente o bien, los voluntarios y voluntarias que participan pueden llevarlos a su destino elegido.

Para aquellas personas que quieran pasar el tiempo con otras personas que se encuentran en otras localidades, como puede ocurrir con los hermanos y hermanas de edades similares, se contactará con sus familiares y, ya sea a través de los mismos, o de la red de voluntariado, se procederá al traslado de la persona residente y a su compañía a lo largo de la actividad. Para aquellas personas residentes que necesiten autorización de salidas de su tutor o tutora legal, se procederá a pedir el consentimiento e información de la salida.

Debido a la situación en la que se encuentran algunas de ellas, que imposibilita el hecho de trasladarse, si tuvieran seres queridos en otras localidades, se ofrece la posibilidad en estas personas queridas, contactando con ellas o sus redes de apoyo, para que puedan venir a Cuenca a pasar el día con él o ella, con el fin de mantener la relación y establecer apoyo tanto social como emocional.

Además, para aquellas que en lugar de estar con algún ser querido quieran visitar zonas, ya sea de la ciudad o fuera de ella, también podrán hacerlo a través de esta actividad.

Objetivos:

- Mantener, estabilizar y promocionar las relaciones de las personas residentes con sus seres queridos.

Destinatarios:

- Las 120 personas residentes de la entidad y sus seres queridos, es decir, sus familias, amistades, vecinos y vecinas.

Recursos:

- Para que se lleve a cabo esta actividad, se precisa, en el caso de que los seres queridos o familiares no puedan trasladar a la persona residente, de un medio de transporte, ya sea de los que dispone la propia entidad o desde Cruz Roja, siendo fundamental la figura del voluntariado. En el caso de que a través de estas vías no se posibilite un medio de transporte, si es en la misma ciudad, se recurrirá a un taxi o al autobús urbano. Si el desplazamiento es a otras localidades, se tratará de alquilar un coche.

8.3.3. Actividad 3. Hay un amigo en mi

Esta actividad consiste en emparejar a las personas residentes al azar, sin que ellas sepan quién de sus compañeros o compañeras les ha tocado. A lo largo de los tres meses, se les aportará folios, sobres y bolígrafos para que puedan escribir cartas donde expresen cómo se encuentran en el día a día, qué les gusta, cómo se sienten, con el fin de enviar esa carta a su persona destinataria anónima. La que no puedan o sepan escribir, o leer, contarán con la ayuda de la red de voluntariado participante, quienes ayudarán en el intercambio de los sobres.

Para ello, en cada una de las puertas de sus habitaciones se les pondrá un buzón que el mismo colectivo creará previamente a esta actividad con la ayuda de la terapeuta ocupacional.

Una vez pasado el tiempo estimado de esta actividad, se celebrará el día del encuentro, en el que cada una de las personas residentes tendrá preparado un regalo para su persona anónima con la cual se han relacionado desde el inicio, ya que Educador o la Educadora Social revelará con quienes han mantenido el contacto cada una de ellas, finalizando el encuentro con la entrega de regalos entre ella compartiendo una agradable merienda.

Objetivos:

- Promover y mejorar las relaciones interpersonales entre las personas residentes.

Destinatarios:

- Las 120 personas residentes de la entidad.

Recursos:

- En esta actividad se necesita, sobre todo, material de manualidades a la hora de elaborar el buzón, así como bolígrafos y folios para escribir las cartas, contando con la ayuda imprescindible de la red de voluntariado intergeneracional.

8.3.4. Actividad 4. Tardes de Juventud

Tras conocer el funcionamiento de la entidad, Aldeas Infantiles colaboraba antes del surgimiento de la pandemia, llevando a los niños de la guardería a pasar tiempo de ocio con las personas mayores. No obstante, no todas las personas residentes pueden participar en las circunstancias en las que se encuentran, por lo que de aquí surge la idea de realizar la misma actividad con estas personas junto a la colaboración de Cruz Roja Española de Cuenca, en coordinación con la sección de Juventud y Mayores de la misma.

De este modo, todas las personas residentes podrán compartir tiempo de ocio, en este caso con adolescentes, quienes adaptarán las actividades que preparan a las condiciones socio- sanitarias que presenten las personas mayores que no comparten tiempo de ocio con los niños y niñas de Aldeas Infantiles. Esta actividad se pretende llevar a cabo una vez al mes, siendo la duración estimada de cada uno de los talleres de dos horas.

Objetivos:

- Promoción de las relaciones intergeneracionales entre las personas residentes y las personas voluntarias adolescentes de Cruz Roja Juventud.

Destinatarios:

- Las 120 personas residentes de la entidad y voluntariado adolescente de Cruz Roja Juventud de Cuenca.

Recursos:

- En este caso, es imprescindible la participación del voluntariado de Cruz Roja Juventud, coordinado con la sección de Mayores de Cruz Roja Española.

8.3.5. Actividad 5. Una vida de colores

Para el desarrollo de esta actividad se necesita un convenio de colaboración con la Facultad de Bellas Artes de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha).

La idea es que se imparta al alumnado del primer curso la elaboración de un taller que consiste en que a cada uno de ellos y de ellas se le asignará una o dos personas de la residencia, con el fin de realizar visitas periódicas entre ambas para que la persona residente comparta historias de su vida y aquellos aspectos, situaciones o cosas que le despierten sentimientos de felicidad, con el fin de que el o la joven, a lo largo de los cuatro meses, elabore un cuadro donde se represente todo lo que le haya mencionado la persona mayor. Tras finalizar el período y tras la evaluación de los cuadros por parte del profesorado, los y las jóvenes dedicaran ese cuadro al colectivo de mayores que residen en la entidad, siendo posteriormente expuestos cada uno de esos cuadros en la calle principal de Carretería de Cuenca, contando con el consentimiento y permiso del Excmo. Ayto. de Cuenca, con el fin de dar a conocer a la sociedad, la historia de cada una de estas personas de tercera edad, siempre y cuando se cuente con su consentimiento o el de sus familiares.

En este caso, el Educador o la Educadora Social será quien lleve a cabo la coordinación, tanto con la Facultad como con el ayuntamiento.

Objetivos:

- Promover las relaciones intergeneracionales entre mayores y jóvenes.
- Promover la inclusión social del colectivo en su entorno comunitario.

Destinatarios:

- Las 120 personas residentes de la entidad y el alumnado del primer curso de la Facultad de Bellas Artes del campus de Cuenca (Castilla-La Mancha).

8.4. Temporalización

8.4.1. Fase de diseño

| Actividades | Actuaciones | Personas encargadas | Mayo | | | Junio | | | Julio | | |
|--|---|---------------------|------|--|--|-------|--|--|-------|--|--|
| Análisis y diagnóstico de la realidad social | Revisión bibliográfica de investigaciones e intervenciones relacionadas con la soledad no deseada en personas de tercera edad | | | | | | | | | | |
| | Concertar cita con la trabajadora social del centro para conocer el funcionamiento de la entidad donde se pretende llevar a cabo la propuesta de intervención | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Visitar la Residencia de Mayores de Villa Román y entrevista con la trabajadora social | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Planificación y creación de la propuesta de intervención | Fijación del objetivo general y específicos a alcanzar | Educatora social | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Creación de la fundamentación teórica y actividades a desarrollar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Establecer un itinerario para la ejecución de las actividades del proyecto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Elegir la metodología con la que se va a llevar a cabo el proyecto, así como la forma de evaluar la intervención | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

8.4.2. Fase de difusión

| Actividades | Actuaciones | Personas encargadas | Agosto | Septiembre | Enero (2023) |
|---------------------------|--|---------------------|--------|------------|--------------|
| Presentación del proyecto | Contactar con la dirección de la Residencia de Villa Román para concertar una reunión con el fin de dar a conocer el proyecto | Educatora social | | | |
| | Presentar las actividades, objetivos y fundamentación del proyecto a la entidad para establecer una coordinación de la intervención entre los y las profesionales | | | | |
| | Establecer una fecha de reunión con el decanato de la Facultad de Bellas Artes del campus universitario de Cuenca (C-LM), para dar a conocer el proyecto | | | | |
| | Presentar las actividades, objetivos y fundamentación del proyecto al decanato y al profesorado de la Facultad de Bellas Artes del campus universitario de Cuenca (C-LM), para dar a conocer el proyecto, en especial la actividad “Una vida de colores” | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Presentación del proyecto | Contactar con los coordinadores o las coordinadoras de las secciones de Mayores y Juventud de Cruz Roja Española en Cuenca para concretar un día con el fin de dar a conocer el proyecto | Educatora social | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Presentar las actividades, objetivos y fundamentación del proyecto a los coordinadores de las secciones de Mayores y Juventud de Cruz Roja Española en Cuenca, para animarlos a participar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Presentar el proyecto en el programa de voluntariado que tiene la Fundación General de la Universidad de C-LM | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Contactar con el Excmo. Ayto. de Cuenca y la concejalía de Servicios Sociales, Igualdad, Cooperación y Atención a las Personas Mayores para concertar una reunión y presentar el proyecto, en especial “Una vida de colores” | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Difundir la presentación de los resultados de la intervención a la entidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

8.4.3. Fase de ejecución

| Actividades | Actuaciones | Encargados | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre | Enero (2023) | Febrero (2023) |
|---|-------------------------------------|--|------------|---------|-----------|-----------|--------------|----------------|
| Actividad 1 “Dando sentido a nuestra vida” | Reunión con las personas residentes | Dirección de la Residencia Trabajadora social Psicólogo E. Social | | | | | | |

| Actividad 4 “Tardes de Juventud” | | Actividad 3 “Hay un amigo en mí” | | Actividad 2 “Por los viejos tiempos” | |
|---|---|---|--|---|--|
| Ocio y Tiempo libre | Día del encuentro | Intercambio de cartas entre las personas residentes | Crear 120 buzones | Taller 2 “Juntos es mejor” | Taller 1 “Siempre Contigo” |
| Educadora social Red de voluntariado | Educadora Social Red de Voluntariado Personal de cocina de la Residencia | Educadora Social Red de voluntariado | Terapeuta ocupacional Red de Voluntariado Educadora Social | Educadora Social Red de Voluntariado familiares, amistades y vecinos y vecinas | Educadora Social Red de voluntariado Psicólogo Trabajadora social |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

8.4.4. Fase de evaluación

| Actividades | | | | Actuaciones | | | | Encargados | | | | Septiembre | | | | Octubre | | | | Noviembre | | | | Diciembre | | | | Enero | | | |
|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|------------|--|--|--|---------|--|--|--|-----------|--|--|--|-----------|--|--|--|-------|--|--|--|
| Determinar el grado de soledad no deseada en las personas residentes de Villa Román | | | | Realizar una evaluación inicial del grado de sentimiento de soledad que manifiesta la población diana con la escala UCLA | | | | Educatadora Social Psicólogo Trabajadora social | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Realizar una evaluación final del grado de sentimiento de soledad que manifiesta la población diana con la escala UCLA | | | | Educatadora Social Psicólogo Trabajadora social | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluar y obtener los resultados generales de la intervención | | | | Realizar un estudio comparativo de los resultados de la media del grado de soledad no deseada | | | | Educatadora Social | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Recopilación y evaluación global de la información obtenida de las reuniones tanto con los y las profesionales como con el voluntariado | | | | Educatadora Social | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cuestionario de satisfacción de las personas residentes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|---|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|--|--|--|--|
| Evaluación procesual | Observación sistemática | Educativa Social | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| | Reunión con los profesionales de la entidad | | | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | ✓ | | | | | | | | | | |
| | Registro de valoración de las aportaciones tanto de los profesionales como de la red de voluntarios | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | |

8.5. Recursos

8.5.1. Recursos Humanos

En este proyecto, la Educativa Social será la encargada de guiar las sesiones, establecer los tiempos y realizar el acompañamiento a lo largo de toda la intervención, contando con el apoyo primordial del psicólogo y la trabajadora social, implicándose en la intervención de forma coordinada tanto la dirección del centro residencial, como el resto del personal.

Por otro lado, es necesaria la participación de más actores, teniendo en cuenta a priori, a familiares, amistades y vecinos y vecinas de las personas residentes, así como a los y las adolescentes de Cruz Roja Juventud, cuya actuación se coordinará con la sección de Mayores de Cruz Roja Española y voluntariado joven procedente de la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Además, para llevar a cabo la actividad “Una vida de colores”, se debe establecer un convenio con la Facultad de Bellas Artes de Cuenca, donde han de implicarse, tanto el decanato, como el profesorado que guiará, junto a la Educativa

Social, la tarea que ha de desarrollar el alumnado que va a comenzar la carrera. Del mismo modo y para finalizar con eficacia esta actividad, se precisa de la ayuda y apoyo del Excmo. Ayuntamiento de Cuenca, junto a su concejala Esther Barrios Cañas, encargada de los Servicios Sociales, Igualdad, Cooperación y Atención a las Personas Mayores.

8.5.2. Recursos Materiales

A la hora de promover la difusión de esta propuesta, la Educadora Social necesita para realizar la presentación un proyector.

En aquellas tareas a través de las cuales se necesita escribir, o incluso imprimir, habrá tres paquetes de folios, así como botes de lapiceros y, al menos, tres paquetes de rotuladores de colores aportados por la propia Residencia. Con el fin de brindar todo el material necesario para la impartición de los talleres, se adquirirán 20 unidades de cada uno de los siguientes materiales: cúter, reglas y tijeras. Además, se necesitarán 25 punzones, 200 planchas, tanto de cartón como de cartulina de colores, 10 unidades, tanto de compases como de botes de pegamento fuerte y los dos paquetes de sobres de quinientas unidades cada uno, en los cuales se introducirán las cartas de las personas usuarios durante el desarrollo de la actividad “Hay un amigo en mí”. Además, el material didáctico destinado al tiempo de ocio, será aportado, tanto por Cruz Roja Española, como por Aldeas Infantiles. Otro recurso imprescindible será la adquisición de 50 tablets electrónicas.

Las meriendas que se realizarán a lo largo de este proyecto, serán organizadas por la propia Residencia desde el personal de cocina.

Con respecto al transporte, siempre y cuando no fuese posible realizar el traslado de la persona residente por parte de sus seres queridos, se procedería a la prestación de un coche a través del voluntariado de Cruz Roja Española. Como última solución para poder desarrollar la actividad, en función de la cercanía del entorno al cual desea ir la persona mayor, se procederá a llamar a un taxi, coger el autobús urbano o alquilar un coche.

Para finalizar, tanto la Facultad de Bellas Artes, como el Excmo. Ayuntamiento de Cuenca, facilitarán los recursos necesarios para establecer la exposición de los cuadros que reflejan a cada una de las personas residentes en el entorno comunitario.

8.5.3. Recursos Espaciales

Los recursos de esta índole en el proyecto son la propia Residencia, donde será flexible el interior sobre el cual se desarrollen las actividades en función de la situación. No obstante, se considera adecuado el uso de la sala polivalente en

la mayoría de los casos, así como el comedor, para realizar las meriendas. Otro aspecto a tener en cuenta es que la actividad “Juntos es mejor” ofrece al colectivo total flexibilidad con respecto a lo referente con recursos espaciales.

Para finalizar, la Educadora Social tendrá que visitar, tanto la Facultad de Bellas Artes de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha), como el Ayuntamiento de la ciudad, los cuales colaborarán a la hora de exponer la actividad “Una vida de colores” al entorno comunitario, en este caso en la calle Carretería.

8.6. Presupuesto

| GASTOS | | INGRESOS | |
|---------------------------|---|---|--|
| Personal | Educadora Social 751,45€/mes * 3 meses (Media Jornada) Total: 2.254,35€ | | Residencia Tercera Edad de Motilla del Palancar S.L. Total: 2.254,53€ |
| Actividades | 2 paquetes de sobres postales 200 cartulinas de colores 200 planchas de cartón 20 tijeras 25 punzones 10 botes de pegamento fuerte 20 cuters 5 compases 20 reglas 50 Tablets Coche alquiler Total: | 26,80€ 17,00€ 84,00€ 20,70€ 11,50€ 50,00€ 38,00€ 45,00€ 14,00€ 4.000,00€ 300,00€ 4.607,00€ | Subvención de la Junta de Comunidades De Castilla-La Mancha Total: 4.950,07€ |
| 5 % gastos imprevistos | Gastos imprevistos | 343,07€ | |
| TOTAL | | 7.204,60€ | 7.204,60€ |

8.7. Evaluación

Para llevar a cabo de forma eficaz este proyecto de intervención, es necesario establecer una primera toma de contacto con la población diana, con el fin de realizar una valoración del grado de soledad no deseada que manifiesten, por lo que se precisa el uso de la escala UCLA. A la hora de utilizar esta escala, se contará con el apoyo, tanto del psicólogo del centro, como de la trabajadora social. Para llevar a cabo este proceso con mayor facilidad, se dividirá al colectivo en tres grupos, los

mismos con los que se desarrollará la actividad “Dando sentido a nuestra vida” y la posterior valoración final del grado de soledad no deseada.

Como evaluación procesual, se llevará a cabo una reunión mensual con los y las profesionales del centro, para garantizar una buena coordinación y valorar posibles cambios para que toda actuación derivada de este contenido se adecue a cada una de las personas residentes.

Del mismo modo, para la actividad ¡Por los viejos tiempos!, se pretende llevar un registro en cada una de ellas, que se adjuntará a su Plan de Atención Individual, donde se expondrá el tiempo compartido con sus seres queridos; de este modo se podrá observar, al finalizar el proyecto, si la frecuencia de contactos ha aumentado y se ha estabilizado.

A parte de esas dos herramientas, se irán anotando todos aquellos aspectos que se consideren relevantes para evaluar el proceso de toda la intervención, siendo necesario recurrir a la observación sistemática, así como a las aportaciones recibidas de los y las profesionales, red de voluntariado, familiares, amistades y vecinos y vecinas.

Finalmente, las personas mayores se someterán de nuevo a la valoración a través de la escala UCLA, comprobando si ha resultado beneficiosa la intervención, ya que una vez se haya terminado el proyecto, se procederá a realizar un estudio comparativo de los resultados de la media del grado de soledad no deseada.

Del mismo modo, se tendrán en cuenta una serie de indicadores, con el fin de ver hasta qué punto se han alcanzado los objetivos.

En este caso, para medir la eficacia se utilizarán los siguientes:

- Número de personas usuarios participantes por actividad/Número de personas usuarias participantes previsto.
- Número de actividades realizadas/Número de actividades programadas.

Para el esfuerzo:

- Número de horas dedicadas al proyecto/ Número de horas previstas para realizar el proyecto.
- Dinero invertido en el proyecto/ Dinero previsto para la ejecución del proyecto.

Con el fin de analizar la eficiencia de la intervención en su conjunto se medirá de la siguiente manera:

- Número de personas participantes en todas las actividades del proyecto/ Número de personas participantes que abandona su colaboración en el proyecto.

Otro indicador importante es la calidad, siendo necesario que el colectivo rellene un cuestionario de satisfacción (Anexo IV), ya que se obtendrá del siguiente modo:

- Número de personas participantes satisfechas con el proyecto/Número de personas participantes insatisfechas con el proyecto.

9. CONCLUSIONES

A la hora de llevar a cabo el análisis de esta realidad social, se ha podido comprobar a través de diferentes investigaciones y estudios, que se está produciendo un envejecimiento demográfico de forma continua, influyendo factores como la reducción de la tasa de natalidad, así como el incremento de la esperanza de vida, aunque esos años adicionales no garantizan bienestar en la persona.

Teniendo en cuenta esto, debido a los cambios desenfundados que se producen en la sociedad, en la cual prima el individualismo, el papel de las familias con respecto a sus mayores varía, dedicando menos tiempo de relación con el colectivo.

Tras conocer a nivel jurídico la protección de las personas mayores, estas disponen de recursos para dar respuesta a sus necesidades; no obstante, tras la entrevista llevada a cabo con la trabajadora social de la residencia sobre la cual se quiere llevar a cabo el proyecto, se ha reflejado en las familias la preferencia del ingreso a un centro residencial frente a centros de día, quedando plazas libres en este último recurso. Del mismo modo, las visitas suelen ser escasas, siendo esta realidad palpable, ya no solo en la residencia, sino a nivel general.

Además de la reducción de contacto con familiares, existe la inevitable institucionalización a la que se someten en las residencias, ya que en el día a día las funciones de los y las profesionales se colapsan, incluso llegando a adquirir roles no pertenecientes a su formación.

Todo ello, junto a otros sucesos característicos que se suelen dar en la tercera edad, como la muerte del o de la cónyuge y amistades de edades similares, derivan a experimentar sentimientos de soledad no deseada, que suponen a su vez un empeoramiento en la salud del colectivo.

En investigaciones anteriores, se ha podido observar que dicha soledad es común que se manifieste en los centros residenciales; esto se ha evidenciado durante la visita a la residencia de Villa Román y con las aportaciones dadas por parte de la trabajadora social, por lo que se ha procedido al diseño de esta propuesta de intervención, que tiene como objetivo principal mermar este sentimiento no deseado, con el fin de mejorar la calidad de vida del colectivo.

10. PROPUESTAS DE FUTURO

Al tratarse de una propuesta de proyecto, una vez ejecutado, independientemente de que se cumplan los objetivos, se deberá llevar a cabo un análisis de aquellos errores o vacíos que se puedan manifestar, con el fin de garantizar la eficacia integral de la intervención.

Esto implicaría, del mismo modo, que pueda extenderse al resto de centros residenciales de la provincia.

Durante la visita a la Residencia y tras la reunión con la trabajadora social de la misma, se ha detectado la presencia de personas que tienen en torno a los cincuenta años de edad, debido a que sus padres viven en la Residencia y son sus tutores. Se trata de personas que han sido valoradas de determinado grado de discapacidad, las cuales, una vez fallecen sus progenitores, por lo general se quedan en el centro, ya que, aunque se proponga su traslado a otros recursos que se adecuan más a sus necesidades y características, al habituarse a este entorno, deciden quedarse, por lo que se propone llevar a cabo intervenciones que persigan el mismo objetivo que esta propuesta, con el fin de adaptar el proyecto a sus necesidades.

Con respecto a la actividad “Tardes de juventud”, donde se implica a la sección juvenil de Cruz Roja Española para brindar tiempo de ocio y crear una red de relaciones intergeneracionales con aquellas personas mayores que no pueden disfrutar del ocio proporcionado por los niños y niñas de guardería de Aldeas Infantiles, se propone que sigan colaborando con el fin de completar la actividad de este proyecto, ya que desde el surgimiento de la pandemia no han vuelto al centro. De esta forma, se crearía una red completa a través de la cual se participaría con todas las personas residentes, proporcionando mayor eficacia a la intervención.

Por último, y no menos importante, es evidente el crecimiento de situaciones en las que existe cada vez más viviendas unipersonales, donde se debe dar gran importancia en aquellas personas mayores que viven solas tras el fallecimiento de su cónyuge, ya que ha sido su principal compañía, sobre todo para las mujeres mayores, lo que hace que se conviertan en un colectivo vulnerable a la hora de experimentar el sentimiento de soledad no deseada, por lo que se propone el desarrollo de intervenciones y proyectos hacia este colectivo, siendo la provisión de información y recursos para ellas ideal, como por ejemplo, el teléfono de la soledad del mayor proporcionado por la Asociación Provincial de Pensionistas y Jubilados UDP “ San Julián ” de Cuenca, que es el 969301543.

11. REFERENCIAS

- Abellán, A., Aceituno, P., Pérez, J., Ramiro, D. (2020). *Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos*. Madrid, Informes de Envejecimiento en red, 25. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enredindicadoresbasicos2020>.
- ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y competencias del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: GRAFOX, S.L.
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E. y Reyes, D.A. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud*, 46. <http://www.revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/2488>.
- Buedo, C. (2020). *Inclusión de la Educación Social en la Intervención Gerontológica de las residencias. Necesidades, Desafíos y propuestas innovadoras*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63322>.
- Buedo-Guirado, C., Rubio, L., Aranda, L., y Dumitrache, C.G. (2017). Promoción del envejecimiento activo en la atención gerontológica: el papel de la educación social. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2 (2), 185-194. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v2.1090>.
- Carcavilla, N. y Navarra, L. (2020). *La Soledad en Residencias de Personas Mayores, Guía de Buenas Prácticas*. Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales. <https://laresnavarra.org/wp-content/uploads/lares-proyecto-piloto-soledad.pdf>.
- Cohen-Mansfield, J., Hazan, H., Lerman, Y., Shalom, V. (2016). Correlates and predictors of loneliness in older-adults: a review of quantitative results informed by qualitative insights. *International Psychogeriatrics Association*, 28 (4), 557-76.
- Consejería de Bienestar Social. (2022). *Decreto 2/2022, de 18 de enero, por el que se establecen las condiciones básicas de los centros de servicios sociales de atención especializada, destinados a las personas mayores en Castilla-La Mancha*.
- Constitución Española de 1978. Boletín Oficial del Estado, de 29 de diciembre de 1978, núm.311, 29316-29424.
- Del Valle, G. y Coll i Planas, L. (2011). *Relaciones y envejecimiento saludable*. Barcelona: Fundación Agrupación Mutua. <https://fiapam.org/wp-content/uploads/2013/07/RelacionsocialsESP.pdf>.
- Gené-Badía, J., Ruiz-Sánchez, M., Obiols-Masó, N., Oliveras, L. y Lagarda, E. (2016). Aislamiento social y soledad: ¿qué podemos hacer los equipos de atención primaria? *Atención Primaria*, 48 (9), 604-609. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2016.03.008>.

- Giró, J. (2006). *El envejecimiento Activo en la Sociedad Española*. La Rioja: Universidad de la Rioja. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050318.pdf>.
- Iglesias, J., López, J., Díaz, M., Alemán, C., Trinidad, A., Castón, P. (2001). *La soledad en las personas mayores: Influencias personales, familiares y sociales: Análisis cualitativo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://fiapam.org/wp-content/uploads/2014/11/La-soledad-en-las-personas-mayores.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística (1 de enero, 2021). *Pirámide de la población empadronada en España*. [Fichero de datos]. <https://www.ine.es/covid/piramides.htm>.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Esperanza de Vida al Nacimiento según sexo*. [Fichero de datos]. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1414#!tabs-grafico>.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). Índice *de Envejecimiento por comunidad autónoma*. [Fichero de datos]. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1452#!tabs-grafico>.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Tasa de Natalidad por Comunidad Autónoma, según nacionalidad (española/extranjera) de la madre*. [Fichero de datos]. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1433#!tabs-grafico>.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (s.f.). *Dirección general de Mayores. Residencia para Personas Mayores*. Consejería de Bienestar Social. <https://www.castillalamancha.es/gobierno/bienestarsocial/estructura/dgmayores/directorio>.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (s.f.). *Dirección general de Mayores. Consejería de Bienestar Social*. <https://www.castillalamancha.es/tema/bienestar-social/personas-mayores>.
- Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha (BOE nº38, 14 de febrero de 2011, Sec. I. Pág.15596).
- Ley 39/2006 de 14 de diciembre. Ley de promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A4414244156>.
- Ley Orgánica 9/1982, de 10 de agosto, para el Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha (1982). *Boletín Oficial del Estado, 195*, 10 de agosto de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1982/08/10/9/con>.
- López, J. (2005). *Personas mayores viviendo solas, la autonomía como valor en alza*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. <https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/pmviendosolas.pdf>.
- Losada, A., Márquez-González, M., García-Ortiz, L., Gómez-Marcos, M.A., Fernández-Fernández, V., Rodríguez-Sánchez, E. (2012). Loneliness and Mental Health in a Representative Sample of Community-Dwelling Spanish Older Adults. *JPsychol*, 146 (3), 277-92. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/translate.goog/22574421/>.

- Luna, B. y Pinto, J.A. (2021). *Aislamiento y soledad no deseada en las personas mayores. factores predisponentes y consecuencias para la salud*. Dirección General de Salud Pública, Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid.
- Maccallum, J. et al. (2006). *Community Building Through Intergenerational Exchange Programme*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- Miñano, L. (2001). Necesidades y Acción Socioeducativa con las Personas Mayores, III Congreso Estatal del Educador Social y XV Congreso Mundial AIEJI, Barcelona. <http://www.eduso.net/archivos/iiiicongreso/18.pdf>.
- Real Academia Española (RAE) (2021). Definición de soledad. <https://dle.rae.es/soledad>.
- Rodríguez, E. y Castro, C. (2019). Soledad y aislamiento, barreras y condicionamientos en el ámbito de las personas mayores en España. *Ehquidad*, 12, 127-154. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0012>.
- Rubio, R. (2009). Variables relacionadas con los estilos de vida y su influencia en las actitudes frente al envejecimiento. *Revista Psicológica Herediana*, 2 (1).
- Salas, M. y Ceminari, Y. (2021). Aislamiento, soledad y cuidado de las personas adultas mayores. Reflexiones sobre el aislamiento como política de cuidado. Isolation, loneliness and care of the elderly. Reflections on insolation as a care policy. *Anales en Gerontología*, 13(13), 252-263. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8371482>.
- Seco-Lozano, L. (2022). Edadismo: La barrera invisible. *Enferm Nefrol*, 25(1), 7-9. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2254-28842022000100007.
- Valtorta, N., Hanratty, B. (2012). La soledad, el aislamiento y la salud de los adultos mayores: ¿necesitamos una nueva agenda de investigación? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 105 (12), 518-22.
- Velarde-Mayol, C., Fragua-Gil, S., García-de-Cecilia, J.M. (2016). Validación de la escala de soledad de UCLA y perfil social en la población anciana que vive sola. *ELSIERVER*, 42 (3), 177-183. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1138359315001896>.

12. ANEXOS

Anexo I. Registro de redes sociales.

A través de esta herramienta se pretende llevar a cabo un diario de campo con cada una de las personas residentes para evaluar la frecuencia y cantidad de contactos que han establecido a lo largo del proyecto.

Registro de redes sociales

Nombre de la persona residente:

Nombre del tutor o tutora de la persona residente:

| Mes: | | | | | | |
|------|-----------|--------------------------------|---------------------|------------------|---|---------------|
| Día | Actividad | Contacto de la persona usuaria | Inicio del contacto | Fin del contacto | Firmas de la persona residente y del contacto | Observaciones |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Anexo II. Escala UCLA

Este instrumento consiste en una escala que ha demostrado ser válida para medir el grado de soledad que experimenta la persona mayor (Velarde-Mayol et al., 2016). Se trata de una escala tipo Likert donde se puntúa, de menor a mayor grado, el reconocimiento de cada uno de los ítems que la conforma.

| Nunca 1 | Pocas veces 2 | Muchas veces 3 | Siempre 4 |
|------------|------------------|-------------------|--------------|
|------------|------------------|-------------------|--------------|

1. Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea. ----- 1 2 3 4
2. Con qué frecuencia sientes que te falta compañía. ----- 1 2 3 4
3. Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda. ----- 1 2 3 4
4. Con qué frecuencia te sientes solo/a.----- 1 2 3 4
5. Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as.----- 1 2 3 4
6. Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea.-1 2 3 4
7. Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti.----- 1 2 3 4
8. Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes
te rodean.----- 1 2 3 4
9. Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa ----- 1 2 3 4
10. Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente.----- 1 2 3 4
11. Con qué frecuencia te sientes rechazado/a. ----- 1 2 3 4
12. Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes.----- 1 2 3 4
13. Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien.----- 1 2 3 4
14. Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás. ----- 1 2 3 4
15. Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas.---- 1 2 3 4
16. Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende. ----- 1 2 3 4
17. Con qué frecuencia te sientes tímido/a. ----- 1 2 3 4
18. Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están
realmente contigo ----- 1 2 3 4
19. Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar. ----- 1 2 3 4
20. Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda ----- 1 2 3 4

Anexo III. Cuestionario de satisfacción

| ÍTEMS | Muy Insatisfecho/a | Insatisfecho/a | Satisfecho/a | Muy satisfecho/a |
|--|--------------------|----------------|--------------|------------------|
| 1. Encuentro útil las actividades que se han realizado en este proyecto. | | | | |
| 2. La Residencia y sus servicios se adaptan a mis necesidades y gustos y a las de mis compañeros y compañeras. | | | | |
| 3. Mi relación con el resto de residentes ha mejorado. | | | | |
| 4. Este proyecto me ha permitido estar más tiempo con mis seres queridos. | | | | |
| 5. Las relaciones con el personal voluntario han sido satisfactorias. | | | | |
| 6. Sigo manteniendo contacto con las personas jóvenes que me han acompañado en este tiempo. | | | | |
| 7. Siento mayor bienestar desde que participé en las actividades. | | | | |
| 8. Recomiendo que este proyecto se lleve a cabo en otras residencias. | | | | |
| La actividad que más me ha gustado es... | | | | |
| La actividad que menos me ha gustado es... | | | | |
| ¿Qué cambiarías de este proyecto? | | | | |

FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA

**“PROYECTO SOCIOEDUCATIVO CONTRA LA
VIOLENCIA DE GÉNERO A TRAVÉS DE INSTAGRAM
PARA JÓVENES: PUNTO VIOLETA INSTAGRAM
(@PUNTO.VIOLETA.IG)”.**

Celia Velasco Ortega

Dirigido por: Raúl Navarro Olivas

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

Curso académico 2021/2022



FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
Celia Velasco Ortega

“PROYECTO SOCIOEDUCATIVO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO A TRAVÉS DE INSTAGRAM PARA JÓVENES: PUNTO VIOLETA INSTAGRAM (@PUNTO.VIOLETA.IG)”

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. RESUMEN | 61 |
| 2. ABSTRACT..... | 61 |
| 3. INTRODUCCIÓN..... | 62 |
| 4. CONTEXTO DE TRABAJO | 62 |
| 5. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDE O PROBLEMAS QUE SOLUCIONAR..... | 63 |
| 6. MARCO TEÓRICO | 64 |
| 6.1. Las redes sociales entre los y las jóvenes..... | 64 |
| 6.2. Instagram como influencia entre la juventud | 66 |
| 6.3. La violencia de género en España | 68 |
| 6.4. Las redes sociales en la prevención de la violencia de género..... | 70 |
| 6.5. La figura del Educador y la Educadora Social | 70 |
| 6.6. Recursos y servicios dirigidos a la violencia de género | 71 |
| 6.7. Marco jurídico | 73 |
| 7. OBJETIVOS DEL TRABAJO | 74 |
| 7.1. Objetivo general..... | 74 |
| 7.2. Objetivos específicos..... | 74 |
| 7.3. Objetivos operativos | 74 |

| | |
|--|----|
| 8. DESARROLLO DEL PROYECTO | 74 |
| 8.1. Participantes | 74 |
| 8.2. Metodología | 74 |
| 8.3. Temporalización (Cronograma)..... | 81 |
| 8.4. Recursos y presupuesto..... | 81 |
| 8.5. Evaluación..... | 82 |
| 9. CONCLUSIONES | 84 |
| 10. PROPUESTAS DE FUTURO | 84 |
| 11. BIBLIOGRAFÍA | 85 |
| 12. ANEXOS..... | 87 |
| Anexo 1. Noticias de prensa | 87 |
| Anexo 2. Cuestionarios de evaluación | 89 |

1. RESUMEN

El aumento de violencia hacia las mujeres en los últimos años hace necesario intervenciones educativas contra estas acciones, teniendo en cuenta que la educación es clave para terminar con ellas. El presente proyecto de intervención socioeducativa tiene como principal objetivo concienciar a la juventud sobre la problemática de la violencia de género. El proyecto se construye como herramienta educativa desde la educación informal, a través del empleo de la red social digital Instagram, como instrumento para la creación de contenidos. Consta de tres actividades, que se realizarán a lo largo de un mes; en la primera de ellas, a través de publicaciones e historias de Instagram, se les dará a conocer información relevante sobre el tema. En la segunda actividad, los y las jóvenes deberán responder a una serie de cuestionarios que serán puestos a disposición gracias a las historias, donde se les preguntará sobre los temas publicados en la anterior actividad. Y, por último, en la tercera actividad, las personas participantes podrán compartir de forma anónima para el resto de las personas usuarias consejos, experiencias e información o recursos que conozcan, de manera que puedan ayudarse entre sí, ya sea con apoyo emocional o información útil.

En definitiva, es importante invertir socioeducativamente para mejorar la situación de las mujeres, y con ello en este tipo de proyectos, para fomentar la igualdad, diversidad y respeto hacia otras personas, sin dejar atrás la intervención y coordinación política.

Palabras clave: violencia de género, mujer, jóvenes, Instagram, red social.

2. ABSTRACT

The increase of violence against women in recent years makes educational interventions against these actions necessary, taking into account that education is key to end them. The main objective of this socio-educational intervention project is to raise awareness among young people about the problem of gender-based violence. The project is built as an educational tool based on informal education, through the use of the digital social network Instagram, as an instrument for the creation of content. It consists of three activities that will be carried out over the course of a month, in the first of which, through publications and Instagram stories, the participants will be given relevant information on the subject. In the second activity, the young people will have to answer a series of questionnaires that will be made available thanks to the stories, where they will be asked about the topics published in the previous activity. And finally, in the third activity, participants will be able to anonymously share advice, experiences and information

or resources they know about with the rest of the users, so that they can help each other, either with emotional support or useful information.

In short, it is important to invest socio-educationally to improve the situation of women, and with this type of project, to promote equality, diversity and respect for others, without leaving behind political intervention and coordination.

Keywords: gender violence, women, young people, Instagram, social network.

3. INTRODUCCIÓN

Ante los hechos de violencia de género que nos encontramos en la actualidad y que engloban a toda la sociedad, Punto Violeta Instagram es un proyecto socioeducativo dirigido a jóvenes de entre 13 y 18 años que, a través de la educación informal, visualizan la problemática de la violencia de género con la aproximación de los recursos, las formas de actuación y la información a través de la red social, al mismo tiempo que se aporta apoyo y se dan a conocer recursos a las víctimas de violencia de género.

Los contextos educativos cobran especial importancia como espacios para la promoción de valores y actitudes sociales deseables. La educación en igualdad es fundamental para la prevención de la violencia de género y conseguir una sociedad más igualitaria (Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2019).

El proyecto cuenta con tres actividades; la primera actividad se orienta a proporcionar información útil a través de imágenes y vídeos atractivos. En la segunda actividad, de manera interactiva se da a conocer la información a través de juegos de preguntas donde las personas participantes marcarán la respuesta que crean correcta. Por último, en la tercera actividad las personas participantes podrán expresar sus ideas, consejos y vivencias sobre la violencia de género con el objetivo de ayudarse entre sí y arroparse del apoyo del resto de participantes.

4. CONTEXTO DE TRABAJO

Este proyecto se lleva a cabo a través de la red social “Instagram”, donde las y los jóvenes suelen pasar su tiempo de ocio y tiempo libre. De esta forma, se adaptará la información relacionada con la violencia de género a los contenidos en la red social y a sus participantes.

La organización interna estará formada por el equipo profesional del proyecto constituido por cinco Educadores y/o Educadoras Sociales y un psicólogo o psicóloga, quienes trabajarán de manera conjunta. Para ello se mantendrán reuniones

semanales en las que se comprobará el correcto desarrollo del proyecto y, si fuera necesario, se realizarán cambios.

El contexto institucional desde donde parte el equipo profesional es el Ministerio de Igualdad, quien tiene un apartado destinado a programas y proyectos de concienciación, prevención e investigación de las diferentes formas de violencia contra las mujeres, con la finalidad de prevenir la violencia hacia estas y difundir los valores de igualdad, diversidad y tolerancia, de acuerdo con las medidas incorporadas en el Pacto de Estado contra la violencia de género. Haciendo referencia a las acciones conducentes a sensibilizar a toda la sociedad sobre el daño que produce la desigualdad y las conductas violentas, ayudando a tomar conciencia sobre la magnitud del problema y sus consecuencias, y poniendo gran atención en la juventud (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020a).

El proyecto se presentará a la Delegación de Educación de Cuenca para comprobar qué centros de Educación Secundaria estarían interesados en participar en una prueba piloto. La prueba piloto nos permitiría verificar el funcionamiento del proyecto en un grupo pequeño de gente antes de impartirlo a gran escala. Los Educadores y las Educadoras Sociales se desplazarán a los centros educativos para informar al alumnado sobre el funcionamiento y objetivos del proyecto.

5. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDE O PROBLEMAS QUE SOLUCIONAR

La violencia de género es un tema que afecta a todas las mujeres, independientemente de su raza, ideología o nivel económico. La problemática de la violencia de género cada año se vuelve más grande, sumando gran cantidad de víctimas, lamentablemente muchas de ellas mortales. A diario, en los medios de comunicación podemos observar numerosos titulares relacionados con nuevos casos de violencia de género (Anexo 1).

Un estudio realizado a los universitarios y universitarias de Bilbao (Vélez, Rentería, Basozabal y Loroño, 2010), demuestra que la juventud ha sido socializada en un contexto cultural donde es común repetir ideas y valores sobre el amor, los modelos amorosos y los modelos femeninos y masculinos con estructuras de dominación masculina, ideas y valores que presiden sus relaciones afectivas, sexuales o de pareja. Señala que los y las jóvenes no cuentan con estrategias adecuadas para detectar, comprender y reaccionar ante situaciones de riesgo.

Por este motivo, es necesario romper con la rueda de repetición cultural, que lleva escondida dentro patrones de violencia contra las mujeres y poner a disposición de los y las más jóvenes estrategias para prevenirla y saber actuar ante ella.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. Las redes sociales entre la juventud

Antes de conocer los usos que la juventud da a las redes sociales y cómo estas intervienen en su vida, tanto a nivel personal como a nivel social, debemos saber a qué nos referimos cuando utilizamos el término “redes sociales” y por qué son tan importantes para este sector de la población.

Según la RAE (2020), red social es un “servicio de la sociedad de la información que ofrece a los usuarios una plataforma de comunicación a través de internet para que estos generen un perfil con sus datos personales, facilitando la creación de comunidades con base en criterios comunes y permitiendo la comunicación de sus usuarios, de modo que pueden interactuar mediante mensajes, compartir información, imágenes o vídeos, permitiendo que estas publicaciones sean accesibles de forma inmediata por todos los usuarios de su grupo.”

Hoy en día las redes sociales son el medio de comunicación más utilizado entre los y las jóvenes, hasta el punto de que han revolucionado la manera de relacionarse socialmente y son parte de su día a día. Actualmente, la juventud crece en un entorno totalmente tecnológico, donde está normalizada la utilización de teléfonos móviles, ordenadores o tablets para la realización de las tareas ordinarias, y por supuesto, de las redes sociales (Morocho Sarchi, 2019).

El término “nativo digital” fue acuñado por Mark Prensky y sirve para designar a todos aquellos grupos sociales, más concretamente a jóvenes y adolescentes, que han crecido dentro de un marco tecnológico digital donde predominan las habilidades y el uso de ordenadores, internet, teléfonos móviles, etc., y está completamente naturalizado. Por tanto, las herramientas tecnológicas ocupan un lugar central en sus vidas y dependen de ellas para todo tipo de cuestiones cotidianas como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse (García, Portillo, Romo y Benito, 2007; Gertrudix, 2009).

La adolescencia es una etapa evolutiva entre la infancia y la edad adulta, en la que es difícil determinar su inicio y fin debido a que estos suelen estar más ligados a la cultura.

En este periodo la juventud pasa por distintos cambios biológicos, psicológicos y sexuales, a los cuales se les suma la búsqueda de la propia identidad y cambios sociales (Massa y Álvarez, 2000). En esta etapa cambian a sus personas de referencia dentro de su círculo familiar (socialización primaria) y comienzan a buscarla fuera entre su grupo de iguales o la escuela (socialización secundaria); es un periodo de tiempo en el que los *influencers* toman un papel importante en la vida de los y las jóvenes.

Según el estudio sobre redes sociales elaborado por IAB Spain (2021), el 85% de españoles de entre 16 y 70 años hace uso de las redes sociales; no existen diferencias en cuanto a su segregación por sexo, dado que se compone de un 51% de mujeres y un 49% de hombres.

En lo referido a su intensidad de uso, la población española pasa en las redes sociales una media de 1 hora y 21 minutos al día. Destacan los y las jóvenes de entre 16 y 24 años, con 1 hora y 42 minutos. La red social líder en intensidad de uso es Twitch, seguida de Ivoox, Instagram, Spotify, Discord y YouTube (ver Gráfica 1), lo que nos remarca que nos encontramos ante la era del vídeo en las redes sociales, ya que nueve de cada diez españoles lo consume y lo prefiere (IAB Spain, 2021).



Gráfica 1. Intensidad de uso de las redes sociales.
 Fuente: IAB Spain. Estudio de Redes Sociales 2021: despegan TikTok y Twitch y se cae Facebook.

El acceso al conocimiento y al dominio de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por parte de la juventud cuenta con una mayor igualdad entre sexos, movilidad geográfica, dominio del inglés como lengua común, comunicación horizontal y rápida con uso de servicios “en vivo”, lo que provoca una preferencia por la imagen, lo audiovisual, las nuevas formas de expresión y relación asociadas (Gandasegui, 2011; Gil, 2010).

El consumo de las redes digitales por parte de la juventud está cambiando el ocio y la manera de relacionarse e interactuar, no solo de los y las jóvenes, sino de toda la sociedad (Gil, 2010). En la actualidad, las redes digitales o sociales online son entendidas como un espacio donde intercambiar información, algo

fundamental en la sociedad de la información, donde el manejo y distribución de esta implica poder (Gandasegui, 2011).

Por todo ello, se ha producido un cambio en el aprendizaje, llegando a ser más interactivo y secuencial, y dejando atrás el lineal con principio y fin. Esto es posible gracias a la comprensión y aprendizaje autónomo con tutoriales, chats y foros de discusión, bibliografías, páginas, etc., además de la gran destreza de los y las jóvenes a la hora de procesar toda esta información de forma rápida, abundante y de diferentes fuentes, sin una anticipada ni subsiguiente reflexión sobre el medio o la fuente de la que procede (Gil, 2010).

De esta manera, la información se muestra de forma diferente, más preparada para unas interfaces en las que el texto ilustra la imagen, intensa por la hipermedia, los hipertextos y varios vínculos, y suele pasar de ventana a ventana, consultada de distintas fuentes y enlaces y ejecutando diferentes tareas a la vez (Gil, 2010). Los métodos de reparto de la información, las tareas, el juego y el aprendizaje conductista, es decir, con refuerzo y castigos al igual que en los videojuegos y en la autoinstrucción on-line, estimulan el deseo de logro de consecución y recompensa significativa y se constituyen con la idea de un aprendizaje divertido, de forma concreta e inmediata, a través de una educación informal (Campos Martínez, 2016; Gil, 2010).

6.2. Instagram como influencia entre la juventud

Como ya se ha mencionado anteriormente, Instagram se encuentra en el **top** de las aplicaciones más usadas entre la juventud. Para conocerla un poco mejor se definirá qué es Instagram y cuáles son sus principales funciones.

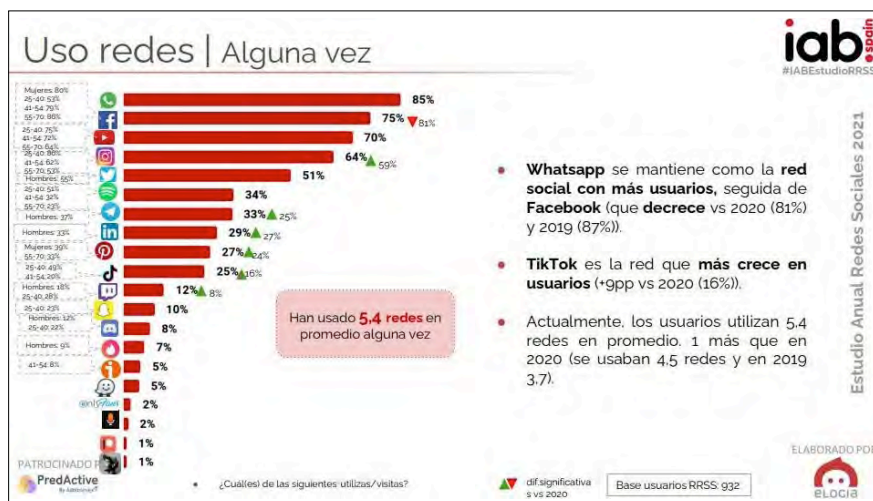
Instagram es una famosa red social, como Facebook, Twitter y Tiktok, en la que las personas usuarias pueden subir y compartir vídeos e imágenes con diferentes efectos fotográficos, como filtros, marcos, colores retro, etc.

Dentro de Instagram existen diversas maneras de compartir los videos y fotos:

- **Publicación:** las fotos o vídeos se ven en la pantalla principal, a la que se pueden subir varios a la vez quedándose de forma fija en tu perfil para que otras personas usuarias puedan verlo cuando quieran; además podrán indicar que les gusta con un *like*.
- **Historia:** las historias de Instagram son mostradas solo durante 15 segundos y solo aparecerán publicadas durante 24h, a no ser que se fijen en una de las carpetas del perfil llamadas “destacados”. Estas fotografías o vídeos se suben en formato vertical a pantalla completa y se pueden acompañar con textos, etiquetas, ubicaciones, menciones, cadena de fotos, preguntas, gifs, música, barras de satisfacción, encuestas, cuestionarios, hashtags, donaciones, enlaces, cuentas atrás y mucho más.

- **Reels:** son una alternativa a TikTok. Su función es parecida a las historias, pero sin ser efímeras, ya que se mantienen siempre publicadas en el perfil, dentro de su apartado de **Reels**. Su duración llega hasta los 30 segundos y se pueden grabar trozos, pausarlos y luego continuar, poner efectos y música, etc. Están más enfocados a interactuar con otras personas usuarias de la aplicación, donde también se pueden hacer vídeos de reacción a pantalla partida con otro.
- **Vídeo de IGTV:** IGTV es lo más parecido a YouTube dentro de Instagram, pero con vídeos en formato vertical. Se diferencia de los reels y de las historias en que pueden ser todo lo largos que quieras.
- **Directos:** en Instagram también puedes hacer transmisiones en directo, creando salas de hasta 4 personas para hablar con quién quieras, mientras el resto de personas usuarias puede verte y escribir en un chat.
- **Mensaje privado:** las personas usuarias pueden enviar mensajes de texto, imágenes, fotos, gifs, etc. de manera confidencial, tanto individualmente como colectivamente, en grupos de chats.

Dentro de la aplicación existen dos tipos de cuentas: la cuenta personal para el uso propio de las personas usuarias, que a su vez puede ser pública o privada; y la cuenta profesional, que te permite acceder a herramientas como **insights** (con la que puedes obtener información de tus seguidores y consultar el rendimiento de las publicaciones); además puedes crear anuncios para llegar a más personas pagando una pequeña cantidad de dinero. La cuenta profesional puede ser asociada a una de sus categorías: salud, producto/servicio, educación, creador de vídeos, comercios, etc., para que sea más fácil ser encontrada por otras personas usuarias.



Gráfica 2. Números de personas usuarias en las redes sociales.

Fuente: IAB Spain. *Estudio de Redes Sociales 2021: despegan TikTok y Twitch y se cae Facebook.*

Como podemos comprobar en la gráfica 2, la red social con mayor número de personas usuarias es WhatsApp (85%), seguida de Facebook (75%), YouTube (70%) e Instagram (64%). Así, Instagram se encuentra entre las cuatro redes sociales más utilizadas por las personas usuarias, con una frecuencia de uso diario de 83% (IAB Spain, 2021).

6.3. La violencia de género en España

En 1993, en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), en su recomendación general nº 19, se definía la violencia de género como toda aquella violencia que se basa en el sexo, es decir, la violencia dirigida contra las mujeres por el simple hecho de ser mujeres o que les afecta de manera desproporcionada, impidiendo el goce de sus derechos y libertades. En esta se incluyen los actos que causen daños o sufrimientos de carácter físico, mental o sexual, amenazas de cometer actos, coacción y otras formas de privación de la libertad (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, s. f.).

En la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, dentro de su Artículo 1, define la violencia de género como:

“Todo acto de violencia (...) que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (...) que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”.

En el año 2020, en España, 46 mujeres fueron asesinadas; de ellas 7 (15,22%) habían denunciado ser víctimas de violencia de género. El 2,17% de las mujeres asesinadas tenía menos de 20 años, el 13,04% de las víctimas tenía entre 21 y 30 años de edad y el 23,91% tenía más de 60 años (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020b).

Como puede observarse en la tabla 1, el número de víctimas de violencia de género se mantiene constante en los diferentes periodos de tiempo, siendo este muy elevado.

Tabla 1. Víctimas de Violencia de género.

| Año | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| Mujeres Víctimas de Violencia de Género. | 29.008 | 31.286 | 31.911 | 29.215 | 30.141 |
| Tasa de variación 2021/2020 | 3,2% | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE, 2022.

En la tabla 2 se muestra cómo la tasa que más aumentó en víctimas de violencia de género se dio en el 2021 entre las mujeres menores de 18 años.

Tabla 2. Víctimas de Violencia de género por edad.

| | Año 2020 | Año 2021 | Tasa de variación |
|------------------|----------|----------|-------------------|
| Menos de 18 años | 514 | 661 | 28,6% |
| De 18 a 19 años | 884 | 955 | 8,0% |
| De 20 a 24 años | 3.208 | 3.346 | 4,3% |
| De 25 a 29 años | 3.900 | 4.045 | 3,7% |
| De 30 a 34 años | 4.638 | 4.671 | 0,7% |
| De 35 a 39 años | 4.959 | 5.043 | 1,7% |
| De 40 a 44 años | 4.521 | 4.616 | 2,1% |
| De 45 a 49 años | 2.963 | 3.131 | 5,7% |
| De 50 a 54 años | 1.749 | 1.796 | 2,7% |
| De 55 a 59 años | 847 | 872 | 3,0% |
| De 60 a 64 años | 439 | 447 | 1,8% |
| De 65 a 69 años | 245 | 244 | -0,4% |
| De 70 a 74 años | 175 | 161 | -8,0% |
| 75 y más años | 173 | 153 | -11,6% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE, 2022.

Es importante adoptar medidas de prevención contra la violencia de género entre las personas más jóvenes, porque serán las personas adultas del futuro, rompiendo de este modo la cadena de violencia, aprendida a través de los valores y la observación generación tras generación.

6.4. Las redes sociales en la prevención de la violencia de género

Las redes sociales pueden considerarse como una oportunidad para la creación, la colaboración social y colectividad en red. Son una fuente de aprendizaje en espacios de ocio digital sociales y en red, tanto formal, no formal e informal (Gutiérrez, Florido y Blanco, 2013).

Por otro lado, el activismo social es una forma de manifestación que se lleva realizando en numerosas ocasiones a través de la historia por parte de la sociedad. Se trata de una manera de exponer públicamente las inconformidades ante un país y/o el mundo. En la actualidad, es más común ver a activistas moverse en redes sociales, en donde también se tratan temas en contra de la violencia de género (Vite Hernández, Cornelio Landero y Suárez Ovando, 2020).

Así pues, si las redes sociales pueden ser un recurso para manifestar las desigualdades en relación con la violencia de género, también pueden ser un recurso para prevenir y concienciar sobre esta, con el fin último de erradicarla. Asimismo, debemos considerar su accesibilidad, puesto que todas las personas que disponen de conexión a Internet pueden acceder a las redes sociales.

El proyecto realizado por Villacampa Morales, Aran-Ramspott y Fedele (2020) confirma que la red social YouTube es una herramienta de sensibilización y prevención de la violencia de género para las nuevas generaciones, debido a que es una plataforma integrada en su vida cotidiana.

Otras redes sociales, como Twitter, han sido colaboradoras con campañas contra la violencia de género, como la campaña Pantallas Amigas, donde mostraban diez formas de violencia de género digital en imágenes animadas, con el objetivo de prevenir y concienciar al público adolescente, en especial a menores que puedan ser víctimas de esta (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, s. f.).

La Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género y el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España poseen cuentas oficiales en Instagram, @delgobvg y @igualdadgob respectivamente, aunque sus publicaciones se centran más en un carácter político y no en el educativo.

6.5. La figura del Educador y la Educadora Social

La Educación social es fundamental para la prevención de la violencia de género, siendo imprescindible que los Educadores y las Educadoras Sociales sean capaces de desarrollar estrategias y habilidades necesarias para intervenir de manera efectiva en situaciones de violencia de género. Es por ello que los Educado-

res y las Educadoras Sociales deben poseer conocimientos científicos y humanos necesarios para actuar desde una perspectiva socioeducativa (Hernández, 2012).

La intervención socioeducativa es una acción profesional llevada a cabo por Educadores y Educadoras Sociales, en el marco de una situación o una problemática sociocultural, con la intención de generar escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse; es decir, a dotarse de los aprendizajes y recursos necesarios para mejorar su situación en el mundo (Úcar, 2018).

El papel de la Educación Social es crear contenidos preventivos, de tratamiento y de sensibilización, que den respuesta a las carencias de una persona o población, y que, a su vez, produzcan en ellos un cambio social.

Los Educadores y Educadoras Sociales son agentes especializados en modelos de conocimientos, metodologías y técnicas para la práctica educativa, conocedores de recursos y bienes culturales más idóneos y cercanos, capaces de guiar y plantear nuevas situaciones, espacios, tiempos y lugares en las que se produzcan hechos educativos (Torres Reviriego y Valdepeñas Torres, 2015).

6.6. Recursos y servicios dirigidos a la violencia de género

En España existe un círculo de recursos públicos para proteger en casos de violencia de género (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, s. f.):

Teléfono 016 - 016 online

El Ministerio de Igualdad, a través de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, pone a disposición el servicio telefónico gratuito y confidencial, donde se da información, asesoramiento jurídico y atención psicosocial inmediata. Este recurso está adaptado para personas con discapacidad auditiva y/o del habla y baja visión; en varios idiomas.

Puede accederse a él por medio de:

- Teléfono de marcación abreviada: 016.
- WhatsApp: 600 000 016.
- Correo electrónico al servicio 016 online: 016-online@igualdad.gob.es.

ATENPRO: Servicio Telefónico de Atención y Protección a las víctimas de la violencia de género

El Servicio Telefónico de Atención y Protección para víctimas de la violencia de género (ATENPRO) ofrece a las víctimas de violencia de género una atención

inmediata las 24 horas del día, los 365 días del año, en cualquier lugar en el que se encuentren.

Para ello, utilizan las tecnologías de comunicación telefónica móvil y de telelocalización. Permite a las mujeres víctimas de violencia de género entrar en contacto con un centro con personal específicamente preparado para dar una respuesta a sus necesidades.

Para solicitar el servicio se deben cumplir los siguientes requisitos:

- No convivir con la persona o personas que les han sometido a maltrato.
- Participar en los programas de atención especializada para víctimas de la violencia de género existentes en su territorio autonómico.

Dispositivos de control telemático de medidas y penas de alejamiento

Se trata de un sistema de seguimiento por medios telemáticos de las medidas y penas de alejamiento en el ámbito de la violencia de género, que permite comprobar las medidas y penas de prohibición de acercamiento a la víctima, en los casos en que la Autoridad Judicial acuerde su utilización. El sistema notifica información actualizada y permanente de las incidencias que afecten al cumplimiento o incumplimiento de las medidas o penas, además de las posibles incidencias en su funcionamiento, tanto si han sido accidentales como provocadas.

Los dispositivos que componen el sistema de seguimiento son:

Para el inculpado/condenado:

- Transmisor de radiofrecuencia (RF): se trata de un brazalete pequeño y ligero que emite una señal de radiofrecuencia que es recibida por la unidad 2Track (tanto del propio inculpado/penado como de la víctima). Incorpora unos sensores que permiten detectar su manipulación o rotura, así como la ausencia de contacto con la piel del usuario.
- Unidad 2track: dispositivo de localización GPS que incorpora las funcionalidades básicas de un teléfono móvil (comunicación de voz y datos-SMS y GPRS-), además de la recepción de la señal de RF emitida por el transmisor de RF.

Para la víctima:

- Unidad 2track: este dispositivo incorpora una antena exterior de radiofrecuencia (RF) que permite detectar la señal de radiofrecuencia del transmisor de RF del inculpado/condenado.

Web de recursos: buscador de recursos más cercanos a ti

Se trata de una página web (<https://wrap.igualdad.mpr.gob.es/recursos-vdg/search/Search.action>) que te permite buscar recursos de apoyo y prevención de casos de violencia de género más próximos a la ubicación donde te encuentres. La información está categorizada por áreas como social, jurídica, policial, etc.

Centros de emergencia y casas de acogida

Alojamientos temporales seguros para víctimas de violencia de género, que debido a las circunstancias necesitan abandonar su domicilio. Se localizan en todas las comunidades autónomas y están adaptados para menores.

Aplicación “AgreStop”

Esta aplicación gratuita te permite avisar a la policía y enviarles tu ubicación cuando sufres o eres testigo de agresión. Además, incluye un modo acompañante, donde de forma virtual una persona de tu lista de contactos te acompañara en tiempo real hasta tu destino.

6.7. Marco jurídico

Existe una amplia normativa contra la violencia de género (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, s. f.) que será la encargada de guiar el proyecto:

A nivel estatal se cuenta con la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, el Código de Violencia de Género y Doméstica y el Código de Extranjería.

Europa cuenta con la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, la Web de EU JUSTICE- Legislación de la Unión Europea sobre Violencia de Género y el Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia contra la mujer y la violencia doméstica de 2011 (Convenio de Estambul).

Internacionalmente, la normativa abarca la Declaración universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW), la Declaración de Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia sobre la mujer, la Declaración y Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer de Beijing y el Manual de Naciones Unidas sobre legislación en materia de Violencia contra la Mujer.

7. OBJETIVOS DEL TRABAJO

7.1. Objetivo general

- Crear contenidos en el espacio virtual Instagram, a través de la educación informal, para concienciar a la juventud sobre la problemática de la violencia de género.

7.2. Objetivos específicos

- Dotar a los y las jóvenes de conocimientos y mecanismos para el reconocimiento de las acciones de violencia de género.
- Desarrollar actividades de reflexión y análisis de la violencia de género.
- Crear un espacio donde compartir experiencias, puntos de vista y consejos acerca de la violencia de género.

7.3. Objetivos operativos

- Que el 80% de las personas usuarias del proyecto sean capaces de reconocer las manifestaciones de la violencia de género.
- Conseguir que el 70% de las personas participantes sepan actuar ante los casos de violencia de género.

8. DESARROLLO DEL PROYECTO

8.1. Participantes

El proyecto va dirigido a los y las jóvenes de entre 13 y 18 años, que a su vez cumplan con los siguientes requisitos:

- Dispongan de un teléfono móvil o Tablet.
- Tengan o sea posible la creación de una cuenta de Instagram, cumpliendo con las medidas y condiciones de uso de la aplicación.
- Cuenten con el permiso de sus tutores para la participación (solo menores de edad).

8.2. Metodología

La cuenta de Instagram desde la que se desarrollará el proyecto socioeducativo (@punto.violeta.ig) será una cuenta profesional señalizada con la categoría de educación, para contar con los beneficios que esta cuenta aporta. Los contenidos proporcionados se centrarán más en imágenes, videos y pequeñas interacciones haciendo uso de las diferentes herramientas con las que cuenta la aplicación.

Los Educadores y Educadoras Sociales se encargarán de la creación y el diseño de las publicaciones e historias, preparándolas para el formato a utilizar en

Instagram y subiéndolas a la plataforma digital como previamente se ha establecido. Las actividades serán revisadas en todo momento por el equipo profesional, dando *feedback* a las personas participantes de manera automática, gracias a los recursos que brinda Instagram. Se dará un servicio psicológico por parte del psicólogo o psicóloga en los casos donde se crea conveniente debido a las lesiones psicológicas producidas por la violencia de género. Una vez haya terminado el mes, y con ello las actividades, los Educadores y Educadoras Sociales realizarán una evaluación final a las personas participantes.

En todo momento se tendrán presentes las dudas e inquietudes de las y los jóvenes, quienes pueden darlas a conocer a través de mensajes privados o respondiendo a las historias.

El proyecto se difundirá con carteles publicitarios que se colocarán por distintas zonas de la ciudad de Cuenca. Asimismo, se publicitará dentro de la propia red social gracias a los anuncios en Instagram, con el objetivo de llegar al máximo número de jóvenes posible.

El proyecto cuenta con tres actividades:

- **Actividad 1. Publicación informativa**

En esta primera parte informativa, haciendo uso del formato de publicación de fotos y videos, se mostrarán a las personas participantes publicaciones de Instagram con información de interés sobre la violencia de género y temas relacionados con ella.

En las publicaciones predominarán los mensajes cortos y las imágenes. Además, en el pie de las publicaciones se mostrará con más detalle la información de las fotos y videos.

Las publicaciones pueden costar de 1 a 10 imágenes o videos subidos simultáneamente que se pueden visualizar en el perfil de la cuenta.

| Listado de contenidos | |
|--|---|
| Publicación 1 | Definición de violencia de género. |
| En estas publicaciones se darán a conocer diversas definiciones de violencia de género procedentes de diferentes fuentes como la RAE, La ley Orgánica 1/2004 o la Delegación del Gobierno contra la violencia de género. | |
| Publicación 2 | Datos de víctimas de violencia de género. |
| En estas imágenes se mostrarán los gráficos y datos de las víctimas de violencia de género sacadas de bases oficiales, como el INE. | |
| Publicación 3 | Tipos de violencia de género. |
| En estas publicaciones se contarán los tipos de violencia de género que existen y una pequeña definición de cada uno de ellos, como la violencia psicológica, la violencia vicaria, la violencia económica, etc. | |

| | |
|--|--|
| Publicación 4 | Cosificación de la mujer. |
| Publicación donde se explique el término cosificar: tratar y considerar a una persona o algo como un objeto. En estas publicaciones se mostrará cómo las mujeres son cosificadas en ciertos momentos o por industrias, como en las letras de las canciones, en los videoclips de música, en los anuncios, en algunas comunidades poco desarrolladas, etc. | |
| Publicación 5 | El amor romántico y sus mitos. |
| En esta publicación se mostrará qué es el amor romántico y cómo este se muestra desde que somos pequeños en las películas Disney y cuáles son sus mitos. | |
| Publicación 6 | Red flag (bandera roja) en las relaciones. |
| En estas imágenes se mostrará a las personas participantes varios indicadores que muestren señales de violencia de género dentro de una relación. | |
| Publicación 7 | Control sobre tu móvil. |
| A través de diversas imágenes con viñetas, se expondrá a los y las jóvenes diferentes situaciones donde el controlador (pareja, hermano, amigo, etc.) oponga control sobre el uso del teléfono móvil de la víctima. | |
| Publicación 8 | Definición de feminismo. |
| Esta imagen presentará una definición sobre el término feminismo, donde se remarque que este solo busca la igualdad entre hombres y mujeres, y no la supremacía de la mujer sobre el hombre. | |
| Publicación 9 | Qué puedo hacer si soy testigo de una agresión. |
| En estas publicaciones se expondrán pautas a seguir si eres testigo de una agresión hacia una mujer, sacadas de la guía de actuación frente a la violencia machista (https://violenciagenero.igualdad.gob.es/informacionUtil/PuntoVioleta/GuiaViolenciaPuntoVioleta.pdf). | |
| Publicación 10 | Soy víctima. |
| Estas publicaciones expondrán pautas para víctimas de violencia de género, extraídas de la guía de actuación frente a la violencia machista (https://violenciagenero.igualdad.gob.es/informacionUtil/PuntoVioleta/GuiaViolenciaPuntoVioleta.pdf). | |
| Publicación 11 | Alguien que conozco es víctima de violencia de género. |
| En estas imágenes se indicarán las pautas a seguir si conoces a alguien que puede estar sufriendo violencia de género, obtenidas de la guía de actuación frente a la violencia machista (https://violenciagenero.igualdad.gob.es/informacionUtil/PuntoVioleta/GuiaViolenciaPuntoVioleta.pdf). | |
| Publicación 12 | Agresión sexual. |
| Esta publicación contendrá información importante sobre qué se considera agresión sexual y cómo actuar ante estos casos. | |
| Publicación 13 | Mansplaining. |
| Definición en varias imágenes del término mansplaining y cómo este forma parte de la desvalorización de la mujer. | |
| Publicación 14 | Acoso sexual callejero. |
| En estas publicaciones se mostrará una definición de acoso sexual callejero, junto con qué prácticas son consideradas como acoso sexual callejero, cómo se debe actuar ante estas y más datos relacionados, sacadas de la página web https://ocac.cl/que-es/ . | |
| Publicación 15 | Mutilación genital. |
| Publicaciones que aportarán información útil sobre la mutilación genital, los países en los que se sigue llevando a cabo y a las mujeres que les afecta. | |

| | |
|---|---|
| Publicación 16 | Barra de la violencia signos de maltrato (violentómetro). |
| De forma esquemática y haciendo uso de la imagen de un termómetro, se mostrarán signos de maltrato desde los más leves y sutiles hasta los más graves y notorios. | |



Imagen 1. Ejemplificación de la publicación 9.
Elaboración propia a partir de la guía de actuación frente a la violencia machista.



Imagen 2. Ejemplificación de la publicación 9.
Elaboración propia a partir de la guía de actuación frente a la violencia machista.

- **Actividad 2: ¿Y tú qué harías?**

En la segunda actividad, a través de las historias de la aplicación y utilizando las herramientas de dentro de esta, como encuestas, preguntas y cuestionarios, se realizarán una serie de preguntas relacionadas con la información mostrada en las publicaciones de la actividad anterior. Las y los participantes deberán de responder a las preguntas y a los casos hipotéticos que se planteen.

En las preguntas tipo test las respuestas adecuadas se mostrarán inmediatamente al ser contestadas; de esta forma se conocerá inmediatamente el resultado de la pregunta. Si los y las participantes responden de manera correcta, se mostrará una animación de confeti en la pantalla. Para conocer la respuesta correcta de las preguntas en formato desarrollo, una vez terminada la encuesta, se mostrarán en las historias las publicaciones donde se encontraban las respuestas de ambos formatos. Si hubiera dudas o reflexiones acerca de cualquier pregunta, se podrán realizar contestando a la misma historia, los mensajes serán leídos y contestados por los y/o las profesionales.

El objetivo de la actividad no es conocer el número de personas que han acertado la respuesta, sino hacer llegar a las personas participantes los contenidos del proyecto de forma dinámica y entretenida, al mismo tiempo que se interactúa con ellas a través de juegos de preguntas.

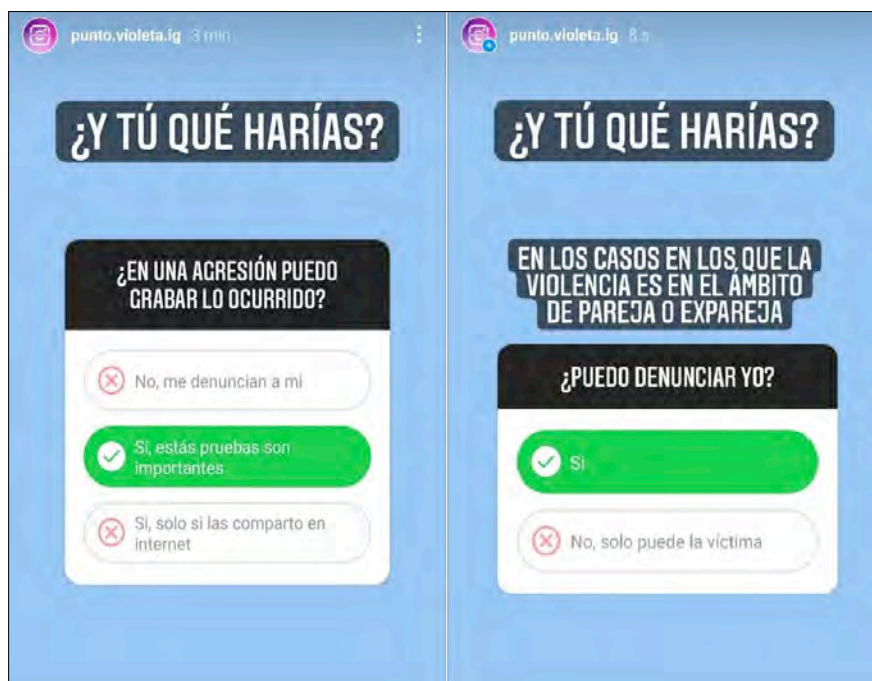


Imagen 3 y 4. Ejemplificación de las preguntas de la actividad 2.

- **Actividad 3: No estás sola**

Por último, haciendo uso de nuevo de las historias de Instagram, se colocará la herramienta de preguntas con el enunciado “No estás sola”. En este cajón las y los jóvenes, tanto si son víctimas, como amigos o amigas de la víctima o amigos o amigas de la persona agresora, podrán contar de manera voluntaria y anónima para el resto de personas usuarias, sus ideas y conocimientos, consejos y experiencias relacionadas con la violencia de género, con el objetivo de ayudar al resto de participantes. De este modo las personas participantes pueden aportar al resto distintos puntos de vista o compartir otros recursos y ayudas, como asociaciones o App sobre la problemática.

Además, al compartir experiencias, otras personas usuarias pueden comparar estas con experiencias personales o experiencias de gente cercana, concienciándose de la situación real por la que están pasando; al mismo tiempo puede servir para desahogarse, contando cómo se sienten o se sintieron en el momento y son apoyadas por otras personas usuarias, comprobando que no es un caso aislado y que no están solas. Las víctimas recibirán apoyo psicológico por parte del psicólogo o psicóloga que forma parte del equipo profesional.

Todos los mensajes recibidos serán leídos por el equipo de profesionales antes de ser publicados; de esta manera se asegura que se cumple con el formato y objetivo de la actividad. La procedencia de los mensajes solo será conocida por el equipo profesional; para el resto de personas usuarias se mostrará de forma anónima.

Antes de finalizar la actividad, se pondrá a disposición de las personas participantes diferentes recursos de atención para las víctimas de violencia de género.



Imagen 5 y 6. Ejemplificación de la actividad 3.

8.3. Temporalización (Cronograma)

El proyecto tendrá la duración de un mes, coincidiendo con el mes de junio.

Tabla 3. Cronograma.

| Julio 2022 | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------------|--|-------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
| | | 1 Cuestionario de diagnóstico inicial | 2 Publicación Informativa | 3 Actividad: ¿Y tú qué harías? | 4 Publicación Informativa | 5 Actividad: No estás sola |
| 6 Publicación Informativa | 7 Actividad: ¿Y tú qué harías? | 8 Publicación Informativa | 9 Publicación Informativa | 10 Actividad: ¿Y tú qué harías? | 11 Publicación Informativa | 12 Actividad: No estás sola |
| 13 Publicación Informativa | 14 Actividad: ¿Y tú qué harías? | 15 Publicación Informativa | 16 Publicación Informativa | 17 Actividad: ¿Y tú qué harías? | 18 Publicación Informativa | 19 Actividad: No estás sola |
| 20 Publicación Informativa | 21 Actividad: ¿Y tú qué harías? | 22 Publicación Informativa | 23 Publicación Informativa | 24 Actividad: ¿Y tú qué harías? | 25 Publicación Informativa | 26 Actividad: No estás sola |
| 27 Publicación Informativa | 28 Actividad: ¿Y tú qué harías? | 29 Publicación Informativa | 30 Evaluación final | | | |

8.4. Recursos y presupuesto

En la tabla siguiente se mostrará los recursos humanos y materiales necesarios para la realización del proyecto junto con su presupuesto.

Tabla 4.

| Recursos humanos | Presupuesto | Ingresos |
|----------------------------------|----------------------|--|
| 5 Educadores/Educadoras Sociales | 5.000€ | Subvención de la Delegación del Gobierno contra la violencia de género, Ministerio de igualdad: 6.480€ |
| 1 Psicólogo/psicóloga | 1.280€ | |
| Recursos materiales | Presupuesto | |
| Cuenta de Instagram | 0€ | |
| Difusión | 250€ | |
| Recursos y presupuestos | TOTAL: 6.480€ | TOTAL: 6.480€ |

8.5. Evaluación

Para la evaluación del proyecto es necesario realizar un diagnóstico previo que nos permita conocer la situación y las características personales que los y las participantes conocen acerca de la violencia de género. El diagnóstico inicial constará de un cuestionario (ver Anexo 2) que será realizado a través de las historias de Instagram gracias a sus diferentes recursos.

La evaluación se complementará durante toda la planificación mensual en todas las acciones que se van a desarrollar. Se realizará de manera continua, recogiendo información diariamente de carácter cuantitativo en el informe de estadísticas de participación, y cualitativo, por medio del cuestionario de evaluación final (ver Anexo 2).

Una vez recogidos todos los datos de los cuestionarios (Anexo 2), las respuestas serán analizadas por el equipo de profesionales, comparadas con la información aportada durante el proyecto y confirmando si se cumple con los objetivos del proyecto (específicos).

Para el desarrollo óptimo del proyecto se podrán introducir las correcciones necesarias, teniendo en cuenta la opinión de los Educadores y las Educadoras Sociales y de los y las jóvenes participantes.

Finalmente, para conocer el grado de satisfacción de las personas participantes, se realizará un cuestionario de satisfacción con escala Likert por medio de las historias de la aplicación, donde los y las participantes deslizarán la barra de satisfacción al número que más se aproxime a su respuesta (Anexo 2).

De modo que la evaluación queda constituida por los siguientes cuestionarios e informe:

- Cuestionario de diagnóstico inicial.
- Cuestionario de evaluación final.
- Cuestionario de satisfacción de las personas participantes (escala Likert).
- Informe de estadísticas de participación.

Además de la evaluación para la comprobación del cumplimiento de los objetivos del proyecto, se medirá una serie de indicadores para comprobar la eficacia, eficiencia y calidad del proyecto.

Indicadores

Los indicadores para calcular la eficacia del proyecto son los siguientes:

- Nº de participantes que dejan de seguir la cuenta de Instagram.

- Nº de personas previstas para que participen en las actividades/ Nº de personas que realmente participan en las actividades x 100.

Para calcular la eficiencia del proyecto se tomarán en cuenta los siguientes indicadores:

- Coste total del proyecto / Nº de personas que participan en el proyecto.
- Coste total del proyecto / Horas dedicadas a las actividades.

Los indicadores para medir el esfuerzo son:

- Horas totales dedicadas al proyecto / Horas previstas dedicadas al proyecto x 100.

Por último, para conocer la calidad del proyecto se tendrá en cuenta:

- Nº de personas satisfechas.
- Nº de personas insatisfechas.
- Recomendaciones de asistencia a amistades / familia.

Para verificar el funcionamiento del proyecto se ejecutaría previamente una prueba piloto con la ayuda de los centros educativos de secundaria voluntarios; podrá participar en ella el alumnado que cumpla con los requisitos descritos anteriormente en el apartado de participantes. Los Educadores y Educadoras Sociales concretarán un día con los centros educativos para desplazarse hasta ellos y contar de primera mano el funcionamiento y objetivos del proyecto, además de responder a las pequeñas dudas que puedan surgir. Los alumnos y alumnas interesados en participar deberán seguir la cuenta de Instagram (@punto.violeta.ig), pudiendo abandonar el proyecto en el momento que deseen. Una vez que todas las personas participantes hayan seguido la cuenta del proyecto, esta quedará privada de manera que nadie más pueda seguirla sin una solicitud, para que los resultados de la prueba piloto no sufran distorsiones.

La evaluación de la prueba piloto se llevará a cabo en la misma red social, poniendo a disposición el cuestionario inicial y el final, junto con el cuestionario de satisfacción (ver Anexo 2). El seguimiento diario reflejado en el informe de estadísticas de participación (ver Anexo 2) sufriría unas pequeñas limitaciones para tener en cuenta, ya que no podrá ser superior al número de participantes el número de seguidores, el número de *likes* y el número de visualizaciones. El número de veces que se ha compartido una publicación o historia también quedaría limitado, debido a que solo podrán ser compartidas entre los y las participantes.

Una vez terminada la prueba piloto, se podrán efectuar las modificaciones necesarias y que se vean convenientes para el buen funcionamiento del proyecto a gran escala.

9. CONCLUSIONES

Las mujeres han sufrido a lo largo de la historia en varios ámbitos y aspectos, entre los que destacan la familia, el mundo laboral o la falta de derechos, entre otros. Por ello, debe ser imprescindible la labor de los Educadores y las Educadoras Sociales como profesionales con la capacitación necesaria para poner fin a estas injusticias desde la perspectiva social con el desarrollo de este tipo de proyectos.

Si nuestro fin último es combatir cualquier forma de violencia de género, debemos capacitar a las jóvenes generaciones a reconocer y desenvolverse adecuadamente ante este tipo de hechos. Por este motivo, una manera de llegar a influenciar a las y los adolescentes es por medio de las redes sociales, a las que dedican gran parte de su ocio y tiempo libre.

Con la elaboración de este proyecto socioeducativo se pretende acercar a la juventud los recursos y formas de actuación ante esta problemática de manera didáctica. La violencia de género es una problemática que se encuentra dentro de la realidad de nuestra sociedad aumentando notablemente. Y en muchas de estas ocasiones resulta difícil reconocerla o ser atendida de forma adecuada.

La adolescencia es una etapa del desarrollo personal y social muy importante por sus características específicas. Resulta necesario educar en igualdad desde estas edades tempranas, la educación en la diversidad, igualdad y respeto al otro, aceptando sus diferencias y aprendiendo a convivir con ellas, se vuelve imprescindible en la adolescencia. (Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2019).

Para mejorar la situación de las mujeres es imprescindible destacar el papel clave de la educación, sin olvidar que la violencia de género no es una cuestión meramente educativa, sino que también debe intervenir y coordinarse con las actuaciones políticas.

10. PROPUESTAS DE FUTURO

La Educación Social es definida como el 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. Dentro de las funciones de los Educadores y las Educadoras Sociales se encuentra diseñar, planificar, llevar a cabo y evaluar proyectos educativos (ASEDES, 2007).

Desempeñar la función de los Educadores y las Educadoras Sociales a través de redes sociales permitirá un aprendizaje más flexible y descontextualizado de los espacios tradicionales como las escuelas.

Una vez finalizado el proyecto, si sus objetivos han sido cumplidos y los resultados claramente han beneficiado a la población, una buena propuesta de futuro sería continuar con el proyecto indefinidamente para dar servicio a todas las personas usuarias de Instagram.

La erradicación de la violencia de género es un término que, a día de hoy y por desgracia, se encuentra demasiado lejos, incluso puede considerarse utópico. Considero que la utilización de las redes sociales, como Instagram, Tik Tok o Twitch, para la divulgación de valores y actitudes de igualdad y tolerancia, pueden ser de gran ayuda. Incluso, en un futuro, se puedan tratar otros temas que afectan a la sociedad, como pueden ser el *bullying*, la xenofobia, el rechazo al colectivo LGTBI, etc.

11. BIBLIOGRAFÍA

- ASEDES, C. (2007). *Documentos profesionalizadores. Código Deontológico de Educador y Educadora Social*. Toledo: Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Campos Martínez, J. A. (2016). *El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de la educación secundaria obligatoria* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/42209>.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (s. f.). *Pantallas Amigas*. Ministerio de Igualdad. Recuperado el 29 de mayo de 2022, de [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/LaSociedad/tecnologias/PPAA/home_Copy_\(2\).htm](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/LaSociedad/tecnologias/PPAA/home_Copy_(2).htm).
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2020a). *Subvenciones de Sensibilización*. Ministerio de Igualdad. Recuperado el 20 de junio de 2022, de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/sensibilizacionConcienciacion/subvencionessensibilizacion/SubvencionesSensibilizacion.htm>.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (s. f.). *Recursos*. Ministerio de Igualdad. Recuperado el 29 de mayo de 2022, de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/informacionUtil/recursos/home.htm>.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (s. f.). *Normativa*. Ministerio de Igualdad. Recuperado el 29 de mayo de 2022, de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/marcoNormativo/home.htm>.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (s. f.). La violencia contra la mujer: definición. Ministerio de Igualdad. Recuperado el 17 de junio de 2022, de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/definicion/home.htm>.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2020b). *Boletín anual*. Ministerio de Igualdad. Recuperado el 29 de mayo de 2022, de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinAnual/home.htm>.

- Gallardo López, J. A. y Gallardo Vázquez, P. (2019) Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*, (26), 31-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985275>.
- Gandasegui, V. D. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. Información y comunicación en la Sociedad de la Información. *Prisma social*, (6), 1-26.
- García, F; Portillo, J; Romo, J y Benito, M (19-21 de septiembre de 2007), *Nativos digitales y modelos de aprendizaje* [Sesión de conferencia], Conferencia IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gertrudix Barrio, M. (2009). Nativos digitales. Presentación. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.7195/ri14.v7i1.494>.
- Gil, Á. R. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de estudios de juventud*, (88), 201-221.
- Gutiérrez, E. A., Florido, I. R., y Blanco, A. V. (2013). El ocio digital como recurso para el aprendizaje, la socialización y la generación de capital social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(2), 196-209.
- Hernández, C. (2012). Violencia de género: “Una cuestión de Educación Social”. *Revista de Educación Social (RES)*, 14.
- IAB Spain. (2021, 7 mayo). *Estudio de Redes Sociales 2021: Despegan TikTok y Twitch y se cae Facebook*. Máster en Marketing Digital.
- INE - Instituto Nacional de Estadística. (2022, 10 mayo). INE. Estadística de violencia doméstica y violencia de género. Año 2021. INE. Recuperado 17 de mayo de 2022, de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004). *Boletín Oficial del Estado*, 313, sec. I, de 29 de diciembre de 2004, 42166-42197. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-21760>.
- Massa, J. L. P., y Álvarez, L. M. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación social*, 120, 69-90.
- Morocho Sarchi, F. (2019). *Instagram: usos y motivaciones de los jóvenes* [Tesis de Periodismo, Universidad Complutense Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/57495/>.
- Real Academia Española - RAE. (2020). *red social*. Diccionario panhispánico del español jurídico - Real Academia Española. <https://dpej.rae.es/lema/red-social>.
- Torres Reviriego, M. R., y Valdepeñas Torres, B. (2015). El caldo de cultivo de la violencia de género en la adolescencia y juventud, la respuesta jurídica y el papel del educador o educadora social. *Revista de Educación Social (RES)*, (21), 84-112. <http://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/680.pdf#page=85>.

- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, **76** (270), 209-224.
- Vélez, M. A., Rentería, A. L., Basozabal, E. U., y Loroño, A. I. D. V. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (47), 121-134.
- Villacampa Morales, E., Aran-Ramspott, S., y Fedele, M. (2020). Jugando a ser YouTubers: prácticas digitales para la prevención de la violencia de género. ZER: *Revista De Estudios De Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 25(48). <https://doi.org/10.1387/zer.21570>.
- Vite Hernández, Y. A., Cornelio Landero, R., y Suárez Ovando, A. (2020). Activismo y Violencia de Género en las Redes Sociales en la Actualidad. *Perfiles De Las Ciencias Sociales*, **8**(15). Recuperado a partir de <https://revistas.ujat.mx/index.php/perfiles/article/view/3903>.

12. ANEXOS

Anexo 1: Noticias de prensa



Imagen 7. Detienen a un hombre por rajar con una cuchilla a su ex pareja en una vivienda.
Fuente: <https://www.elmundo.es/madrid/2022/06/13/62a71735fdddf95248b45aa.html>.



Imagen 8. De noche ni se atrevieron.
Fuente: <https://elpais.com/opinion/2022-05-25/de-noche-ni-se-atrevieron.html>.



Imagen 9. Detienen a un joven de 23 años por agredir presuntamente a su pareja en Burgos.
Fuente: <https://www.larazon.es/castilla-y-leon/20220615/2rvi6ftrlhzgankniorbes76i4m.html>.



Imagen 10. Una chica de 14 años muere en Francia a manos de su ex novio de la misma edad. Fuente: <https://www.elmundo.es/internacional/2022/06/10/62a2d6e6fdddf52e8b4592.html>.

Anexo 2: Cuestionarios de evaluación

- Cuestionario de diagnóstico inicial

The image shows two screenshots of a questionnaire interface. The left screenshot displays the 'Cuestionario inicial' title, an Instagram icon, and a form with the following sections: 'Edad' with a text input field labeled 'Escribe algo...', 'SEXO:' with three radio button options: 'Femenino', 'Masculino', and 'Otro'. The right screenshot shows the same title and icon, followed by a question: '¿Cómo definirías la violencia de género?' with a text input field labeled 'Escribe algo...'.

Cuestionario inicial

Nombra 3 formas de manifestar la violencia de género

Escribe algo...

Cuestionario inicial

¿Has sufrido o conoces a alguien que haya sufrido violencia de género?

Sí

No

Cuestionario inicial

¿Has visto alguna vez alguna manifestación de este tipo de violencia?

Sí

No

¿Cómo has actuado o actuarías en estos casos?

Escribe algo...

- Cuestionario de evaluación final

| | |
|---|--|
| <p>Evaluación ? ? ?</p> <p>¿Se deben añadir actividades nuevas?</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)</p> <p>¿Que contenidos añadirías?</p> <p>Escribe algo...</p> | <p>Evaluación ? ? ?</p> <p>¿Se deben modificar o reemplazar alguna actividad del proyecto?</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)</p> <p>¿Qué actividad cambiarías?</p> <p>Escribe algo...</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>Evaluación ? ? ?</p> <p>¿Sabrías actuar ante un caso de violencia de género?</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)</p> <p>¿Cómo actuarías?</p> <p>Escribe algo...</p> | <p>Evaluación ? ? ?</p> <p>¿Han mejorado tus conocimientos sobre la violencia de género?</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)</p> |
|---|--|

The image shows two identical evaluation cards side-by-side. Each card has a purple background and the word "Evaluación" at the top left. To the right of the word are three question marks of varying sizes. Below the header is a question in white text. Underneath the question is a white box containing a horizontal scale from 1 to 5, with a yellow thumbs-up icon at the 1 position. Below the scale is a small note in parentheses: "(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)".

Evaluación ? ? ?

¿Han despertado tu interés por la violencia de género las actividades desarrolladas?

1 2 3 4 5

(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)

Evaluación ? ? ?

¿Cómo de útil consideras la información aportada en el proyecto para la eliminación de la violencia de género?

1 2 3 4 5

(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)

- Cuestionario de satisfacción de las personas participantes

The image shows two identical satisfaction questionnaire cards side-by-side. Each card has a purple background and the title "CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN" at the top left, with a yellow notepad icon to its right. Below the title is a question in white text. Underneath the question is a white box containing a horizontal scale from 1 to 5, with a yellow thumbs-up icon at the 1 position. Above the scale are five emoji icons representing a range of emotions from sad to happy. Below the scale is a small note in parentheses: "(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)".

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

¿Te han gustado las actividades?

1 2 3 4 5

(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

¿Te han parecido adecuados los conocimientos aportados?

1 2 3 4 5

(siendo 1 poco o nada y 5 mucho o todo)

| | |
|--|--|
| <p>CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN</p> <p>¿Recomendarías el proyecto a amigos o familiares?</p> <p>☹️ 😞 😐 😊 😄</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="range"/></p> <p>(valor: 1 poco o nada y 5 mucho o todo)</p> | <p>CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN</p> <p>¿Estás satisfecho/a con la experiencia?</p> <p>☹️ 😞 😐 😊 😄</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="range"/></p> <p>(valor: 1 poco o nada y 5 mucho o todo)</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN</p> <p>¿El diseño de las actividades ha sido correcto?</p> <p>☹️ 😞 😐 😊 😄</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="range"/></p> <p>(valor: 1 poco o nada y 5 mucho o todo)</p> | <p>CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN</p> <p>¿El proyecto ha cumplido con tus expectativas?</p> <p>☹️ 😞 😐 😊 😄</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p><input type="range"/></p> <p>(valor: 1 poco o nada y 5 mucho o todo)</p> |
|--|---|

- **Informe de estadísticas de participación**

Día:

Actividad:

| Nº de interacciones: | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|
| Nº de veces compartida la publicación | Nº de <i>likes</i> en la publicación | Nº de comentarios en la publicación | Nº de veces compartida la historia | Nº de visualizaciones de la historia | Nº de respuestas a la historia |
| | | | | | |

| Nº de participantes | |
|--|--|
| Nº de seguidores de la cuenta | |
| Nº de personas participantes en la actividad | |

PRIMER PREMIO
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“LA REINSERCIÓN DE LAS PERSONAS RECLUSAS
EN EL MEDIO PENITENCIARIO. ANÁLISIS DE LA
REALIDAD EDUCATIVA EN UN CENTRO
PENITENCIARIO”.**

Jessica Zuara Parra

Dirigido por: José Enrique Ema

Facultad de Ciencias Sociales
Grado de Educación Social
Universidad de Castilla-La Mancha
Talavera de la Reina

Curso académico 2021/2022



PRIMER PREMIO
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
Jessica Zuara Parra

“LA REINSERCIÓN DE LAS PERSONAS RECLUSAS EN
EL MEDIO PENITENCIARIO. ANÁLISIS DE LA REALIDAD
EDUCATIVA EN UN CENTRO PENITENCIARIO”

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| RESUMEN-ABSTRACT..... | 99 |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 99 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 101 |
| 2.1. Qué es un centro penitenciario | 101 |
| 2.2. Evolución histórica del sistema penitenciario..... | 101 |
| 2.3. Legislatura | 103 |
| 2.4. La educación en el ámbito penitenciario..... | 104 |
| 2.4.1. ¿Qué es la educación?..... | 104 |
| 2.4.2. ¿Qué papel tiene la educación en los centros penitenciarios?..... | 104 |
| 2.4.3. ¿Qué es la reinserción? | 105 |
| 2.5. El papel del Educador y la Educadora Social en los centros penitenciarios | 105 |
| 2.5.1. Educador de prisiones y Educador y Educadora Social..... | 108 |
| 2.6. El estigma..... | 110 |
| 3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN | 111 |
| 3.1. Delimitación de la problemática y/o dificultades que plantea el estudio..... | 111 |
| 3.2. Objetivos de la investigación empírica | 112 |
| 3.3. Muestra | 112 |
| 3.4. Instrumentos de recogida de información, procedimiento | 113 |
| 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 117 |
| 4.1. Proceso en prisión..... | 118 |
| 4.1.1. Formación y programas en las instituciones penitenciarias | 118 |
| 4.1.2. Nivel de participación | 121 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.3. Percepción de las personas internas y exreclusas sobre el enfoque de las actividades | 122 |
| 4.1.4. Accesibilidad a las actividades..... | 125 |
| 4.2. Figura del educador/educadora..... | 127 |
| 4.2.1. Función del educador/educadora..... | 127 |
| 4.2.2. Valoración de las actuaciones del educador/educadora | 130 |
| 4.2.3. Percepción de cómo se debería de acompañar e intervenir | 132 |
| 4.2.4. Qué representa un Educador o Educadora Social para las personas internas..... | 134 |
| 4.2.5. Qué valoran de la figura del Educador y la Educadora Social..... | 136 |
| 4.2.6. Relaciones y prioridades..... | 137 |
| 4.2.7. Limitaciones | 137 |
| 4.3. Reincidencia | 139 |
| 4.4. El estigma..... | 142 |
| 4.5. Educador/Educadora Social y educador/educadora de prisiones..... | 143 |
| 4.5.1. La falta de requerimiento de titulación de Educación Social en el puesto de educador/educadora en prisión..... | 146 |
| 5. CONCLUSIONES | 148 |
| REFERENCIAS..... | 153 |
| ANEXOS..... | 155 |
| Anexo I..... | 155 |
| | |
| ÍNDICE DE TABLAS | |
| Tabla 3.1. Planificación observación participante | 113 |
| Tabla 3.2. Planificación entrevistas en profundidad | 114 |

RESUMEN

La reeducación y reinserción son dos factores clave que las instituciones penitenciarias han de lograr como fin último, según queda reflejado en el artículo 25 de la Constitución Española. Por esto, en este estudio a pequeña escala se ha pretendido conocer la realidad del tratamiento socioeducativo a través de las percepciones y experiencias que tienen tanto los educadores y las educadoras encargados de este proceso, como las personas internas y exreclusas que reciben o han recibido dicho tratamiento para su reinserción social. De la misma forma, otro fin principal con el trabajo ha sido mostrar la importancia y las funciones de la Educación Social en este ámbito, figura profesional que está siendo sustituida por los educadores y educadoras de prisiones, siendo estos, profesionales que han promocionado desde el puesto de funcionario de vigilancia.

Palabras clave: personas privadas de libertad, instituciones penitenciarias, reeducación, reinserción, Educación Social, educador de prisiones.

ABSTRACT

Re-education and reinsertion are two key factors that penitentiary institutions have to achieve as the ultimate goal as reflected in Article 25 of the Spanish Constitution. For this reason, in this small-scale study we have sought to learn about the reality of socio-educational treatment through the perceptions and experiences of both the educators in charge of this process and the inmates and former inmates who receive or have received such treatment for their social reintegration. In the same way, another main purpose of the work has been to show the importance and functions of social education in this field, a professional figure that is being replaced by prison educators, these being professionals who have been promoted from the position of surveillance officer.

Key words: Persons deprived of liberty, penitentiary institutions, re-education, reinsertion, social education, prison educator.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Fin de Grado de Educación Social se encuentra una investigación cualitativa enfocada a conocer el verdadero trabajo educativo de los Educadores y las Educadoras Sociales en los centros penitenciarios, además de la percepción que tienen tanto los educadores y educadoras, como las personas internas y las que ya se encuentran en libertad respecto a dicha práctica. Por otro lado, la investigación también pretende entender la carencia existente de perso-

nas graduadas en Educación Social en los puestos de trabajo de Educadores y Educadoras Sociales en los centros penitenciarios.

A causa de la envergadura que ha de tener este trabajo, la investigación está dirigida a un único centro penitenciario situado en las Islas Baleares, en el que se van a conocer las percepciones y opiniones tanto del Educador y Educadora Social del centro, como de los Educadores y Educadoras Sociales externos que trabajan en colaboración con este, y por último de las personas internas y aquellas que ya se encuentran en libertad. Por tanto, es una primera aproximación a menor escala que puede indicar unas pistas para una posible investigación de mayor envergadura.

Esta investigación consta de una reflexión previa y un marco teórico sobre los conceptos referentes a la educación y reinserción en prisión. Además del trabajo que llevan a cabo dos figuras profesionales como son el educador y la educadora de prisiones y el Educador y la Educadora Social, que podrían ser similares, pero cuentan con una gran diferencia, en este caso la formación académica.

Tras esto, se puede encontrar una descripción de la investigación, sus objetivos, el diseño metodológico y el análisis de los resultados del estudio, realizada en una de las instituciones penitenciarias de las Islas Baleares, a través de la observación participante y de nueve entrevistas en profundidad. Estas entrevistas están divididas en datos objetivos, proceso en prisión, valoración del proceso y valoración y percepción del Educador o Educadora Social en las entrevistas de las personas internas y exreclusas; y en la de los Educadores y Educadoras Sociales se dividen en datos objetivos, funciones, valoración del proceso y titulación profesional.

Después, en las conclusiones, se encuentran las reflexiones extraídas de los resultados del estudio a pequeña escala, desde el análisis de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas y de la observación participante realizada en el centro penitenciario estudiado desde una perspectiva socioeducativa.

Este trabajo nace de la curiosidad educativa y la necesidad de análisis de la realidad sobre los procesos socioeducativos de reeducación y reinserción que viven las personas privadas de libertad en los centros penitenciarios de España, en concreto de uno de los centros que se encuentran en las Islas Baleares, ante la falta de Educadores y Educadoras Sociales titulados en dicho contexto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Qué es un centro penitenciario

Los centros penitenciarios son instituciones sólidas y herméticas, llenas de prejuicios y estereotipos. Según las ciencias sociales, las instituciones penitenciarias se denominan instituciones totales debido a que están organizadas burocráticamente con una estructura administrativa fuerte, capaz de dirigir la vida de los distintos actores sociales involucrados durante un periodo de tiempo determinado, normalmente largo, y con una rutinización de la cotidianidad (Goffman, 1970).

Estas instituciones están caracterizadas por ejercer un gran control sobre todos los aspectos de la vida de las personas internas, tanto de lo que se hace, como de cuándo y de qué manera. De igual modo, se lleva a cabo una rutinización de las tareas y de la ocupación del tiempo de los individuos. Todo esto es posible a través del régimen de vigilancia, control y autoridad que define a estas instituciones, privando de la privacidad a estas personas (Goffman, 1970).

2.2. Evolución histórica del sistema penitenciario

El fin último de las prisiones ha ido evolucionando a lo largo de la historia, siendo en un principio lugares para proteger al resto de la sociedad de los que pudieran ser un peligro para esta.

Las prisiones más parecidas a las actuales surgen a partir de mediados del siglo XVIII y principios del siglo XIX con el llamado pensamiento penal ilustrado, pasando a ser esta institución la principal herramienta de castigo y de reacción social hacia los delitos y los delincuentes (Campanins Julià, 2013).

Como Foucault (1975) señala, las instituciones penitenciarias de aquellos momentos eran los medios de exclusión que apartaban a cualquier persona que no se consideraba “normal”, con el único fin de que desaparecieran de la sociedad. Estas personas podían ser delincuentes o incluso vagabundos, entre otros, encontrándose en gran vulneración social, siendo excluidos y marginados por la sociedad. Por tanto, la privación de libertad en estas instituciones era por defecto el modo represivo más adecuado de castigar al delincuente en un momento de cambio donde la tortura y las ejecuciones estaban desapareciendo, es decir, el castigo se había estado aplicando sobre el cuerpo quedando marcado y estigmatizado de por vida.

Por consiguiente, se podía ver cómo las nuevas formas de castigo y la formación de nuevos saberes jurídicos no estaban tan ligados a la humanización de las penas, sino que se buscaba encontrar unas nuevas formas de castigar a las personas que fueran más generalizables y eficaces. Una nueva forma de poder

mucho menos visible a la vista y que tenía como fin que los sujetos fueran más útiles y dóciles (Foucault, 1975).

Es más, Foucault aludía a que dicha economía del castigo no tenía por finalidad castigar menos que cuando se torturaba y marcaba a las personas, sino que pretendía castigar mejor, distribuyendo los efectos de este castigo por todo el cuerpo social a través de la vigilancia y la disciplina. Ya no se trataba de castigar un acto concreto, sino de juzgar a quien lo realizaba, conocer cuáles eran sus antecedentes, sus formas de socialización o su familia, entre otros, para saber si esa persona podría ser resocializada o no (Foucault, 1975).

Por lo tanto, esta institución disciplinaria tenía que intentar que se produjera un cambio en la persona que había cometido el delito; en definitiva, que esta llegara a resocializarse. La institución penitenciaria debía convertirse en un sistema de reeducación y no solo de encierro como había sido anteriormente, aunque acabó viéndose que mientras más tiempo una persona estaba en prisión, menos reeducado era y más “delincuente” se volvía (Foucault, 1991).

Debe señalarse que, en España, el concepto de institución penitenciaria siguió mejorando, produciéndose una mejora en las condiciones de las personas privadas de libertad en el siglo XX con la segunda República (1931-1939). Estas reformas intentaban humanizar las prisiones y promover la formación de las condiciones de vida de estas personas y, con el tiempo, el encarcelamiento se empezó a acompañar de trabajo para que pagaran su deuda con la sociedad y pudieran volver a retomar sus vidas (Campanins Julià, 2013).

De hecho, a partir de ese momento, el objetivo de las prisiones evolucionó y se desarrolló generando el tipo de prisiones existentes en la actualidad. Estos espacios eran más respetuosos con los derechos humanos y establecían como fin último la reeducación y reinserción de las personas penadas. Esto se consideró un gran avance en la sociedad (Campanins Julià, 2013).

Puede ser que la Educación Social resulte difícil de contextualizar en una institución que se encuentra arraigada desde hace siglos en un modelo de vigilancia y control con finalidad punitiva, pero desde hace relativamente poco, como se comenta en el párrafo anterior, se modificó el encargo institucional.

Es cierto que en estas instituciones totalitarias y de control el castigo se sigue visualizado como el eje principal, pero su verdadero encargo institucional ha de encaminarse hacia una función ejecutora por mandato judicial, y hacia una función rehabilitadora por mandato constitucional (Boó Martínez & Sancenón Forés, 2017).

Por un lado, se han de cumplir las penas de privación de libertad y las medidas de seguridad impuestas por jueces y magistrados, además de la retención y custodia de dichas personas por orden judicial. Pero es que, en el actual encargo institucional, también han de poder aplicar y fomentar los procesos de rehabilitación a través de medidas que puedan beneficiar la inserción tanto laboral como social de las personas internas y de las penadas a régimen de semilibertad (Boó Martínez & Sancenón Forés, 2017).

2.3. Legislatura

La base del sistema penal de las sociedades modernas son las penas privativas de libertad, donde a través del internamiento en un establecimiento penitenciario o bajo un régimen de vida y tratamiento regulado, se despoja a las personas penadas de su capacidad de autodeterminación y libre desplazamiento (Pastor Seller & Torres Torres, 2017).

No obstante, se fija una función de rehabilitación para que se favorezca la inserción social y laboral en la comunidad de las personas penadas una vez estas salgan en libertad. Es necesario afirmar que es la ley la que fija este encargo institucional, no solo desde la normativa penitenciaria, sino que también queda recogida a través del artículo 25.2 de la Constitución Española (1975), la Ley Orgánica 1/1979 de 26 de septiembre y en el Real Decreto 190/1996 de 9 de febrero.

Por lo tanto, de esta manera, en el Artículo 25.2 de la Constitución Española (1978) queda constatado que:

“las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviese cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como el acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad” (Constitución Española, 1978, Artículo 25.2).

A partir de este mandato se desarrolla el ordenamiento jurídico español que regula la administración penitenciaria, la Ley Orgánica General Penitenciaria 1/1979, de 26 de septiembre, artículo 1 que dice:

“las instituciones penitenciarias reguladas en la presente ley tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados. Igualmente tiene a su cargo una labor asis-

tencial y de ayuda para internos y liberados” (Ley Orgánica 1/1979 General Penitenciaria, 1979, Artículo 1).

Y, por último, años más tarde, junto a la Constitución y la Ley Orgánica se aprobó el Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario en su artículo 2 exponiendo que:

“la actividad penitenciaria tiene como fin primordial la reeducación y reinserción social de los sentenciados a penas y medidas de seguridad privativas de libertad, así como la retención y custodia de los detenidos, presos y penados y la asistencia de las personas internas y de sus familiares” (Real Decreto 190/1996, 1996, Artículo 2).

2.4. La educación en el ámbito penitenciario

2.4.1. ¿Qué es la educación?

Según Freire, la educación es el proceso por el cual se puede transformar y cambiar el mundo en el que nos encontramos, desigual e injusto, por uno más ético y solidario. Es por ello, por lo que sitúa como virtud imprescindible para la práctica educativa la esperanza y posibilidad al cambio, siendo muy consciente de las dificultades y obstáculos que existen. Freire ve el concepto de educación como posibilidades que tenemos los seres humanos para reconstruir nuestras vidas (Freire, 1967).

La educación que ha de llevar a cabo un Educador o Educadora Social dentro de prisión se clasifica en el ámbito de educación no formal, siendo esta toda actividad educativa y sistemática fuera del marco del sistema oficial. Este tipo de educación está enfocada a proporcionar distintos tipos de aprendizaje a distintos subgrupos de la población en concreto (Coombs, 1986).

Por lo tanto, la educación trabaja funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades, y por ello es de gran importancia que las personas obtengan una formación plena para que puedan formar su identidad e integrar valores y conocimientos que les permitan vivir en sociedad (Universidad Complutense de Madrid, 2011).

2.4.2. ¿Qué papel tiene la educación en los centros penitenciarios?

Teniendo en cuenta el párrafo anterior, la educación, aparte de ser una necesidad y un derecho recogido en normas y marcos socio-jurídicos internacionales (Del Pozo Serrano, 2017), en los centros penitenciarios constituye un camino crucial para que se produzcan cambios en la vida de personas que tal vez nunca han

tenido acceso al conocimiento o que no lo aprovecharon en su momento. Asimismo, la educación en estos centros es un elemento imprescindible en el tratamiento de las personas internas, ya que contribuye a su proceso de resocialización, así como a la reducción de los distintos factores de riesgo que ocasionaron la comisión delictiva. Por lo tanto, la educación no solo se ha de trabajar en un contexto, sino que se han de crear contextos educativos adecuados al entorno para que la persona interna sea capaz de adquirir lo importante y sepa aplicarlo en todos los ámbitos de su vida (Universidad Complutense de Madrid, 2011).

2.4.3. ¿Qué es la reinserción?

De igual forma, y como parte del resultado del papel educativo, es imprescindible trabajar para que se produzca la reinserción social de toda persona en la sociedad. La reinserción, por tanto, se produce cuando se lleva a cabo una modificación de los distintos hábitos personales y relacionales, facilitando así un nuevo modelo de participación e inclusión social (Fabra Fres, Heras Trías, y Fuertes Ledesma, 2016).

Por lo tanto, para alcanzar dicho estado en la sociedad, se han de desarrollar acciones que puedan promover cambios conductuales a través de la atención psicológica, educativa y social. También, es necesario que incidan múltiples factores, entre ellos, apoyo social y familiar, tanto a nivel emocional, económico, como de sostenimiento, que se les brinde la oportunidad de participar en programas de rehabilitación (control de impulsos, drogodependencias, salud mental, etc.) y que cuenten con vínculos profesionales de apoyo durante su proceso de rehabilitación, además de las distintas redes sociales en las que uno se relaciona, entre otros. Por lo tanto, para que se desarrolle un buen trabajo de rehabilitación es fundamental que se produzca un adecuado acompañamiento a la comunidad, para conseguir tanto la rehabilitación, como la reinserción social, donde entran oportunidades de participación social y comunitaria. La educación es uno de los elementos clave para conseguir esto (Fabra Fres, Heras Trías, & Fuertes Ledesma, 2016).

2.5. El papel del Educador y la Educadora Social en los centros penitenciarios

La figura profesional del Educador y la Educadora Social es muy importante en el ámbito de la educación, siendo una de sus funciones básicas la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser la protagonista de su propia vida, además de acompañar en el proceso con el fin de mejorar la calidad de vida de estas (ASEDES, 2007).

Por lo tanto, el siguiente punto trata sobre las funciones y tareas características de la profesión que deberían desarrollar los Educadores y las Educadoras Sociales en el campo penitenciario, siguiendo los Documentos profesionalizados de ASEDES.

Por un lado, los Educadores y las Educadoras Sociales han de ser capaces de generar que se lleve a cabo la **transmisión, desarrollo y promoción de la cultura**, siendo esta una función imprescindible en nuestro campo, además de uno de los encargos directos que nos hace la Administración. Dicha tarea se ha de poder llevar a cabo a través de los programas que se realicen en el centro, posibilitando así que todas las personas internas puedan disfrutar del patrimonio cultural y acceder a los bienes culturales. Por ello, los y las profesionales han de estar actualizados y bien formados para saber detectar cuales son los contenidos con más valor social, además de saber cómo transmitirlos para que los educandos puedan desarrollar una verdadera apropiación de ellos. Algunos ejemplos podrían ser actividades que permitan a las personas internas aproximarse a las tecnologías de la información y comunicación, como aulas de alfabetización digital o radio, e incluso jornadas y semanas culturales o clubs de lectura, entre otros (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

Tal es el caso, que Núñez (1999) añadía que los agentes de la Educación Social han de ofertar contenidos que vayan acorde a los intereses del sujeto o que sean afines a su situación (condiciones, edad, etc.) según las exigencias sociales de inclusión.

Dentro de este orden de ideas también es importante que el Educador y la Educadora Social sean **generadores de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales**. Estos aspectos se pueden generar a través de distintas situaciones, tanto individuales como grupales, y en diferentes contextos sociales, como por ejemplo, el marco de reflexión en una tutoría individual, a través de salidas programadas o cuando se hace una derivación a recursos de la red de atención comunitaria, entre otros. Estos procesos generan y posibilitan el desarrollo de la sociabilidad, circulación social y promoción social y cultural (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

Asimismo, los y las profesionales han de **propiciar la mediación social, cultural y educativa**, siendo este un reto para el trabajo educativo en el marco penitenciario. Han de poder desarrollar acciones que enriquezcan tanto los procesos educativos colectivos como individuales a partir de orientaciones, derivaciones y acompañamientos que generen nuevos encuentros con elementos culturales, con otros lugares, personas y grupos (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

De la misma forma, ha de conocerse la configuración particular de la institución, de sus normativas, reglamentaciones, sus hábitos y costumbres (Núñez, 1999). El Educador y la Educadora Social han de ser *capaces de conocer, analizar e investigar los contextos sociales y educativos, al igual que las dinámicas institucionales* de estos centros, ya que dichas instituciones no son particularmente educativas y se ha de buscar la forma de trabajar para el desarrollo del sujeto más adecuada (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

También, es importante que sean *capaces de diseñar, implementar y evaluar programas, proyectos y actividades educativas*, siendo esta función uno de los encargos directos de la profesión en los centros penitenciarios. Es necesario que los Educadores y las Educadoras Sociales desarrollen programas que también trabajaran uno de los puntos anteriores, el desarrollo y promoción de la cultura. Algunas de las temáticas que han de poder trabajarse son la educación ambiental, la educación intercultural, programas de preparación de permisos, programa de conductas adictivas o programas de control de las agresiones sexuales, entre otros (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

Al mismo tiempo han de *saber llevar a cabo una gestión, dirección y coordinación de las instituciones, profesionales, recursos educativos y actividades, programas, jornadas o talleres* que se lleven a cabo en el centro (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

Y, en último lugar, estos y estas profesionales han de *desarrollar una serie de funciones*, en las que entran, entre otras, evaluar el programa de tratamiento individual de las personas internas asignados, llevar a cabo el análisis directo de los problemas y demandas que exponen las personas internas, al igual que atender a sus peticiones o quejas respecto a la clasificación o tratamiento que se les asigne. Asimismo, han de evaluar los objetivos que han adquirido las personas internas en la ejecución de los programas de tratamiento e informar de los resultados a la Junta de Tratamiento. También son encargados de proponer a dicha Junta la programación anual de actividades¹ y la reducción de la ejecución o suspensión de la efectividad de las sanciones disciplinarias o de los términos de cancelación, siempre que haya motivos fundados que puedan interferir favorablemente en el tratamiento de estos. Por otra parte, han de desarrollar todas las acciones concretas que entren en su competencia y sean mandadas por los órganos de dirección del centro, al igual que todas las que les atribuya la legislación penitenciaria y su normativa, y tengan que ver con la observación, clasificación y tratamiento de las personas internas que no sean competencia de otros órganos. Y, en último lugar, pero no menos importante, han de efectuar las actuaciones necesarias para que se realice una adecuada orientación profesional e integración sociolaboral de

¹ Estas actividades incluyen las desarrolladas por entidades colaboradoras y las de voluntariado.

todas las personas internas (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

2.5.1. Educador de prisiones y Educador Social

Hoy en día, la figura profesional del Educador y la Educadora Social solo existe en las prisiones catalanas, gracias a que Cataluña cuenta con competencia en materia penitenciaria y contempla a los Educadores y las Educadoras Sociales como profesionales dentro de las instituciones penitenciarias, mientras que en el resto de las cárceles del Estado Español se encuentran educadores y educadoras penitenciarios (Ruiz-Narezo, Santibáñez, & Agúndez, 2022).

Es importante agregar que en las distintas comunidades de España se encuentra el puesto de educador y educadora de prisiones porque su acceso no requiere de la titulación de Educación Social, sino que se accede desde el puesto de trabajo de vigilancia. A través de este puesto y otros requisitos como la antigüedad, poseer algunas titulaciones académicas y tras la realización de un curso de unos días sobre materias respectivas a la Educación Social, se puede conseguir la plaza de educador o educadora (Ruiz-Narezo, Santibáñez, & Agúndez, 2022).

Por lo tanto, es importante resaltar que las aptitudes, los conocimientos y las habilidades que han de desarrollar estas dos diferentes profesiones, el Educador y la Educadora Social y el educador y educadora de prisiones, son notablemente distintas, aunque interdependientes entre sí. Esto se debe a que son necesarias las dos para que se lleve a cabo una eficiente institucionalización y tratamiento penitenciario, pero no como se ha planteado y se sigue planteando hoy. Es decir, no se puede plantear que un Educador o Educadora Social resulte de la evolución de un o una vigilante de seguridad (Ruiz-Narezo, Santibáñez, & Agúndez, 2022).

Las funciones del Educador y la Educadora Social se han explicado con anterioridad más detalladamente, pero es importante ver y contextualizar brevemente las distintas funciones que han de desarrollar ambos profesionales.

Por un lado, el Educador y la Educadora Social han de elaborar los programas de tratamiento o modelos de intervención individualizada, al igual que un análisis directo de los problemas y demandas que provengan de las personas internas (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

Asimismo, ha de realizar las propuestas a la Junta de Tratamiento, tanto de la programación anual de las actividades, como de la reducción de plazos, aplazamiento o suspensión de las sanciones. También es función de la figura del Educador y la Educadora Social atender a las distintas peticiones y quejas que pueda haber por parte de las personas internas respecto a la clasificación, el tratamiento

o el modelo de intervención (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

De la misma forma, el Educador y la Educadora Social han de evaluar los objetivos que se han logrado a través de los programas de tratamiento, al igual que, orientar profesionalmente o realizar una integración sociolaboral cuando sea necesario. Sin olvidar que también ha de ejecutar las acciones delegadas por la Dirección (Boó Martín, Campo Porta, Gracia Albareda, & Martínez Torres, 2009).

Cabe destacar que también son las personas encargadas de las funciones que tienen que ver con la transmisión, el desarrollo y la promoción cultural, al igual que la generación de redes y contextos que apoyen los procesos de aprendizaje y los espacios educativos. Por otro lado, han de acompañar en las tareas de mediación cultural, social y educativa, y diseñar, desarrollar y realizar programas educativos. Todas estas funciones les sitúan como profesionales sin ciertas limitaciones que suceden actualmente, viniendo estas por ejercer como puro agente auxiliar de otros profesionales (Ruiz-Narezo, Santibáñez, & Agúndez, 2022).

En cambio, el educador y la educadora de prisiones cuentan con unas funciones más delimitadas y menos educativas, como son la realización de las entrevistas iniciales al ingreso para considerar necesidades o carencias del nuevo interno o interna, o informar a este sobre las particularidades del centro, sobre el régimen y la vida en él (Ruiz-Narezo, Santibáñez, & Agúndez, 2022).

También, son las personas encargadas de la realización del informe para la propuesta de clasificación interior, de traslado de prisión o sobre la planificación educativa². Es muy importante que los educadores y las educadoras de prisiones interaccionen y escuchen las demandas de las personas internas, al igual que observen el comportamiento de estas para poder indicar las conductas que crean oportunas en los informes para el equipo. Este será el encargado de construir una carpeta con la información personal de cada persona interna o grupo que se le adjudique (Ruiz-Narezo, Santibáñez, & Agúndez, 2022).

Al mismo tiempo, ha de encargarse de la realización de tareas auxiliares referentes a la ejecución de los métodos de tratamiento que le indiquen otros u otras profesionales y las que sean encomendadas por la Junta de Tratamiento o por sus superiores, además de asistir a las reuniones periódicas que fija la subdirección. De igual forma, el o la profesional que ejerza de educador o educadora de prisiones ha de organizar y controlar las actividades deportivas y recreativas que vayan a realizar las personas internas (Ruiz-Narezo, Santibáñez, & Agúndez, 2022).

2 Líneas de actuación: formación cultural y profesional, ocupación laboral, aplicación de medidas de ayuda, tratamiento y todas las que se hubieran de tener en cuenta para el momento de la liberación.

Y, por último, son las personas encargadas de informar acerca de las posibles faltas reglamentarias que puedan constituir un delito o que puedan poner en peligro el orden general y la seguridad de la institución penitenciaria (Ruiz-Narezo, Santibáñez, & Agúndez, 2022).

Podríamos resumir a continuación que, cuando se menciona la educación en las instituciones penitenciarias, se hace referencia a una educación como agente social, y no a una educación desde un sistema opresivo represivo que es el que ejercen los y las vigilantes de prisiones. Por lo tanto, las funciones que han de desempeñar Educadores y Educadoras Sociales con las que han de realizar los educadores y educadoras de prisiones deberían de ser asumidas por distinto personal con diferentes habilidades y aptitudes. Cabe resaltar la falta de puestos profesionales de la Educación Social en las instituciones penitenciarias y el intruismo que genera que no se requiera dicha titulación para ejercer este puesto profesional (Universidad Complutense de Madrid, 2011).

2.6. El estigma

El estigma es un sustantivo que desacredita a un individuo, reduciéndolo de ser alguien completo a alguien marcado, únicamente por evaluarlo inferior al resto y, en muchas ocasiones, solo por representar un riesgo para la sociedad (Goffman, 1986).

Esta desacreditación llamada “estigma” sucede cuando se clasifica a una persona con una identidad social devaluada en un contexto social en concreto. Es decir, para que esta desacreditación se produzca, tanto los miembros de la sociedad como los sujetos que van a ser estigmatizados han de compartir la idea de que estos últimos cuentan con una particularidad que los distingue de los demás, además de creer que ésta misma los desvaloriza del resto (Pérez Correa, 2013).

Por lo tanto, es importante destacar que ambos grupos, estigmatizados y opresores, pueden estigmatizar y valorar al otro negativamente, pero al ser los segundos los que controlan el acceso a los recursos, los estereotipos de estos son los que prevalecen y se reproducen. En tal medida, estos son conocidos y compartidos por la mayor parte de los miembros de una sociedad o cultura, tendiendo a rechazar a quien consideramos diferente (Pérez Correa, 2013).

De esta manera, según Meares, Katyal, & Kahan (2004) las personas que son estigmatizadas, normalmente, ante la inseguridad de sufrir rechazo se organizan para evitar el contacto con el resto de la sociedad que no es estigmatizada como ellas. Es por ello que los individuos que han sido encarcelados alguna vez en su vida se identifican y vinculan con personas que han pasado por la misma situación, creando así agrupaciones que adoptan valores en función de ese estigma.

Por consiguiente, a través del estigma de “delincuente” que genera y perpetúa tanto la sociedad como las distintas instituciones, nos alejamos del fin último que pretenden alcanzar las instituciones penitenciarias: la reinserción social de estas personas (Pérez Correa, 2013).

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto se presenta la investigación empírica elaborada en este trabajo, la cual aborda tanto las actitudes, percepciones, funciones y limitaciones, entre otros factores, de un grupo de personas privadas de libertad en uno de los centros penitenciarios de las Islas Baleares³, otro grupo de personas que también han formado parte como personas internas del mismo centro penitenciario, pero que ya han obtenido la libertad, y por último, de Educadores y Educadoras Sociales tanto internos al centro como externos que trabajan en colaboración con este.

El interés que ha llevado a realizar esta investigación es conocer más en profundidad la práctica educativa que enmarca la Educación Social en la reinserción de las personas penadas en los centros penitenciarios. Por ello, se va a realizar un primer ensayo en un formato más pequeño, en una prisión concreta, el cual podrá indicar pistas para una futura investigación más amplia. Por otro lado, es de gran interés conocer el porqué de la ausencia de profesionales titulados en Educación Social en el puesto de trabajo que debería pertenecer a estos. Por ello y por lo mencionado anteriormente, a causa de la escala que ha de tener un TFG, este trabajo se va a centrar en conocer y desarrollar la investigación a una escala menor, intentando conocer las prácticas educativas y rehabilitadoras que se llevan a cabo desde la Educación Social en uno de los centros penitenciarios de Baleares.

3.1. Delimitación de la problemática y/o dificultades que plantea el estudio

A la hora de realizar la investigación surgieron una serie de dificultades que, si se hubieran podido solventar, podrían haber sido de interés para el resultado de dicho estudio, siendo una de ellas la falta de estudios o de información oficial, además de la dificultad de acceso a esta, sobre las personas que salen de prisión y de su nivel de rehabilitación. Por lo tanto, es complicado evaluar el nivel de reinserción.

Del mismo modo, se plantean una serie de retos y de cuestiones clave respecto a la intervención:

3 No se dice el nombre para respetar el anonimato.

- Sería necesario ampliar la escala para poder tener una percepción general, estatal, más ajustada a la realidad.
- Sería fundamental obtener más transparencia de la propia institución.
- Habría que lograr que se lleve a cabo un aumento del contacto y seguimiento de quien ha pasado por la institución.

3.2. Objetivos de la investigación empírica

El objetivo fundamental de este trabajo es la aproximación a la compleja realidad del trabajo socioeducativo que se lleva a cabo con las personas internas, al igual que reflexionar sobre la ausencia de Educadores y Educadoras Sociales en dicho trabajo, desde una investigación piloto de forma cualitativa en una prisión pequeña del Estado Español. Esta pequeña aproximación podría guiar y proporcionar una serie de pistas para poder desarrollar una investigación más grande, donde, por ejemplo, se tendría que entrevistar a más gente y realizar comparaciones con otras prisiones del país.

En segundo lugar, como objetivos específicos, detectar si se está cumpliendo la función rehabilitadora y de segundas oportunidades que los centros penitenciarios han de ofrecer, y conocer la realidad de la percepción que tienen, tanto las personas internas y exreclusas, como Educadores y Educadoras Sociales sobre la práctica educativa en prisión y sobre la figura del Educador y la Educadora Social.

Cabe destacar, que estos objetivos se van a llevar a cabo a través de un estudio pequeño y en una prisión en concreto, por lo que, para determinar unos resultados más completos, se debería de realizar un estudio a mayor escala.

3.3. Muestra

Las personas participantes en esta investigación han sido nueve, todas ellas relacionadas a un mismo centro penitenciario de las Islas Baleares, entre las cuales, tres son personas internas del centro penitenciario, tres son exreclusas del centro y tres son educadoras. Una de las educadoras es personal del centro penitenciario y las otras dos son Educadoras Sociales externas al centro, pero que trabajan juntamente con la institución, trabajando tanto con algunas personas internas del centro, como con personas que ya han salido en libertad. Todas las personas participantes forman parte de uno de los tres centros penitenciarios con los que cuenta Baleares. No se especifica el nombre y el lugar del centro debido a que no se pretende juzgar a un centro penitenciario de España en concreto, sino conocer y aproximarnos más de cerca a una de estas instituciones españolas, por lo tanto, quedará en el anonimato. Las edades de las personas participantes están comprendidas entre los 24-47 años.

3.4. Instrumentos de recogida de información, procedimiento

En este apartado se va a profundizar en los distintos instrumentos que se han utilizado para la recogida de información de esta investigación de tipo cualitativa. Que este estudio sea de tipo cualitativo se debe a que, como menciona Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet (2009), este tipo de estudios se interesa por las vivencias concretas de un contexto natural, es decir, por una realidad tal y como la interpretan los mismos sujetos de estudio en su entorno habitual.

Por lo tanto, se trata de un estudio a través de la práctica etnográfica, es decir, mediante el trabajo de campo, donde se ha trabajado con dos técnicas específicas de la etnografía: la observación participante y las entrevistas. La utilización del método etnográfico es la más adecuada para la recogida de datos de esta investigación debido a que, como expresa Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet (2009), esta se ajusta a aportar comprensión de las diversas perspectivas de otras personas y no se centra en la “verdad” de la persona investigadora ni en la moralidad de lo que debería ser.

La observación participante se ha podido llevar a cabo gracias a la realización de las prácticas curriculares en el centro penitenciario del que trata este estudio. Estas han permitido que se produzca un acercamiento a una institución total como es la prisión. Por lo tanto, se ha podido realizar una aproximación mucho más cercana del día a día en este lugar, y así poder recoger, a partir del diario de campo, toda la información directa o indirecta que se ha creído más relevante después de haber observado y participado en las actividades propias del grupo.

Por consiguiente, estas dos metodologías permiten que se conozca lo que realmente piensan, perciben y opinan las personas protagonistas del estudio acerca de las actividades, del tratamiento socioeducativo, de los y las profesionales y de cómo influye todo esto en la reinserción, entre otros factores.

Tabla 3.1. Planificación observación participante.

| | |
|------------------|---|
| ¿Qué investigar? | La práctica educativa del Educador y la Educadora Social, los programas de tratamiento, las limitaciones, etc. |
| ¿Cómo observar? | Observación participante en la estancia en prácticas de la universidad |
| ¿Dónde observar? | En el centro penitenciario |
| ¿Qué observar? | Las percepciones y valoraciones de las personas internas y de los Educadores y las Educadoras Sociales, además de la práctica educativa que se lleva a cabo |
| ¿Cómo registrar? | Diario de campo |

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, estas también han permitido poder realizar entrevistas en profundidad a los distintos agentes implicados en la investigación, algunas de las personas internas y los Educadores y las Educadoras Sociales del centro. Por otro lado, se consiguieron los testimonios de varias personas que habían estado privadas de libertad en ese mismo centro pero que ya habían cumplido su condena y que ahora se encuentran en libertad. Esta parte de la investigación es de las más importantes, ya que se recogen las voces de las personas protagonistas relacionados con la práctica educativa que se está estudiando, obteniendo la visión, tanto de las personas que la imparten, como de los receptores de esta, pudiendo ver desde las dos perspectivas que opinan unas y otras.

En cuanto a su registro, después de informar a las personas participantes del carácter anónimo y confidencial de la información que se iba a tratar en sus entrevistas, y teniendo en cuenta los consentimientos de estas, se utilizó la grabadora junto a una libreta para poder recoger toda la información con detalle. En cambio, las entrevistas a las tres personas internas no se pudieron grabar a causa de las medidas de seguridad del centro; por ello sus transcripciones son menos completas. Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en los anexos (Ver anexo II).

A continuación, se muestra un cuadro con la planificación para la realización de las entrevistas.

Tabla 3.2. Planificación entrevistas en profundidad.

| Entrevistados | Tiempo en la institución | Día de la entrevista | Hora |
|---------------|--------------------------|----------------------|--------|
| Interno A | 3 meses y 2 días | 12-04-2022 | 11:45h |
| Interno B | 3 años | 14-04-2022 | 18:00h |
| Interno C | 3 años aprox. | 14-04-2022 | 19:00h |
| Exrecluso A | 10 años y 9 meses | 22-03-2022 | 19:00h |
| Exrecluso B | 4 años | 23-03-2022 | 20:00h |
| Exrecluso C | 7 meses | 02-04-2022 | 11:00h |
| Educador A | 14 años | 31-03-2022 | 12:50h |
| Educador B | 1 año y 6 meses | 07-04-2022 | 13:15h |
| Educador C | 1 año y 6 meses | 08-04-2022 | 11:30h |

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, para la elaboración de las preguntas de las entrevistas, tanto de las personas internas y de las exreclusas, como de los Educadores y las Educadoras Sociales, se han diseñado unos guiones donde se encuentran los ejes/categorías que van a guiar las entrevistas, todo ello para poder desgranar y comprender mejor toda la información que estas personas van a brindar.

- Categorías y subcategorías de las entrevistas para las personas internas
 - * **Proceso en prisión**
 - Formación (suya y la que existe).
 - Participación (suya y la que existe).
 - Actuaciones del Educador y la Educadora Social.
 - Relación con el Educador y la Educadora Social.
 - * **Valoración del proceso**
 - Percepción de los efectos.
 - Demandas de mejora.
 - Valoración de su tratamiento (relacionado con la E.S).
 - * **Valoración y percepción del Educador y Educadora Social**
 - Concepto del Educador y la Educadora Social.
 - Valoración del Educador y la Educadora Social.
 - Valoración programas de intervención.
- Categorías y subcategorías de las entrevistas para los Educadores y las Educadoras Sociales
 - * **Función Educador y Educadora Social**
 - Funciones generales.
 - Sus prioridades.
 - Limitaciones.
 - Intervenciones.
 - * **Valoración del proceso**
 - Resultados obtenidos del proceso.
 - Relación con las personas internas.
 - * **Titulación profesional**
- Categorías y subcategorías de las entrevistas para las personas exreclusas
 - * **Proceso en prisión**
 - Formación y participación (suya).
 - Relación con el Educador y la Educadora Social.
 - Actuaciones del Educador y la Educadora Social.
 - * **Valoración del proceso**
 - Percepción de su paso por prisión (E.S en especial).
 - Percepción de los efectos de los tratamientos.
 - Valoración del proceso educativo.

- * **Valoración y percepción del Educador y la Educadora Social**
 - Concepto del Educador y la Educadora Social.
 - Valoración del Educador y la Educadora Social.
 - Valoración programas de intervención.
 - Figura del Educador y la Educadora Social por otros u otras profesionales.

A continuación, se desarrollarán de una manera concisa las anteriores categorías de las entrevistas con el fin de comprender mejor lo que se quiere conocer de cada una de ellas.

- **Proceso en prisión.** Conocer y entender el recorrido por la institución de cada persona (internas y exreclusas), el tipo de relación que han tenido durante todo el proceso con el Educador o Educadora Social o educadores y educadoras, además de conocer mejor cuales son las prácticas educativas del Educador y la Educadora Social durante el proceso en prisión.
- **Valoración del proceso.** Conocer la percepción y valoración que tienen las personas internas y exreclusas acerca de los efectos del paso por prisión y de los efectos de los tratamientos desde la Educación Social. Además, conocer que creen ellas que se podría mejorar o cambiar.
- **Valoración y percepción del Educador / Educadora Social.** Comprender a partir de su recorrido la valoración que hacen del Educador / Educadora Social y de los programas de intervención de prisión, lo que es el Educador / Educadora Social para ellas, qué les ha aportado o cómo les ha podido influir.
- **Función del Educador / Educadora Social.** Conocer qué funciones realizan los Educadores y las Educadoras Sociales dentro de prisión, cómo son sus intervenciones, además de comprender qué consideran más importante para su práctica educativa o con qué limitaciones se encuentran.
- **Valoración del proceso.** Conocer que valoración hacen del proceso y de los resultados obtenidos de este dentro y fuera de la institución, de la participación de las personas internas o de cómo describen la relación educativa que tienen con ellas.
- **Titulación del profesional.** Conocer la formación de las personas que ejercen de Educadores y Educadoras Sociales dentro del centro penitenciario, su experiencia previa, o qué opinan sobre que en los puestos de Educadores y Educadoras Sociales no se encuentren personas con la titulación de Educación Social.

Finalmente, después de haber categorizado los ejes de lo que se pretende conocer en esta investigación, se desarrollaron las preguntas de las entrevistas (Véase en Anexo I).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez codificada toda la información obtenida a través de nueve entrevistas cualitativas a profesionales que ejercen de Educadores / Educadoras Sociales en el ámbito penitenciario, a personas internas en esta institución, como también a personas que ya se encuentran en libertad, pero que anteriormente estuvieron internas en la misma, se han contrastado y verificado los resultados a través de una triangulación de técnicas. Las entrevistas completas se encuentran transcritas (Véase en anexos II).

La investigación se ha llevado a cabo a partir de una triangulación de técnicas y desde diferentes perspectivas o momentos. Para verificar los datos obtenidos se han utilizado, tanto las entrevistas a una muestra aleatoria de sujetos pertenecientes a la institución, como desde la observación a las distintas personas internas que forman parte de esta, consiguiendo una mayor diversidad en los datos obtenidos, además, de una aproximación más completa de la realidad que se quiere estudiar. Por otro lado, como la triangulación se ha llevado a cabo desde distintas perspectivas y momentos, se ha permitido observar el fenómeno que se quiere estudiar desde perspectivas individuales, grupales y desde un nivel institucional, al igual que en momentos o espacios diversos.

Por lo tanto, una vez codificada y triangulada toda la información obtenida se van a analizar los datos más importantes y relevantes que se han planteado en este estudio, y que dan respuesta a los objetivos específicos. Los objetivos específicos planteados para este estudio han sido detectar si se está cumpliendo la función rehabilitadora y de segundas oportunidades que los centros penitenciarios han de ofrecer, y conocer la realidad de la percepción que tienen tanto las personas internas o exreclusas, como Educadores / Educadoras Sociales sobre la práctica educativa en prisión y sobre la figura del Educador y la Educadora Social. Por otro lado, también se pretende reflexionar sobre el porqué en los puestos de trabajo de Educador y Educadora Social de prisión no se exige la diplomatura o el grado en dicha titulación.

Tal y como recoge la Constitución Española en el Artículo 25.2, la intervención educativa en los centros penitenciarios españoles debería orientarse hacia la rehabilitación y reinserción de la persona penada. El dilema de mi hipótesis es si realmente se está llevando a cabo de una forma eficaz y efectiva.

De acuerdo con las evidencias, nos encontramos que la sociedad ha evolucionado y sigue haciéndolo, pero las instituciones penitenciarias no han ido al compás de esta evolución y transformación, predominando aún hoy la vigilancia y el control frente a otros criterios más educativos y/o terapéuticos.

4.1. Proceso en prisión

4.1.1. Formación y programas en las instituciones penitenciarias

Es cierto que, según dice la ley, el sistema penitenciario español ofrece o ha de ofrecer formación o programas específicos más educativos, como pueden ser programas específicos de intervención para delitos de violencia de género, de agresores sexuales o de seguridad vial, para problemáticas de drogodependencia, alcoholismo o juego patológico y para personas con discapacidad o salud mental. También existen otros tipos de programas específicos de intervención, como son los módulos de respeto, los módulos terapéuticos, programas especializados para jóvenes, mujeres, madres y personas extranjeras, al igual que los programas de intervención en conductas violentas, de prevención de suicidios o de resolución dialogada de conflictos, entre otros más.

A través de las respuestas brindadas por los Educadores y las Educadoras Sociales, personas internas y exreclusas del centro penitenciario estudiado, se ha podido observar que no existen todos estos programas específicos de intervención en todas las prisiones. Es más, a raíz de otras respuestas y explicaciones que se han dado en las entrevistas por las personas internas y exreclusas, da que pensar que una posible razón por la que no se imparten todos puede ir ligado al tamaño del centro y al número de personas internas que necesitan ese programa. En tal sentido, se puede llegar a la conclusión de que, si solo hay una persona, por ejemplo, con problemática al juego patológico, no se va a realizar ese programa específico de intervención. Por lo tanto, la pregunta es ¿cómo se va a trabajar con el individuo para la reeducación y reinserción social en la sociedad si no se le imparte este programa específico al no haber un número mayor de demandantes?

Por ejemplo, en esta prisión que cuenta con una ratio baja de personas privadas de libertad, se están impartiendo cuatro programas específicos de intervención, el módulo de respeto y por otro lado como “formación reglada”, los programas destinados a personas con una serie de delitos determinados y orientados a su reinserción, PRIA-MA⁴, TASEVAL⁵ Y PECAS⁶.

“Aparte de los programas, estos que te he contado que son así más del módulo, luego a parte hay programas más externos que pueden ser PRIA-MA, TASEVAL, PECAS, entonces estos van dirigidos a penados o para personas que han perdido puntos del carné, pues tienen que venir a recuperarlos y hay que hacer un curso, pues ese curso también se imparte aquí.” (Entrevista Educador Social A, 31 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

4 Programas de intervención para agresores de violencia de género en medidas alternativas.

5 Talleres de seguridad vial.

6 Programas para agresores sexuales.

Como consecuencia de que no se desarrollen todos los programas existentes en todas las prisiones, se priva a las distintas personas de poder optar a una ayuda para conseguir una reeducación y reinserción social en la sociedad, a la misma vez que no se trabaja para que no vuelvan a cometer el mismo delito. Los tres programas mencionados por el Educador Social A están enfocados a la intervención para agresores de violencia de género en medidas alternativas, como para agresores sexuales y talleres de seguridad vial. A su vez, según el educador B estos se están llevando a cabo porque hay un número de personas que lo demandan por su delito.

De acuerdo con las respuestas brindadas durante el desarrollo de las entrevistas, se pudo observar la demanda que exigen las propias personas internas para que se trabaje con ellas, para que den más alternativas y más oportunidades. También, que no se centren exclusivamente en los programas de violencia de género y que intenten trabajar, por ejemplo, con las personas multireincidentes a causa de la drogadicción que los ha llevado al robo. Por mi parte, creo que es necesario atender a estas demandas y necesidades debido a que estos comentarios no solo los han transmitido las distintas personas entrevistadas, sino que también, otras muchas personas internas de la institución penitenciaria lo han manifestado en distintos momentos y espacios en el día a día de mis prácticas curriculares. Con el fin de especificar su demanda una de las personas internas entrevistadas declaró que:

“Luego hay algunos más específicos para algunos delitos en particular, como el de violencia de género o el de conducción vial. Yo creo que de drogadicción debería de haber muchos más.” (Entrevista Interno C, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Cabe considerar, por otra parte, que la institución penitenciaria ha de ofrecer enseñanza reglada y distintos tipos de formación, siendo esta una herramienta esencial para la reeducación y reinserción social de las personas penadas, además de constar en el art. 25.2 de la Constitución como derecho de las personas reclusas al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad. El mismo derecho está reconocido en el art. 27 de la Constitución como la atención al derecho fundamental a la educación de toda la ciudadanía.

De la misma forma, se ha de impartir formación para el empleo, cursos de formación y ciclos formativos de grado medio, para que se puedan cubrir las carencias formativas de las personas internas, mejorar su cualificación profesional y facilitar así su reinserción sociolaboral para una mejor integración en la sociedad.

De hecho, este tipo de enseñanza y de preparación se lleva a cabo. La educadora del centro penitenciario facilitó todas las actividades que se estaban impartiendo en ese momento, siendo estas:

“Pues en el centro penitenciario hay como varias áreas dedicadas al tratamiento, que serían una parte educativa y una parte deportiva. En la parte educativa hay cursos que se imparten directamente por profesionales penitenciarios, como pueden ser los maestros. También, cada 6-8 meses aproximadamente se aprueban formaciones, como pueden ser cursos de jardinería, fontanería, electrónica, que esos cursos vienen del exterior y se les da una titulación pues como podrían haberlo hecho en la calle las personas que están en el paro, por ejemplo. También se hacen actividades modulares, que son talleres de todo tipo, marquería, dibujo, papiroflexia, ajedrez, lectura, etc. Y luego hay asociaciones externas que vienen, viene la pastoral penitenciaria, viene también un grupo con Educadoras Sociales (FILOSA); viene gente que también está dando curso de informática (GREC). Y a parte, luego está la parte deportiva, ellos pueden realizar deporte dentro del módulo y en el deportivo cultural donde pueden salir fuera, tanto ellos como con una actividad que también viene externa (Mallorca Integra). En principio tienen muchas actividades para realizar.” (Entrevista Educador Social A, 31 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Aunque cabe resaltar que se vuelve a la misma problemática planteada anteriormente. A través de las entrevistas y de la observación participante en otros espacios junto a las distintas personas internas se plantean ideas como *“en el caso de las cosas más formativas, va en base del número de presos que lo solicitan, no te lo ofrecen si no hay número de presos que quieran hacerlo”* (Entrevista Interno A, 12 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Así mismo, después de mencionar que en la ESPA⁷ solamente se imparten cuatro tipos de materias, siendo estas el castellano, el catalán, las matemáticas y el inglés, pero el nivel no se adapta a todos ellos. Una de las personas internas manifestaba que tenía un nivel mucho más alto y que iba a las clases para aprovechar el tiempo, pero que trabajaba conjuntamente con el maestro en muchas ocasiones, exteriorizando que *“hay mucha imposibilidad por falta de cursos, porque es una cárcel pequeña, hay condenas muy cortas y el nivel de formación es muy básico.”* (Entrevista Interno A, 12 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Como resultado, nos encontramos con varias problemáticas; por un lado, es cierto que se ofertan una serie de actividades y cursos, pero la mayoría de ellos están destinados al pasatiempo de las personas internas y el resto se dedica a formarles para el ámbito laboral. Es cierto que es muy importante formarles educativamente debido a que muchas de ellas no cuentan ni con la Educación Secundaria Obligatoria, al igual que formarles en el ámbito laboral para contribuir en su reinserción social, pero sigue siendo necesario que se trabajen todas o la mayoría de las demás áreas existentes para que se pueda llevar a cabo una adecuada

⁷ Escuela para adultos.

y completa reeducación y inserción en la sociedad. Por el mismo motivo, es imprescindible que no se olvide esta función de rehabilitación y inserción a la hora de incorporar las actividades; está bien que existan las distintas actividades modulares, como la papiroflexia o la marquería entre otros, pero es fundamental que el tiempo también se aproveche para impartir talleres, actividades o proyectos con distintos fines educativos y sociales, aunque sea de forma transversal.

4.1.2. Nivel de participación

De igual forma, es importante destacar el nivel de participación de las personas internas, el motivo de dicha participación y la percepción del enfoque que tienen de estos programas o actividades que se desarrollan en las instituciones penitenciarias.

En primer lugar, tanto por lo que las personas entrevistadas informaron en las entrevistas, como por la observación diaria en el centro penitenciario, se puede ver que el nivel de participación es alto, afirmando muchas de ellas que se inscriben a todo lo que pueden para aprovechar el tiempo o para entretenerse.

“En todo lo que podía y en todo lo que me dejaban. Intentaba apuntarme a muchas cosas por entretenerme, por formarme, para aprovechar el tiempo ya que tenía que estar encerrado, dentro de lo que puedes... pues... aprovechar.” (Entrevista Exrecluso A, 22 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

“Es que me gustaba presentarme a todas las actividades porque así se me pasaba el tiempo, (...) y pensé ya que estoy aquí no voy a perder el tiempo tampoco.” (Entrevista Exrecluso B, 23 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

A raíz de las respuestas brindadas por las personas entrevistadas se pudo reflexionar acerca del porqué en los centros penitenciarios no se producen más espacios donde reflexionar y trabajar las distintas habilidades, herramientas y competencias necesarias para la rehabilitación e inserción social. Este espacio de reflexión no solo surgió a raíz de las respuestas brindadas en las entrevistas, sino que, a través de mis prácticas curriculares pude observar cómo la gran mayoría de las personas estaba dispuesta a participar en cualquier actividad impartida. Además, no estaban dispuestas únicamente a apuntarse a actividades que fueran más lúdicas o de pasatiempo, sino que no tenían problema en apuntarse y participar en cualquier actividad donde se trabajaran distintas competencias de gran interés social y educativo. Como ejemplo a esto, se pudo ver en una actividad que impartí yo misma sobre la igualdad y los estereotipos de género, una actividad de asistencia voluntaria, donde se apuntaron prácticamente todas las personas internas que no se encontraban trabajando o en la escuela, siendo este un gran espacio de reflexión y muchísima participación por parte de todas ellas.

De esta forma, concluyo que se podría aprovechar mucho más el afán por participar de las personas internas para llevar a cabo una verdadera y adecuada reinserción social, y así trabajar aspectos muy importantes, como pueden ser las habilidades sociales, educación para la paz y la tolerancia, educación sexual o temas de gran interés y relevancia en la actualidad. Además, según mi opinión, aprovechar este aspecto positivo de participación de las personas internas para que se desarrollen estos aspectos no se realiza porque no existen profesionales con preparación y formación en lo educativo y social, como somos los Educadores y las Educadoras Sociales, en dichas instituciones.

No cabe duda de que impartir enseñanza reglada y formación para el empleo es una buena herramienta para la reinserción sociolaboral y, por lo tanto, para la integración en la sociedad. Sin embargo, no se puede centrar el trabajo educativo en una o dos áreas vitales, se deberían trabajar todas o casi todas para que la reinserción e integración en la sociedad se pueda dar de la mejor forma. Por lo tanto, de acuerdo con las evidencias encontradas durante el periodo de prácticas, se ha podido observar que el área en la que más se trabaja es la laboral; las otras quedan más en un segundo o tercer plano, por decir que con algunas no se lleva a cabo ningún trabajo educativo.

Sucede pues, que tampoco se interviene educativamente desde el ámbito cultural por aumentar el nivel de formación de las personas internas para que puedan adquirir estrategias cognitivas básicas, facilitando así su integración social. Sí que se han llegado a producir algunas salidas terapéuticas en el medio abierto, haciendo excursiones de una playa a otra, al igual que actualmente se va a realizar una salida al cine de la ciudad, pero no se están trabajando áreas como la educación para la paz y la tolerancia, la educación cívica, la educación para la salud, las habilidades sociales o la educación sexual entre otras. La razón por la que se expone esto, es que se podría aprovechar en gran medida este afán por participar de la población penitenciaria para trabajar educativa y socialmente con ella todas las áreas posibles y no solo la laboral, pudiendo obtener mejores resultados en la reinserción.

4.1.3. Percepción de las personas internas y exreclusas sobre el enfoque de las actividades

Con respecto al resto de actividades o talleres que se realizan en los centros penitenciarios, se observa que muchos de ellos tienen un enfoque de pasatiempo, en los que las personas internas no trabajan aspectos de vital importancia que son útiles para la vida en libertad o para una integración en la sociedad actual. Los talleres que se imparten tal vez les enseñan a construir una caja, un coche de madera, un mosaico o un “hotel” para abejas, pero no para desarrollar habilidades sociales, educación por la salud o educación cívica, entre muchas competencias

más. Para ejemplificar tal afirmación, a continuación, se van a exponer testimonios de personas internas y de exreclusas.

“¿El enfoque? Aprovechar el tiempo. (...) La verdad es que deberían de hacer otros talleres más destinados a la reinserción. Hay gente que lleva mucho tiempo en prisión, a los que no les dan nada, y claro, salen que se quieren comer el mundo y pum, vuelven a recaer o entrar en prisión o lo que sea, porque falta la reinserción, rehabilitación.” “Me falta algo que te prepare para la vida fuera.” (Entrevista Interno B, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

“Yo lo veo que es más... lo que hacen los educadores es más por pasatiempo, más que para la reinserción. Yo he estado en dos prisiones distintas, pero en las dos era más o menos igual.” (Entrevista Exrecluso A, 22 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

“Dicen que te rehabilitan, que te insertan y a la hora de la verdad eso es todo mentira. Todo era más para puro entretenimiento o para pasar el tiempo. Y es que a la hora de la verdad no nos sirve de nada, la verdad.” (Entrevista Exrecluso C, 2 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Y es que, aunque la valoración que hagan respecto a los programas de intervención sea positiva, como la del interno A, se sigue perpetuando que las actividades que se realizan están destinadas al entretenimiento. Además, de que la mayoría de las actividades, cursos o intervenciones vienen dadas por personal externo al centro penitenciario.

“Mi valoración es positiva porque dentro de lo que cabe está enfocado a amortizar el tiempo libre y a modo de deshago funciona, consigue que te sientas libre, si tuvieras tiempo libre lo harías fuera, te desinhiben de la realidad, todo esto las actividades que hacen por ejemplo FILOSA o Mallorca Integra.” (Entrevista Interno A, 12 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Dentro de este orden de ideas, también es necesario exponer que toda actividad educativa es impartida por personal externo a los centros penitenciarios, siendo estos profesores de escuela, voluntarios, asociaciones o incluso Educadores y Educadoras Sociales de alguna asociación que colabora con la institución. Ahora bien, de este dato también son muy conscientes las personas internas, en más de una ocasión, en algún espacio de actividad externa de la institución, lo han exteriorizado. En particular, todas las personas o la mayoría de ellas llegaban a la conclusión de que los centros penitenciarios eran un lugar de reflexión de lo que habían hecho durante su vida, un lugar duro donde te das cuenta de lo que has hecho, o al menos muchas de ellas afirmaban haber pensado mucho sobre lo ocurrido, pero cuando se les preguntaba dónde habían conseguido reflexionar sobre todo ello no hablaban del trabajo educativo impartido por la institución pe-

nitenciaria. Además, aclarar que no estaban refiriéndose al centro penitenciario en el que estaban cumpliendo condena, lo expresaban de forma generalizada para cualquier institución penitenciaria, ya que muchas de ellas habían estado en más de un centro. Debe señalarse que, todas ellas afirmaban, que si en algunas de ellas existía un cambio a mejor era por los momentos de reflexión y de trabajo consigo mismo en el “chabolo” (celda), cuando estaban encerrados tantas horas entre cuatro paredes, o gracias a los espacios de talleres donde participaban Educadores / Educadoras Sociales o profesionales externos a la institución, como FILOSA o el GREC. Una de las personas entrevistadas mencionaba respecto a quien impartía los talleres o actividades: *“no sé, en algunas de ellas son monitora de tiempo libre, Educadora Social, voluntaria, asociaciones, pero todo externo, del centro nada.”* (Entrevista Interno A, 12 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Otro ejemplo es el testimonio de un exrecluso entrevistados, que mencionaba que

“ni el educador, ni el trabajo allí dentro, (...) hasta que yo dije hasta aquí, porque estaba en un módulo conflictivo, nadie da ayuda ni nada y fui yo quien decidí pues empezar a estudiar, ir al gimnasio. Ha sido por mí, pienso yo, porque yo he querido. Bueno... que tiene que ser así y porque si no realmente por mucho que te atosiguen fuera de que hagas esto o lo otro, si tú no quieres no hay cambio.” (Entrevista Exrecluso A, 22 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Ahora bien, aparte de volver a recalcar, como se ha hecho en el apartado anterior, que casi todo lo que se imparte en las instituciones penitenciarias, tanto en la institución analizada como en el resto de las instituciones estatales, tiene un fin de entretenimiento y pasatiempo, se suma una nueva variante.

Y es que, a mi parecer, me vuelvo a reafirmar a que la respuesta a esta cuestión es la falta de profesionales como son los Educadores y las Educadoras Sociales en dichas instituciones. La falta de profesionales formados en competencias y habilidades sociales, educativas y pedagógicas genera un vacío educativo y social no solo en los procesos de las personas internas, sino que le hace un flaco favor al objetivo que marca la Constitución Española acerca de que el principal fin de las instituciones penitenciarias será el de la rehabilitación y reinserción de la persona penada. Para poder alcanzar tal fin, que el mismo Estado Español deja reflejado en la Constitución, ha de ser el primero en crear y generar puestos profesionales de Educación Social en el ámbito penitenciario; con ello se podría trabajar para alcanzar este objetivo y muchas más personas internas podrían desarrollar un mejor proceso educativo y social. Precisamente, algunas de las mejorías en los procesos de las personas internas se pueden observar en las que participan en actividades que trabajan de forma transversal aspectos educativos y sociales impartidos por Educadores / Educadoras Sociales externos a la institución penitenciaria, y no es que solo se pueda observar, es que ellas mismos así lo manifiestan y lo comentan.

4.1.4. Accesibilidad a las actividades

El siguiente punto trata sobre la accesibilidad de participación en los distintos talleres o actividades, entre otros. En un principio, antes de realizar las prácticas curriculares y el esbozo de este trabajo, contaba con una visión muy clara de que los educadores y educadoras eran quienes se encargaban de diseñar, impartir y facilitar a cualquier persona interna poder apuntarse a un taller, actividad o curso que le interesara. La realidad, como he podido ver de primera mano no es del todo así.

Primeramente, señalar que los centros penitenciarios son unas instituciones muy herméticas y cuentan con mil trámites burocráticos, por lo que las personas internas han de realizar una instancia para cualquier cosa, ya sea para apuntarse a una actividad o para hablar, por ejemplo, con la educadora. En segundo lugar, y que yo desconocía, es que una vez han realizado dicha instancia para apuntarse a la actividad, curso o taller, la educadora les apunta, pero esta solicitud pasa por la Junta y en ella se decide realmente quienes son las personas participantes. De acuerdo con esto, la educadora del centro penitenciario expresaba que era una gran limitación a la hora de actuar, ya que todo tarda más y es menos fluido.

“Todo lo que tenga que ver con temas burocráticos, papeleos, instancias, todo tiene que pasar como por varias jerarquías. No son jerarquías como tal, es como si fuera una pirámide; entonces, el interno echa una instancia, la instancia se registra por el funcionario del módulo, esa instancia luego se lleva a la oficina de gestión, de la oficina de gestión se reparte, entonces a lo mejor en esto se demoran dos, tres, cuatro días. Y pues a lo mejor, un interno que quiere empezar a realizar una actividad hasta que no llega esa instancia autorizada, no puede comenzar” (Entrevista educador A, 31 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Es cierto que en la mayoría de los casos las personas internas no suelen tener problemas para apuntarse a las actividades que quieren realizar, pero que la gestión sea tan hermética y burocrática a través de instancias, que a veces se tras-papelan y ni llegan, puede llegar a generar un desánimo a la hora de participar o de progresar en el proceso educativo y social de cada individuo. Cabe considerar que un orden y una gestión tan cerrada puede ser necesaria en una institución de esta índole, pero en mi opinión, no debería de ser necesario la solicitud de una instancia para poder hablar con un profesional o a su vez, para apuntarse a una determinada actividad, cuando en el mismo módulo le puedes consultar el asunto en cuestión. No solo porque todo sería más ágil, sino porque como he podido observar en distintos escenarios y como me han podido comentar, a través de las instancias, solicitudes que en ocasiones no tienen respuesta y las “largas” de los distintos profesionales ocasionan que algunos de ellos prefieren apartarse y no solicitar nada.

Ahora bien, retomando el tema anterior de la accesibilidad, resaltaban que tener facilidades en según qué aspectos dependía mucho de la forma de actuación de cada Educador / Educadora Social; además, de la actual Educadora Social no he obtenido ninguna queja, es más, yo misma he podido observar cómo se interesa por cada persona interna y porque participen en todo lo que puedan. Así mismo, mencionaban que no todos los Educadores y las Educadoras Sociales actúan así, en las entrevistas aludían a dos aspectos, los “requisitos” y el “caer bien”.

“Mira, en resumen y hablándote claro, depende de la educadora que te toque, como le caigas mal, no te va a facilitar nada, nada es nada” (Entrevista Exrecluso B, 23 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

“Tienes que contar con una serie de requisitos como no tener partes, una buena actitud, esforzarte, las cosas no se regalan, tiene que haber un mínimo de interés por tú parte al cambio” (Entrevista Interno C, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Con relación a la idea del párrafo anterior, se plantea un problema que considero visible, y es la utilización de la “teoría del castigo”. Obviamente tiene que existir un interés de cambio y de mejora por parte de la persona interna, pero si no se deja participar a una persona que supuestamente está encerrada en la institución con el fin de que se lleve a cabo la rehabilitación y reinserción, por ejemplo, por haber consumido una pastilla, ¿qué cambio se va a realizar si solo se le va a castigar? Quizás, el problema no solo venga de la práctica que se ha llevado a cabo en las instituciones penitenciarias desde hace siglos, vigilar y castigar como decía Foucault (1975), sino que, creo, va más allá. Se les priva de realizar cualquier actividad en forma de castigo porque la mayoría de actividades y talleres están destinados al entretenimiento y no a la reeducación, rehabilitación o reinserción.

Al mismo tiempo, a través de la interacción con todos ellos en el día a día en prisión y en distintos espacios y momentos, muchas personas internas que no pertenecían al módulo de respeto expresaron su decepción respecto a las pocas oportunidades que tenían en comparación con estas. Estos internos transmitían que todas las ventajas eran para los que estaban en el módulo de respeto, los cuales contaban con determinadas salidas programadas, y a ellos no se les brindaba esa oportunidad. Al igual que los distintos profesionales pisaban su módulo veces contadas, expresando los mismos internos que solo “les hacían caso a los del módulo de respeto”.

“En el módulo 2 no viene nadie a verte y hablo de cualquier profesional, en el módulo 1 sí, y te lo digo porque yo he estado en ambos módulos y lo he visto.” (Entrevista Interno B, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Ahora bien, es cierto que pertenecer al módulo de respeto conlleva más “ventaja” a la hora de que se cumpla la reeducación y reinserción social que recoge la Constitución Española. Esto se debe a que la finalidad de dichos módulos es que se cree un espacio que brinde la posibilidad de una intervención terapéutica, formativa y educativa lejos de la subcultura penitenciaria, a la vez que facilite la creación, consolidación y mantenimiento de hábitos y actitudes que sean más afines a los valores prosociales. No obstante, si se quiere llegar a la rehabilitación y reinserción de toda persona penada, como dicta la ley, la institución no se puede centrar solo en algunas personas internas, ha de poder trabajar con cada una de ellas y brindar más segundas oportunidades a todas las personas reclusas.

De hecho, para brindar más segundas oportunidades a todos como se ha comentado anteriormente, es necesario que el educador o educadora no solo se encargue de apuntar en la lista y motivar a que las personas internas se apunten a los distintos cursos, talleres o actividades, sino que es necesario que también se encargue de diseñar, implementar e impartir estos cursos, talleres o actividades para que tengan relación con su proceso educativo y social, una función básica del Educador y la Educadora Social.

4.2. Figura del educador / educadora

4.2.1. Función del educador / educadora

Otro punto es, la diferencia que se genera actualmente en la mayoría de las prisiones a nivel estatal entre ser un Educador o Educadora Social y un educador o educadora de prisiones. Actualmente, en la mayor parte de instituciones penitenciarias de España no existe el puesto profesional de Educador / Educadora Social como tal, sino que se trata de otro u otra profesional que ha podido acceder a tal puesto denominado de “educador”. La educadora del centro penitenciario de mis prácticas curriculares explicó un poco la diferencia en la entrevista que se le realizó, siendo esta:

“Pues el educador en el centro penitenciario no realiza las mismas tareas que realizaría un Educador Social como tal. El educador en el centro penitenciario realmente es una figura intermedia entre los funcionarios que se encargan de custodiar y vigilar a las personas internas que están en los módulos residenciales y el equipo técnico, que está formado, a parte del educador, por la psicóloga, la jurista y la trabajadora social. Pero el educador no lleva uniforme, nos encargamos de realizar todo el tema de organizar actividades modulares, extramodulares, de comprobar que las personas internas asisten a las actividades, también de tener relación con las entidades externas por si hay alguien que está interesado en hacer alguna actividad y bueno, un trato

muy directo con las personas internas.” (Entrevista Educador A, 31 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Por una parte, sus funciones se asemejan a las que realizaría un Educador o Educadora Social, pero ser Educador y Educadora Social abarca mucho más. El objetivo principal de los centros penitenciarios es la rehabilitación y reinserción de toda persona penada, o al menos debería de serlo, aunque si es cierto que, desde los inicios de estos lugares, dichas instituciones han basado su doctrina en la vigilancia y el castigo. Así pues, y según marca la ley, se ha de llevar a cabo un trabajo educativo y social para que se produzcan cambios positivos en las personas internas, que les lleven a la rehabilitación y a su vez, a una adecuada reinserción en la sociedad. Por lo tanto, al actual puesto de “educador de prisiones” le faltaría aquella parte que sí trabajan los Educadores y las Educadoras Sociales, realizar un seguimiento más continuo e individualizado, detectando necesidades, carencias, puntos fuertes, y marcando objetivos a corto y largo plazo, entre otros. Del mismo modo, realizar un PIT⁸ mucho más completo, junto a las personas internas. Asimismo, es muy necesario que se preparen las salidas con ellos, tanto la salida definitiva como las salidas programadas a lo largo de la condena, estableciendo objetivos, concertando citas con distintas entidades del exterior, es decir, preparar un poco ese nexo entre el centro y la calle para que así estas personas se vean preparadas para una vida fuera del centro, con los distintos recursos y herramientas con los que pueden contar. En este orden de ideas, también es necesario que el Educador y la Educadora Social no solo se encarguen de apuntar y de crear ese interés por que las personas internas se apunten a los distintos talleres, también debería ser parte de su función preparar talleres o actividades para impartirlos luego, que trabajen temas como las habilidades sociales, las habilidades sociolaborales, la educación sexual, la educación en igualdad o la multiculturalidad entre muchas temáticas más. Como se afirmará luego, estas tres distintas funciones las están desarrollando Educadoras Sociales de entidades externas a los centros penitenciarios, aunque es importante resaltar que este proceso no se lleva a cabo con todas las personas internas, sino con las que están derivadas a la entidad o se apuntan para trabajar con estas asociaciones. Si apelamos a un ejemplo, la educadora del centro penitenciario mencionaba que *“no es un Educador Social como tal, no tenemos ese contacto directo externo”* (Entrevista educador A, 31 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Comparativamente con lo mencionado sobre qué actuaciones también debería de llevar a cabo un educador o educadora en un centro penitenciario, coinciden un poco con la visión o perspectiva educativa y social de profesionales titulados en Educación Social. En particular, dos Educadores Sociales relataban que:

⁸ Programa de Tratamiento Individualizado.

“En esta isla no existe tal figura, por lo tanto, que yo sepa no tiene una función concreta y por tanto no debe de estar definido. Aunque yo creo que el Educador Social en un centro penitenciario podría ser el que hace un poco la figura del educador que no tiene la formación específica, dinamizar el módulo, detectar necesidades, contactar con la familia, trabajar con la familia, ayudar a iniciar procesos de cambio, buscar herramientas para que cada uno pueda autoconocerse un poquito más, preparar permisos, ayudar a la gente que está en tercer grado a ese proceso de volver a conectar con la sociedad. Bueno, un poco toda esa parte de reinserción que falta a veces en los centros penitenciarios.” (Entrevista Educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

De igual forma, la otra Educadora Social mencionaba que las funciones generales de un educador o educadora en prisiones deberían de

“pasar por un contacto bastante cotidiano con las personas de allí dentro. Entiendo también que tiene que haber un trabajo a nivel familiar y de entorno, pienso que has de promover que como educadora pasen cosas a nivel social y educativo dentro del centro penitenciario. En definitiva, hacer que haya oportunidades dentro de la prisión porque las personas siguen siendo personas y para que tengan opción real de transformar cosas y no nos quedemos solo en un castigo.” (Entrevista educador B, 7 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Para alcanzar estos objetivos, es muy necesario que el educador o educadora, aunque no tenga titulación en Educación Social, tenga un interés por el trabajo educativo y por el contacto directo con las personas internas. En este caso en particular, la educadora del centro penitenciario no es graduada ni titulada en Educación Social, pero después de haber trabajado junto a ella durante meses he podido observar cómo se interesa por ese contacto estrecho y diario. Ella misma afirmaba en la entrevista que su interés en el trabajo educativo era **“el trato con las personas internas, sobre todo, el poder tener como un contacto directo con ellos y conocer su problemática real y en lo que esté en mi mano evidentemente poder ayudarles.”** (Entrevista educador A, 31 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Pero sí es cierto que funciones como las que comentaba una de las educadoras anteriormente, como son detectar necesidades, contactar con la familia y trabajar con ella, ayudar a iniciar procesos de cambio, buscar herramientas para que cada persona pueda autoconocerse un poquito más, preparar permisos o ayudar a la gente que está en tercer grado a ese proceso de volver a conectar con la sociedad, entre muchas funciones más, es algo que no se realiza desde la figura del educador o educadora de prisiones. Por lo tanto, si el educador o educadora de prisiones no lo realiza, no es solo porque no es un profesional graduado en el ámbito social, sino porque su puesto no lo requiere. Dentro de este orden de ideas nos encontramos con dos problemáticas que evocan a un mismo problema. Se pretende que el fin principal de las instituciones penitenciarias sea

la rehabilitación y reinserción de la persona penada, pero si no se crea un puesto específico, donde además el o la profesional que tenga que ejercer esté formado y especializado para ello, y por el otro lado, tampoco se requiere al funcionario de prisiones que tenga dichas funciones cuando es el profesional que ha de tener un enfoque hacia la reinserción, la pregunta es, ¿cómo se pretende llegar a dicho fin?

4.2.2. Valoración de las actuaciones del educador/educadora

El siguiente punto trata sobre la valoración y la percepción que tienen las personas internas y las exreclusas sobre el Educador o la Educadora Social, que como se ha mencionado anteriormente, es una figura que realmente no existe en el ámbito penitenciario. Esto se debe a que el puesto es de educador o educadora de prisiones y lo ejerce una persona que ha opositado para ser funcionario de prisiones, pero, aun así, se les preguntó por el concepto de educador/educadora, qué era lo que más valoraban, cuál creían que era la forma más adecuada de intervenir o cómo deberían de acompañarlos en este proceso, entre otros.

Con el propósito de ver que sabían sobre la profesión y sobre las funciones que debería de tener un Educador o Educadora Social en los centros penitenciarios se les preguntó acerca del tema. La mayoría de ellas desconocía qué era realmente un Educador o Educadora Social y manifestaba que en prisión tampoco se lo habían explicado nunca. Otras dijeron que el Educador o Educadora Social era la persona encargada de darles el material que le pedían, que al menos eso era lo que habían visto en muchas instituciones penitenciarias, y otras quisieron aportar lo que creían que debería de ser un Educador o Educadora Social.

Como resultado, las propias personas internas, tanto en las entrevistas como en los distintos espacios que se producen en la institución, expresaban su felicidad de que actualmente esté esta figura y se preocupe por ellos, mencionando que no siempre es así, en cualquier centro penitenciario. Para ejemplificar tal consideración una de las personas internas narra que la actual educadora *“ayuda a que las actividades vayan bien, que el módulo vaya bien, que estemos bien, no sé, por parte de la nueva educadora hay bastante implicación. La otra educadora que había no se implicaba tanto, no venía tanto, tal vez se pasaba una vez a la semana.”* (Entrevista Interno C, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

De la misma forma, a otras personas internas cuando se les preguntaba cuáles eran las actuaciones del educador o educadora en prisión, aludían a esa preocupación diaria, de qué les faltaba, qué hacían en su tiempo, motivarles a que se apuntaran a cualquier actividad o formación. Una de las personas internas mencionaba:

“no sé qué es lo que lleva a cabo un Educador Social, pero la educadora que hay ahora en el centro tiene una preocupación diaria del interno, de cómo nos encontramos, lo que nos falta. También, cubre labores de intermediación entre interno y funcionario, que creo que eso es muy importante, y es que con el funcionario al fin y al cabo tenemos un sometimiento, con la educadora no. Y luego la tarea de encaminar, reconducir la estancia en prisión, la elaboración del PIT, orientar, hacer que nos apuntemos a clases, etc. Motivarnos.” (Entrevista Interno A, 12 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Es conveniente afirmar, que este trabajo no lo llevan a cabo todas las personas que se encuentran en el puesto de educador o educadora, como mencionaba el interno B: **“obviamente esto no lo hacen todos los educadores, la actual educadora sí.”** (Entrevista Interno B, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II). Y no solo por el hecho de que lo mencione dicho interno, es un sentimiento generalizado que han ido expresando en distintos espacios otras personas internas que también habían cumplido condenas en otros centros penitenciarios. De todos modos, exreclusas que habían cumplido condena años atrás, también indicaban que la figura del educador era la figura menos presente, y que el trabajo educativo prácticamente no existía: **“el trabajo educativo, prácticamente no existía.”** (Entrevista Exrecluso C, 2 de abril de 2022) (Ver anexos II) o **“¿lo que llevaba a cabo? Nada, realmente nada. Es la figura que menos he visto yo en todo el tiempo en el que he estado.”** (Entrevista Exrecluso A, 22 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Por ende, vuelve a surgir la reflexión anteriormente mencionada, si el educador o educadora de prisiones es la figura que más ha de trabajar por la reinserción de la persona interna, ¿cómo es posible que se manifieste que según el educador o educadora que haya sea la figura que menos ven? Esta cuestión se vuelve una problemática cuando el educador se supone que es una de las únicas personas que realmente se encarga de la reinserción de las personas penadas en el actual sistema penitenciario español, además de no realizar trabajo educativo con ellas, como mencionaban en las entrevistas. Entonces planteo para su reflexión, ¿cómo se consigue el fin último de la rehabilitación y reinserción si no tenemos a personas formadas para ello, y si algunos de los profesionales que se encuentran en el puesto que debería de encargarse de ello se quedan en los despachos?

Lo más importante del último tema tratado no es únicamente que algunos educadores o educadoras realicen más trabajo de campo diario o no, sino que no se den verdaderas oportunidades. Al fin y al cabo, si a una persona le estás repitiendo todo el tiempo que es “mala”, que “no sirve para nada”, que “no va a cambiar” y le rechazas esa oportunidad al cambio, esa persona se lo va a llegar a creer y va a seguir perpetuándose. Esta problemática se puede ver reflejada en algunas de las personas reclusas como mencionaba uno de los entrevistados:

“siempre venía y en vez de ayudar te hundía en la miseria. A mí me decía, tú no vas a cambiar, tú no..., y perdona, pero es que tú a mí no me conoces de nada, te has mirado un historial y ya, pero no me conoces. Pregúntame y luego ya veremos, y este hombre era educador, y es que en vez de animarte a cambiar era todo lo contrario.” (Entrevista Exrecluso C, 2 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Similarmente, una de las personas internas aludía también respecto a los educadores y educadoras a que:

“los anteriores venían como con miedo ¡hola buenos días! y se escondían. Y no sé, soy un chico, no un monstruo y eso duele. A según quien sí, y a según quien no, y es que muchos ya venían por cumplir. Con la educadora de ahora bien, porque es sincera y puedes ser sincero con ella, dice las cosas como son, no te juzga, no se compromete si no te va a dar algo de verdad. La anterior educadora me dio su palabra en algo y se fue y no hizo nada, no sé, ni mencionárselo a la nueva educadora que iba a entrar. Creo que eso es clave.” (Entrevista Interno B, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Es muy importante que los y las profesionales que trabajen en este ámbito, especialmente el educador o la educadora crean en los procesos educativos y sociales, además de creer en el cambio y en las nuevas oportunidades. Si un o una profesional que está en este puesto no cree en la rehabilitación, en la reinserción y en el cambio de las personas, realmente no es una persona afín al puesto profesional, además de ser un obstáculo para el fin último que tienen estas instituciones. Y no solo eso, alguien que ocupe este puesto no puede o no debería de ver a todas las personas internas por igual, como monstruos, como “escoria” que no va a cambiar, como manifestaban algunas de las personas entrevistadas. No se puede deshumanizar a las personas, porque al fin y al cabo somos eso, personas. Uno de los componentes más importantes de nuestra profesión es esa, el creer en el cambio y en las nuevas oportunidades; por lo tanto, debemos intentar llevar a cabo un proceso educativo y social con ellas, siempre y cuando estén dispuestas a este cambio, porque una persona no cambia si no quiere y no podemos forzar nada.

4.2.3. Percepción de cómo se debería de acompañar e intervenir

En el momento en el que se preguntó por cómo creían que era la forma más adecuada en la que la educadora debía de acompañarlos e intervenir, todas las personas fueron mencionando aspectos que son muy importantes en la profesión del Educador y la Educadora Social. Se pedía una atención más directa, más cercana y personal, además de ser escuchadas y no juzgadas.

En nuestra profesión es muy importante que se sepa establecer una escucha activa y se empaticé cuando sea necesario, además de saber evaluar las necesidades y circunstancias personales de cada persona y momento. Es muy importante que un Educador o Educadora Social sepa ser flexible y se sepa adaptar a las distintas personas, problemáticas y circunstancias, al igual que ser observador e interpretar las situaciones e identificar problemas. Respecto a esto, una de las personas exreclusas comentaba que a veces, únicamente se tiene un mal día y la reacción del educador o la educadora es poner un negativo por persona violenta, irrespetuosa o similar, en vez de escuchar o preguntar y entender que tal vez es un hecho aislado por alguna circunstancia en concreto.

Por lo tanto, se requiere que el o la profesional que esté como educador o educadora no sea una persona crítica y evite las soluciones impuestas. Los educadores y educadoras no estamos allí para juzgar a nadie, las personas privadas de libertad ya han sido juzgadas por un juez y por la ley, nuestra labor es la de acompañar en el proceso para mejorar la realidad de las personas con las que intervenimos y nuestra labor puede marcar la diferencia en la evolución personal de las personas internas. Importa, y por muchas razones, porque la educación es una herramienta fundamental para que se produzca la reinserción de una persona y, nosotros como educadores y educadoras debemos creer en la evolución humana y en la existencia de segundas oportunidades, algo muy demandado por algunas de ellas. Como resultado a esto se forjan los vínculos de confianza, donde ellas ven que realmente tienes intención de ayudarles en su proceso y se abren a ti, dejándote entrar en sus vidas.

Dentro de este orden de ideas, también es fundamental el trabajo educativo individualizado, un trabajo que en la institución penitenciaria se lleva a cabo en escasas ocasiones. Es muy importante ver las carencias con las que cuenta una persona para trabajar con ellas, pero es más importante aún ver sus potencialidades para potenciarlas y utilizarlas como motor para el desarrollo de su proceso. Los y las profesionales tenemos que conocer a los educandos para poder trabajar conjuntamente en su proceso, para poder motivarles y enseñarles las distintas alternativas. Algunos de ellos decían lo que se ha venido tratando a lo largo de los dos últimos párrafos y es que el interno B aludía a que para acompañarles era esencial que se hiciera un buen trabajo individualizado:

“en algo individual, mirar lo que le gusta a cada persona, por ejemplo, a mí me gusta leer pues te voy a traer un libro, te gusta el gym pues te traigo una tabla de ejercicios, ya te queda poco para salir pues vamos a empezar a trabajar y buscar cosas laborales, formativas, etc.” (Entrevista Interno B, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

También se hacía mucho hincapié en qué necesitaban y querían que se trabajara mucho más la salida. Esta podría considerarse el fin de su proceso educativo

realizado en prisión, pero en realidad es el inicio de dicho proceso, ya que es donde realmente van a tener que trabajar en ellos, en las opciones con las que cuentan, a las que pueden acceder, en general a todo. Será el inicio de su proceso hacia la reinserción social, pero esta vez, si se ha hecho bien, contando con las herramientas y habilidades adecuadas para que se lleve a cabo con éxito, y esa es nuestra misión. Y no es que yo crea que es necesario un Educador o Educadora Social en prisiones, es que es un asunto que muchas de estas personas demandan; una de las personas entrevistadas manifestaba la necesidad de profesionales en dicho puesto para un mejor acompañamiento en los procesos educativos de las personas, para que de verdad salieran preparadas, apuntando que

“teniendo a una persona preparada de verdad, que sea Educadora Social de verdad, que sea profesional, que haya estudiado para ello y no que metan a un funcionario porque lleva años trabajando en prisión sin titulación ni vocación alguna por el trabajo educativo y en conjunto con nosotros. Pues no, yo creo que, si meten a una persona adecuada, que quiera de verdad ayudar a quien quiere ser ayudado, que sea de vocación, que tenga estudios. Es que, de verdad, yo ya lo digo por favor, por favor, que necesitan y yo en mi día necesité mucha ayuda y no me la ofrecieron, y hoy en día, yo dudo mucho que se esté ofreciendo lo que es realmente un Educador Social.” (Entrevista Exrecluso B, 23 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Nuestra profesión es muy necesaria en muchos ámbitos de la vida actual, y bajo mi experiencia puedo afirmar que en prisiones también lo es. Es cierto que el puesto que hay actualmente se denomina educador de prisiones y no Educador Social, y podría seguir existiendo dicha figura, pero creo muy necesario incluir a un o una profesional de la Educación Social en este puesto o que se llegue a crear otro puesto profesional de “Educador o Educadora Social”, donde las personas que lo ejerzan cuenten con dicha titulación. Importa, y por muchas razones, porque hay una carencia enorme en el trabajo educativo y reinsertador de estas personas. Falta trabajo individualizado, formación en temas transversales de especial interés, además de formación para poder ofrecer las habilidades y herramientas necesarias para que se pueda llevar a cabo la reinserción y una buena preparación para la salida. Es decir, se necesita una figura del Educador y la Educadora Social que cuente con dicha formación para poder llevar a cabo todos estos objetivos de una forma completa y adecuada.

4.2.4. Qué representa un Educador o Educadora Social para las personas internas

Las personas que exteriorizaron lo que era para ellas o lo que debería de ser un Educador o Educadora Social coincidían en que debía de ser alguien que los escuchara, que los preparara para cuando fueran a salir en libertad, que los guía-

ra hacia el buen camino, que se preocuparan porque hicieran algo positivo, que les dotara de herramientas para que ellas mismas se fueran valiendo solas, que supieran tratarlos y conocerlos, y que se creara un vínculo entre ellos.

“No sé, una persona que te ayuda te escucha, intenta como guiarte, reconducirte, vamos imagino yo. (...) Lo es todo dentro de la cárcel o debería serlo, es muy importante. (...) que puedas hablar bien con ellos y que te escuchen. (...) Pues preparar a las personas para cuando salgan a la calle, porque te confirmo que no las están preparando.” (Entrevista Interno B, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Aunque muchos de ellos no conozcan lo que es un Educador o Educadora Social, no se alejaron de algunas de las funciones básicas de nuestra profesión en el ámbito penitenciario. Tomando como referencia las funciones profesionales en los documentos profesionalizadores de ASEDES (2007) y de las Reflexions Metodològiques dels Educadors Socials de centres penitenciaris entorn de l'atenció individualitzada de la Generalitat de Catalunya (2009), en este ámbito es muy importante que los Educadores y las Educadoras Sociales cuenten con habilidades y competencias para la observación, reflexión y análisis, al igual que para la escucha activa y la comunicación para poder así descubrir las distintas motivaciones, necesidades e intereses de cada interno.

De igual modo, un Educador o Educadora Social ha de reciclarse continuamente para que los educandos logren apropiarse de los distintos contenidos que se dan, tanto en las actividades ofertadas, en el acompañamiento del sujeto, como en los módulos de convivencia por los que transita, entre otros. Y sin ser menos importante, nuestra profesión ha de buscar la consolidación de espacios y tiempos educativos, además de la generación de redes sociales a través de acciones intencionadas en espacios de atención individualizada, al igual que poder llevar a cabo diferentes derivaciones a los servicios de la red comunitaria en el exterior.

Cabe destacar que, la educadora de prisiones, aunque no cuente con la formación de Educación Social, es una profesional que se implica por escucharles, pasar cada día al módulo y tener contacto con ellos, es una persona a la que le gusta lo que hace y eso es algo que también se nota, y a la vez muy importante. Es cierto que le falta la formación en Educación Social para poder llevar a cabo otras de nuestras funciones, pero las personas internas resaltaban mucho que al menos la educadora actual mostraba mucho interés por ellos, y que esto no era así con otros educadores.

Para verificar la aportación que hicieron y que he comentado con anterioridad, aquí se exponen algunas de las aportaciones tanto por parte de las personas internas como de las exreclusas sobre la importancia del Educador y la Educadora Social para ellas:

“Yo creo que es un lazo, una forma de proyectar las necesidades del interno hacia la junta penitenciaria, y desde que ha llegado esta educadora ahora tenemos más voz y voto. (...) Sobre todo que cuando el interno finaliza su condena debería confiar en que su reinserción va a ser posible, creo que es su gran valor.” (Entrevista Interno A, 12 de abril de 2022) (Ver anexos II).

“Nadie me lo supo explicar, le pregunté a funcionarios y nadie me sabía decir nada. A mí me dijeron que le podía pedir lo que necesitara, así que era como la persona a la que le pedíamos los lápices. Pero bueno, para mí un Educador Social tendría que ser una persona que esté formada, que haya estudiado para ello (...) Así que yo pienso que es una figura que te da herramientas para que tú te vayas valiendo y sepas cómo funciona, tanto un currículum por ponerte un ejemplo, como lo que necesites en ese momento, para guiarte un poco en el camino para ayudarte en tú futura vida fuera. Que trabaje conjuntamente contigo, que sepa escucharte, saberte tratar y conocerte, y luego claro, al conocerte de tú a tú y crear un vínculo con esa persona, esa persona se abre a ti.” (Entrevista Exrecluso B, 23 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

La profesión de Educador y Educadora Social es imprescindible en esta institución; se necesitan cambios, nuevas ideas, nuevos modelos, nuevas formas de hacer las cosas, y esto no va a ser fácil, porque es cambiar todo un sistema que lleva años perpetuándose. Entonces, si de verdad se quieren presenciar cambios, o se ha de modificar el tipo de institución o se han de realizar cambios en el modelo que se está llevando a cabo dentro de ella, somos una pieza clave en el proceso de estas personas, al igual que en el proceso de toda la sociedad. De hecho, sin conocer realmente lo que puede llegar a hacer nuestra figura, una de las personas internas se atrevió a enfatizar: **“creo que es una persona fundamental, una pieza clave.”** (Entrevista Interno C, 14 de abril de 2022) (Ver anexos II).

4.2.5. Qué valoran de la figura del Educador y la Educadora Social

Se plantea entonces la valoración que hacen sobre el Educador y la Educadora Social; en este caso, sobre la educadora actual del centro, expresando que las cosas que más valoran son la transmisión de confianza que da pie a que uno haga cosas, exprese sus ideas e incluso quiera desarrollarse y progresar en su vida. Además, algo a lo que daban especial relevancia era que los educadores y educadoras estuvieran pendientes de ellos, que los visitaran todo lo que pudieran, que fueran fieles a lo que les decían y que les dijeran las cosas claras.

Por otro lado, hacían mención de que, gracias a las visitas diarias y constantes de la educadora, además del interés que mostraba por hacer un buen trabajo, se sentían acompañados y apoyados por ello y también, porque eso hacía posible

que se pudieran involucrar en su toma de decisiones, tanto grupales como personales, desde un punto de vista objetivo.

4.2.6. Relaciones y prioridades

De modo similar, las distintas Educadoras Sociales externas al centro penitenciario explicaban que las relaciones con las personas internas debían ser cercanas, de confianza, donde se produjera un vínculo y no se juzgara, sino que se centrara en el trabajo socioeducativo junto a cada persona, que esas eran sus prioridades. Una de ellas mencionaba que

“la clave de la relación socioeducativa para nosotros es la vinculación con la persona, que confíe en nuestro recurso y que a través de esta confianza se puedan ir trabajando todos los otros objetivos; todo ello para que una vez esté fuera y le surja un problema, recuerde que puede contactar con nosotras, que para iniciar todo el proceso de cambio en el exterior también nos tenga en cuenta, que los podamos acompañar a las citas, a intentar resolver todos los conflictos que surgen, etc.” (Entrevista educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

De igual modo, la otra Educadora Social entrevistada añadía que también es importante que esa confianza y esa vinculación al fin y al cabo generan espacios donde ellos son capaces de abrirse y empezar a trabajar en su proceso, diciendo *“creo que generan espacios seguros donde se expresan desde lugares que no se expresan en otros ámbitos del centro penitenciario.”* (Entrevista educador B, 7 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Algo muy importante en nuestra profesión es generar un vínculo con la otra persona, que pueda confiar en ti, que sepa que le vas a acompañar y que se pueda trabajar conjuntamente hacia un mejor proceso educativo y social; por lo tanto, pienso que esto debería de ser la prioridad de cualquier agente social. Es muy importante que se sepa generar ese vínculo con el educando, porque sin él es muy complicado que se produzca un proceso socioeducativo. Es cierto que en muchas ocasiones lleva mucho trabajo y paciencia que este vínculo se produzca y se mantenga, pero por mi experiencia en este ámbito puedo afirmar que muchos de ellos se ven muy predispuestos a formar esta vinculación cuando observan que ese interés por escucharlos y acompañarlos es real.

4.2.7. Limitaciones

Aunque en otro sentido, aparte de la burocracia y los trámites dentro de prisión, dos Educadoras Sociales externas señalaban una serie de limitaciones que se encontraban a la hora de llevar a cabo un buen trabajo educativo, siendo estos

el sistema o régimen penitenciario del Estado Español, la coordinación de equipo que se realiza y los recursos que existen o la gestión que se hace de ellos. Como se ha mencionado anteriormente, el modelo del sistema penitenciario español es un modelo que se basa mucho en la lógica castigadora y no tanto en la rehabilitación y reinserción de las personas penadas; por tanto, este hecho acaba limitando bastante esta tarea educativa y social. Respecto a la coordinación del equipo, es cierto que se van haciendo reuniones, tanto de módulo, como con las distintas entidades colaboradoras con el centro, como son las reuniones PAIEM⁹ de salud mental con una Educadora Social externa, con la Pastoral Penitenciaria o con Proyecto Hombre, entre otras, además de las distintas juntas de tratamiento. Sin embargo, sigue siendo necesaria una mayor implicación en el trabajo de equipo para poder programar un trabajo educativo conjunto para la persona interna y así, esta pueda progresar de forma adecuada.

“Es verdad que aún queda una buena coordinación entre equipo. Hacemos reuniones cada quince días, en donde se explica un poco qué proceso está haciendo cada interno, pero bajo mi punto de vista le falta que los centros estén más implicados. (...) Está bien que haya este espacio, pero luego no hay resultados.” (Entrevista educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Que el trabajo multidisciplinar no funcione como debería de funcionar es una gran limitación a la hora de progresar en los procesos socioeducativos de las personas internas, por el simple hecho de que al no comunicarse se pueden producir boicots inconscientemente en el trabajo de cada profesional y, por ende, que el proceso de la persona interna se estanque y no progrese. Los y las profesionales deberían de llevar una mejor coordinación de equipo, comunicando lo que van a trabajar con la persona interna y así, observar cómo pueden trabajar en la misma línea con el objetivo de conseguir un proceso óptimo.

Luego, por otra parte, una de las problemáticas que encuentran las personas internas es la vida fuera de prisión una vez se encuentran en libertad. Esto se debe a la poca preparación que reciben para la reinserción social, ya sea a nivel personal, adquiriendo herramientas, habilidades sociales, información sobre los distintos recursos a los que van a poder acceder, como la construcción de una red y un nexo con el exterior que se debería de haber trabajado junto a ellas antes de su salida. Al fin y al cabo, si no se les dota de herramientas y posibilidades, muchos de ellas se acaban viendo desamparadas, sin tener un lugar donde ir, sin recursos o sin saber a qué recursos o profesionales pueden solicitar ayuda, sin posibilidades y sin herramientas para poder volver a integrarse en la sociedad.

9 Programa de Atención Integral al Enfermo Mental.

“Sales desamparado, el que no tenga familia está en la calle. Y si no pues casi también, porque sales sin saber hacer, nada integrado a la vida de fuera.” (Entrevista Exrecluso B, 23 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Tal como explicaba una de las educadoras,

“ya no tanto a nivel de centro, sino a nivel de recursos que tenemos en la isla (...) Y bueno, y eso, la falta de recursos de vivienda para las personas que salen, de información, de que estén bien informados para buscar trabajo, el poder construir una red, tal vez de empresas que quieran contratar a personas del centro penitenciario. No sé, que seguro que si se hiciera suficiente pedagogía encontraríamos. Bueno, falta dentro y fuera, esta es mi opinión.” (Entrevista Educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

De este modo, se perpetua la hipótesis planteada acerca de que no se está llevando a cabo un adecuado trabajo socioeducativo enfocado a la rehabilitación y reinserción social. Por lo tanto, se puede resaltar que es importante, y por muchas razones, porque no solo es el fin último de las instituciones penitenciarias estatales, sino porque estamos hablando de la vida de muchas personas que se encuentran en esta situación. Las instituciones penitenciarias se basaban y se siguen asentando en el orden, la vigilancia y el castigo, y tanto gran parte de la sociedad, como gran parte de los trabajadores y trabajadoras ven únicamente que las personas que están condenadas en dicha institución son personas que han cometido delitos y han de pagar por ello. Evidentemente, son personas que han llevado a cabo distintas acciones por las que han sido juzgadas y condenadas a estar allí, pero después de mi experiencia dentro de la institución me cambió la perspectiva que tenemos la mayor parte de la sociedad acerca de estas personas. Para empezar, no todas las personas han cometido el mismo delito, pero es que durante mi estancia allí pude ver y escuchar de primera mano el arrepentimiento y el afán de cambiar y mejorar la conducta y los errores cometidos en el pasado de gran parte de las personas reclusas, y de querer progresar y tener otra oportunidad. Todo el mundo en la vida puede fallar y equivocarse, de una manera u otra, pero este modelo de institución sigue perpetuando que las personas no tengan la oportunidad de cambiar y mejorar. En relación con este tema, debemos plantearnos si estas instituciones de encierro están funcionando y siendo realmente útiles, como si realmente se está cumpliendo su función.

4.3. Reincidencia

De hecho, lo mencionado anteriormente, influye en la tasa de reincidencia penitenciaria que se da en España, siendo un 31'6% en 2018 la población que reiteró su comportamiento delictivo (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2018).

De acuerdo con las evidencias encontradas durante el desarrollo de las entrevistas, el porcentaje de reincidencia que ofrecía la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias se complementaba con aportaciones que aportaban las distintas personas exreclusas e internas en los distintos espacios de conversación que se tenía con ellas, haciendo hincapié en que la mayoría que cambiaba era por ellas mismas. Algunas de ellas aportaban:

“Sí, porque salen y no saben, no tienen herramientas y vuelven a lo mismo de cuando habían entrado.” (Entrevista Exrecluso A, 22 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

“Yo he escuchado a hombres decir “prefiero estar en prisión que no en la calle”, para que una persona diga eso, es porque se ha acostumbrado a estar allí y mira que aquello es jodido la verdad, y se pasa muy mal. No hay reinserción, todos salen educados, educados sí porque te hacen hablar siempre de usted, pero después olvídate. (...) Yo de todos los que conozco, pocos no han reincidido. Mira, he visto entrar más gente cuando yo estaba allí dentro que salía en libertad y volvía a entrar... pero un montón.” (Entrevista Exrecluso B, 23 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

En tal sentido se pudo llegar al resultado de que a la mayoría de las personas internas no se le brindaba la oportunidad al cambio, pero lo más importante, no se les dotaba de herramientas ni de recursos para que una vez estuvieran en libertad pudieran llevar a cabo una vida bien integrada en la sociedad, donde supieran cómo actuar o dónde acudir si necesitaban ayuda en el proceso. Si a estas personas no se las dota de herramientas para que no vuelvan a delinquir, no se hace un trabajo conjunto para desarrollar habilidades, competencias o carencias, no se les une a recursos o no se preparan en condiciones sus permisos y su salida en libertad, ¿qué esperamos que hagan cuando se vean fuera desamparados, sin haber trabajado con los factores que los llevaron a delinquir y en una sociedad que ha ido avanzando mientras ellos estaban encerrados y que además, los ve únicamente como “delincuentes”?

Como mencionaba una de las Educadoras Sociales entrevistada *“el poder adquirir herramientas para preparar un poco ese cambio a la salida, adquirir un poco de formación porque son carencias que tienen, pero sobre todo yo creo que es el trabajo más a nivel personal, es lo que les falta.”* (Entrevista Educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

La razón de esto es que el sistema penitenciario estatal no está garantizando a las personas privadas de libertad unos mecanismos y herramientas que les permitan reintegrarse en la sociedad de una forma completa. Es cierto que la función de vigilancia y custodia está presente en las instituciones penitenciarias, pero es necesario que se potencie la función de reeducación y reinserción social de una

forma más compatible para que realmente se cumpla la finalidad que tienen estos lugares según la Constitución Española en el artículo 25.2. Una de las Educadoras Sociales lo explicaba de una forma muy clara en la entrevista, alegando que:

“Y no es una cosa exclusiva de este centro penitenciario eh, vuelvo a hacer énfasis de que es por el sistema penitenciario estatal. Creo que no por lo que te decía, creo que la base y la mirada que hay es que has hecho algo malo en tú vida y se te ha de castigar ¿no? Y muchas veces la privación de libertad en sí misma no se entiende como un castigo, sino que estarás privado de libertad y encima en unas condiciones que son castigadoras desde el trato del funcionariado con las personas internas, como desde la atención que se les da o a veces, dificultades que comparten de “ostras he hecho tres instancias porque necesito ver a la psicóloga y la psicóloga no me viene a ver”. Creo que también las dinámicas de funcionamiento dentro de los módulos no son demasiado participativas ni empoderadoras ¿no? Este margen de reflexionar colectivamente, de tomar decisiones, de tener cierta autonomía a la hora de realizarte como persona. Creo que no son cosas que pasen demasiado dentro de los centros penitenciarios y creo que hacen flaco favor al objetivo, que es que estas personas transformen cosas y puedan ser personas que saben convivir en la sociedad, tomando sus decisiones de respeto hacia las otras personas y desde una convivencia sana. Creo que a veces en los centros penitenciarios acaban fomentando dinámicas muy poco respetuosas entre la gente, no de una manera consciente, pero si con esta falta de oportunidades o falta de atención más emocional.” (Entrevista Educador B, 7 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Por lo tanto, es un poco lo que se ha venido comentando hasta el momento, el modelo de las instituciones penitenciarias está fallando y se podría decir que no es el más adecuado para fomentar que se produzca algún cambio en estas personas, realmente no hay espacios de reflexión ni de trabajo socioeducativo enfocado a una reinserción en todos los ámbitos de la vida.

Por otro lado, y haciendo mención a la mirada, como decía Foucault (1975), de vigilar y castigar como base de las instituciones penitenciarias, la Educadora Social hacía una reflexión muy interesante en relación a lo que he comentado con anterioridad y de la cual quiero dejar constancia:

“Yo opino que al final un centro penitenciario es muy cerrado, muy normativo, demasiado a veces y que no puedes fallar. En el momento en el que la cagas, pum, es muy como vigilar y castigar del libro de Foucault. A mí eso es lo que más me cuesta, es que tienes a una persona que está haciendo un super proceso, que dices “joder, tiene muchas dificultades” porque al final no nos vamos a engañar, no trabajamos con gente que tiene todos los valores, hechos y derechos, sino que es gente con muchas carencias, por lo tanto, ves cambios, pero siempre hay muchos objetivos a trabajar. Pero es que a veces

nos ha pasado, que ves a gente con muy buen proceso y por cagarla en una tontería ya como que nos olvidamos de él, la ha cagado y ya pasa a otro planeta, cuando al final en el exterior todos andamos, caemos, nos levantamos y volvemos a tropezar. Esto es un poco, como ¿qué le enseñamos con ese castigo?” (Entrevista Educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

4.4. El estigma

Por ende, también surge otro problema para que la reinserción no se lleve a cabo de la mejor forma posible y es el estigma que acompaña a las personas que han pasado por prisión. La etiqueta de “delincuente” que la sociedad pone a estas personas imposibilita la reinserción en muchos aspectos de la vida, además de determinar la situación y la visión de dichas personas. Dicha categorización, al fin y al cabo, es un aspecto que no ayuda en el proceso de inclusión. Y es que las consecuencias no se generan únicamente en el momento de dirigirnos a esa persona directamente, sino también en el uso cotidiano que se le da a esa palabra, debido a que está construyendo realidades, estigmas y sentimientos de vergüenza que dificultan todo el proceso de reinserción en la sociedad. Por esta razón, privamos a las personas de tener una segunda oportunidad, a que desarrollen un proceso de cambio e incluso que perpetúen lo que se les está diciendo que son.

El estigma, no cabe duda, es un aspecto que ellos sienten que sucede y que a la vez hay que trabajar con la sociedad. Es por ello por lo que, si juntamos las pocas herramientas que se les brindan estando en prisión, el escaso proceso educativo y rehabilitador, las complicaciones que se encuentran una vez salen en libertad y el estigma social que la sociedad ha generado, muchos de ellos se ven en una situación de exclusión social. Algunos testimonios mencionaban que:

“No quería que nadie me viera, parecía que tenía la letra escarlata tatuada a fuego, parecía que todo el mundo sabía que yo había estado en prisión. Yo al caminar por la calle, sinceramente, pensaba que todo el mundo lo sabía. Han pasado tantas cosas fuera desde que tu entras, que una vez sales el cambio es horrible.” (Entrevista Exrecluso B, 23 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

“Es que además es horrible, cuando sales la gente te mira de diferente manera; yo cuando salí no salía de mi casa, me costó muchísimo, estuve medio año sin salir de casa. Se tendrían que dejar de tanto politiquero de “reinserción esto lo otro” y de verdad trabajar en ella, y no solo dentro, fuera también. Todo el mundo puede cambiar, y es que tú sales y ya por haber estado en prisión no te quieren en muchos lugares, ni trabajos ni nada.” (Entrevista Exrecluso C, 2 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Y no solo aludían a esto personas internas y exreclusas que lo habían vivido en primera persona; una de las Educadoras Sociales que trabaja conjuntamente con el centro penitenciario a través de su asociación comentó que

“a nivel de recursos que tenemos en la isla, me pasa que a veces, a la hora de conectar con servicios sociales o con otras entidades, ya saben que nuestra asociación es centro penitenciario y ya la persona que yo derivo va con la etiqueta puesta, y a mí esto sí que me genera dudas de si lo acompaño yo o de si solo le gestiono la cita. Y esto lo digo, porque me ha pasado de ir a servicios sociales y ya que la primera pregunta que le hagan a los usuarios sea: en qué situación estás, en libertad, en condicional, en tercer grado... Y esto es muy violento, al final esa persona yo me acuerdo de que me miró y me dijo: creo que me levanto y me voy. Bueno, que a veces al ser tan pequeño, la gente ya reconoce, a nuestra asociación igual a prisión, y pues les creamos una etiqueta indirectamente.” (Entrevista Educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

De acuerdo con esto, se ve que no es solo necesario trabajar por un mejor proceso socioeducativo de rehabilitación y reinserción en las instituciones penitenciarias españolas; además, se ha de llevar un trabajo con la sociedad al completo para que la inclusión de todas las personas sea posible. Una de las Educadoras Sociales entrevistadas mencionaba lo mismo,

“(…) la falta de recursos de vivienda para las personas que salen, de información, de que estén bien informados para buscar trabajo, el poder construir una red, tal vez de empresas que quieran contratar a personas del centro penitenciario. No sé, que seguro que si se hiciera suficiente pedagogía encontraríamos. Bueno, falta dentro y fuera, esta es mi opinión.” (Entrevista Educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Por consiguiente, no se trata únicamente de que el modelo, la visión y la práctica de las instituciones españolas estén fallando o no se estén realizando de la mejor forma, sino que el conflicto va más allá y se encuentra en la sociedad. Al fin y al cabo, los modelos que se marcan en las instituciones y sus formas de actuar vienen impuestas por la sociedad; por lo tanto, se debe trabajar en esta para que todo pueda cambiar de visión y perspectiva.

4.5. Educador / Educadora Social y educador / educadora de prisiones

El siguiente punto trata sobre la inexistencia de Educadores y Educadoras Sociales en las instituciones penitenciarias del Estado Español. En primer lugar, exponer la problemática que creo que genera que no exista dicha figura en este ámbito y es que en el “puesto correspondiente” no se suelen encontrar profesionales diplomados o graduados en Educación Social, ni relacionados con el terreno

educativo; esto genera que no se pueda llevar a cabo un trabajo educativo y social completo y adecuado por falta de formación y competencias en dicho ámbito.

La educadora de prisiones de esta institución, licenciada en ciencias políticas y de la administración, con máster en prevención de riesgos laborales y que opositó para funcionario de prisiones, ejerciendo en vigilancia penitenciaria y, con anterioridad al puesto de educadora, de jefa de gabinete de dirección, explicaba acerca del puesto de Educador Social:

“El puesto no existe en la actualidad para el cuerpo de funcionarios porque para que exista el puesto de Educador Social se tiene que crear, y para crear esa plaza, las plazas de la administración se crean con dotación presupuestaria de los presupuestos generales del Estado. Si no hay dinero para crear esa plaza, nunca se va a crear. Entonces, la opción que ahora se ha hecho, que de hecho creo que han salido plazas de Educador y Educadora Social para centros penitenciarios, no es como funcionario, sino que es como personal laboral, estos van por otro convenio. Pero las personas que hagan el examen optarán a una plaza fija de Educador Social, pero esto es personal laboral, que esto es del convenio de la administración general del Estado, el cuarto convenio creo que es. Entonces, claro, tú cuando accedes al cuerpo de ayudantes de instituciones penitenciarias entras como ayudante de instituciones penitenciarias y luego aquí hay diferentes ramas y diferentes sectores, donde puedes ir promocionando, haciendo cursos, con antigüedad y todo eso se te puntuará para poder coger la plaza de educador o de otros puestos más especializados. Y luego, aparte, nos forman en el puesto, pero es que este puesto no es de Educador Social.” (Entrevista Educador A, 31 de marzo de 2022) (Ver anexos II).

Los y las profesionales que se encuentran en el puesto de educador o educadora de prisiones son personas que han opositado para ser funcionario de prisiones y han ido promocionando de puesto. La función de dicho profesional es la de realizar labores más orientadas a la monitorización de la conducta de las personas reclusas, hacer intermediación entre la persona interna y las instituciones penitenciarias, centrándose en observar, trabajar con la persona interna e informar sobre la evolución que está experimentando durante su proceso de condena.

Sin embargo, las funciones de un Educador o Educadora Social dentro de las instituciones penitenciarias se dirigirían más a intentar abordar el trato con la persona interna desde una vertiente más social, intentando alcanzar esa reinserción que hará que en un futuro el individuo se pueda integrar dentro de la sociedad.

De todos modos, pueden parecer profesiones muy similares, unidas por un punto en común, el de reinsertar a las personas internas, pero ambas presentan

diferentes características y funciones que sí que podrían llegar a complementar-se; a pesar de ello la figura de Educador o Educadora Social sigue siendo inexistente. Ya no es que pueda ser una figura que complemente ambas funciones, es que prácticamente hasta el momento, la figura profesional de Educador o Educadora Social titulado no ha tenido cabida en dicho ámbito y las funciones que desarrollaría son de vital importancia si se quiere que el modelo penitenciario se base en la rehabilitación y reinserción de la persona penada.

Al fin y al cabo, la figura del educador o educadora de prisiones, aunque vaya algo orientada a la reinserción de la persona penada, está basada en un modelo que lleva siglos perpetuándose en las instituciones penitenciarias del Estado Español, un modelo de vigilancia y castigo. Falta abordar de muchas maneras el trabajo individualizado en profundidad y el proceso educativo y social enfocado a la reinserción de estas personas en la sociedad.

De hecho, si se desconoce todo el campo penitenciario, más de una persona, yo misma incluida, tiene la creencia de que únicamente faltan Educadores y/o Educadoras Sociales titulados en el puesto profesional de educador o educadora en prisiones, pero el problema no acaba ahí. El inconveniente surge en la inexistencia del puesto profesional de Educador o Educadora Social en las instituciones penitenciarias. Actualmente, en la mayoría de las prisiones españolas no hay Educadores o Educadoras Sociales titulados, habrá algunos que sí estén habilitados por Colegios Profesionales o algunos que tendrán la titulación, pero habrán llegado al puesto a través de la oposición de funcionario de prisiones, pero son pocos. El único lugar donde sí se ha creado un cuerpo específico para Educadores y Educadoras Sociales es en las prisiones catalanas. Aquí me he planteado mucho el porqué de la inexistencia de nuestra profesión en este ámbito en el Estado Español, ya que bajo mi creencia es un aspecto que no suma al objetivo de transformar a las personas, de darles las oportunidades que no han tenido. ¿Quién está reeducando entonces?, ¿con qué garantías y cómo van a garantizar el desarrollo integral y el acceso a la cultura de estas personas? Es un caso claro de intrusismo laboral por el que tenemos que trabajar. De hecho, somos los únicos profesionales de los equipos de tratamiento, formados por psicólogos, trabajadores sociales, juristas y educadores, a los que no se nos pide la titulación universitaria correspondiente; entonces, ¿se pueden asegurar procesos de calidad reeducativos sin Educadores y Educadoras Sociales con la titulación en dicho ámbito?

El Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales ya ha dado un paso más, y es que, ante la inminente aprobación de la nueva Ley de Cuerpos Penitenciarios, en febrero del año 2021, remitió a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (Ministerio del Interior) el informe “Educación Social en instituciones penitenciarias” con el que argumentaba y solicitaba la incorporación de Educadores y Educadoras Sociales en los centros penitenciarios

de todo el ámbito estatal. El CGEES invitaba al Ministerio del Interior a reflexionar sobre la importancia y la necesidad de implementar la Educación Social para poder dar un sentido pleno al artículo 25.2 de la Constitución, que contemple que la privación de libertad se oriente hacia la reeducación y reinserción social.

4.5.1. La falta de requerimiento de titulación de Educación Social en el puesto de educador / educadora en prisión

Esta fue una cuestión que pregunté en las entrevistas, y una de las Educadoras Sociales expresó su punto de vista acerca de por qué pensaba que era así:

“Porque la dinámica histórica siempre ha sido así, porque llevamos mucho tiempo en el que la figura de educador la ha desempeñado una persona sin la titulación y deben de considerar que no va tan mal. Luego, porque aún falta conocer hasta qué punto un Educador Social puede estar presente en diferentes instituciones; yo creo que cada vez hemos ido ganando más espacios, pero también es verdad, que al ser un centro penitenciario tan cerrado es lo último que se conquista de los ámbitos sociales. Hemos conseguido muchos espacios, pero aún faltan ámbitos donde la figura tenga la presencia que requiere, pero yo creo que es un poco por eso, por el hermetismo que tiene la institución en sí. Y luego, porque como esta función ya la desempeñan otras personas sin la titulación, primero se están ahorrando dinero porque no creo que cobren el mismo sueldo que una persona que esta titulada, no sé supongo que deben de ir por ahí los tiros.” (Entrevista Educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

Es cierto que durante mucho tiempo la figura del Educador y la Educadora Social la han ido desempeñando otros profesionales, pero esto es un aspecto que tiene que ir cambiando. La profesión tiene que seguir luchando y reivindicándose por conseguir estar en muchos más ámbitos profesionales, porque somos una profesión necesaria y para desempeñarla de la forma más adecuada para los educandos, se requiere de personas formadas en ello, con las capacidades y competencias necesarias. La Educación Social es muy importante en la sociedad porque intenta favorecer el desarrollo de la sociabilidad del educando a lo largo de toda su vida, contextos o circunstancias, intentando que se promuevan procesos que desarrollen su autonomía, su integración y su participación crítica, constructiva y transformadora, y para que todo esto se produzca no se puede dejar en manos de alguien que no se ha formado para ello.

No cabe duda de que el ámbito penitenciario es un campo que va a ser más complicado de conquistar por su hermetismo al ser una institución total, pero es esencial que la figura del Educador y la Educadora Social esté presente aquí. Las instituciones penitenciarias necesitan un verdadero cambio, poco a poco se

debería de aprender a desmontar el hermetismo del que están formadas, para dirigirse a un verdadero cambio efectivo y eficaz. Es cierto que en la Constitución se establece como finalidad primordial la reeducación y reinserción social de las personas penadas, pero aún prevalece el modelo de vigilancia y castigo ante el de reeducación y reinserción. Sin duda alguna creo que para ir consiguiendo este cambio es necesario que se vayan produciendo pequeños cambios desde abajo, como reivindicar nuestro puesto y nuestra figura profesional en todas las instituciones penitenciarias del Estado Español. Debemos demostrar que somos una figura muy importante en este campo, que somos necesarios para que se produzcan cambios en los procesos educativos y sociales de las personas que han sido condenadas a privación de libertad. De igual forma, se han de contratar Educadores y Educadoras Sociales, y hago clara mención a esto porque de los distintos profesionales que forman la junta de tratamiento como son el psicólogo, el trabajador social o el jurista somos los únicos que no requerimos de la titulación específica para el puesto.

De modo similar lo mencionaba la Educadora Social C,

“es verdad que por lo que tengo entendido vamos en esa dirección, porque las altas esferas van mucho más hacia la justicia restaurativa pero bueno, yo creo que aún estamos en el marco teórico, pero falta la práctica. Yo creo que el cambio de paradigma está ya algo latente, la gente habla, lo comenta, pero falta un paso más, esta es mi conclusión.” (Entrevista Educador C, 8 de abril de 2022) (Ver anexos II).

La justicia restaurativa podría ser ese cambio que tanto se necesita para modificar el modelo de vigilancia-castigo de la justicia punitiva que se ha estado llevando a cabo hasta el momento. Esto se debe a que la justicia restaurativa entiende que el delito y los conflictos ocurren en el contexto social y que, por lo tanto, sus consecuencias y claves de resolución están en la comunidad misma. Lo más importante es que es una justicia que motiva a todas las partes relacionadas para responsabilizarse, principalmente a los ofensores, intentando prevenir la reincidencia con dicha motivación al cambio y facilitando su reintegración en la comunidad. En otras palabras y como se ha comentado anteriormente en el trabajo, se implicaría y se trabajaría con toda la sociedad con el fin de que se pudiera llevar a cabo un cambio en el modelo penitenciario estatal orientado únicamente en el castigo. También, para que se eliminaran las etiquetas sociales perjudiciales que se establecen en estas personas y se pudiera mejorar la reinserción social a la que se enfrentan una vez salen en libertad.

5. CONCLUSIONES

Tras el trabajo de campo y el análisis que se ha realizado en este periodo, se pueden apoyar unas conclusiones que demuestran que en los últimos años la situación en cuanto a los derechos y condiciones de las personas presas en el Estado Español ha mejorado notablemente, dejando atrás las formas de castigo físico e inhumano.

En cualquier caso, el sistema de las instituciones penitenciarias se desarrolla y sostiene en planteamientos educativos desde mediados del siglo pasado, donde el ámbito judicial y legal establecen la **reeducción y reinserción como dos conceptos clave** respecto al fin último del contexto penitenciario.

Sin embargo, aún queda trabajo por hacer para que las instituciones penitenciarias adopten esta visión y modelo educativo y reintegrador en su mayoría. Las prácticas penitenciarias aún siguen reflejando una visión educativa cuestionable, debiéndose esto a que su **fundamentación sigue siendo en mayor parte punitiva, de control y vigilancia**, además de mantener un estatus y una paz social que impiden el desarrollo y los posicionamientos críticos de las personas.

Desde el punto de vista que se ha podido extraer de la investigación empírica realizada, parece evidente señalar que las **acciones educativas no constituyen una prioridad en el día a día** de las cárceles del Estado Español, sino más bien son acciones encaminadas a mantener el orden, además del pasatiempo de la persona penada.

En efecto, en los centros penitenciarios se ofrecen una serie de actividades y programas variados, como son las actividades modulares en las que las personas internas pueden realizar papiroflexia, marquetería, animación a la lectura, mosaico o deporte, entre otras más, como también, las actividades que ofrecen e imparten entidades externas. A estas, se les pueden añadir la gran variedad de programas específicos que las instituciones penitenciarias han de impartir, como pueden ser, por ejemplo, los destinados a delitos de violencia de género, seguridad vial, para problemáticas de drogodependencia, alcoholismo o juego patológico y para personas con discapacidad o salud mental. Además, cuentan con formación académica por parte de la Escuela y de ciertos cursos de formación laboral. Sin duda alguna, es imprescindible conseguir que estos programas específicos se lleven a cabo en su totalidad, pero después de realizar el trabajo de campo se pudo analizar que no es así. En este motivo influyen el **número de personas internas que tengan que realizarlos y la falta de recursos y personal para su impartición**, provocando otro impedimento más en el modelo rehabilitador de las personas penadas.

Ahora bien, se encuentran varias problemáticas más. Por un lado, y como se ha mencionado anteriormente, la **mayoría de ellas están destinados al pasatiempo** de las personas internas, olvidándose de que el fin último es la reeducación y reinserción; por lo tanto, **deberían de prevalecer los talleres, actividades o proyectos con distintos fines educativos y sociales, aunque sea de forma transversal.**

En segundo lugar, es cierto que es muy importante formar a las personas internas en el ámbito educativo y laboral, ya que muchas de ellas no cuentan ni con la Educación Secundaria Obligatoria para poder contribuir en su reinserción social, pero sigue siendo necesario que no solo se trabajen estas dos áreas. Es **fundamental que también se trabajen todas o la mayoría de las demás áreas existentes** para que se pueda llevar a cabo una adecuada y completa reeducación y reinserción en la sociedad.

Y, por último, otra problemática que se plantea en prisión es la **falta de profesionales que estén cualificados en el ámbito educativo y social** para el desarrollo, tanto del proceso tratamental de las personas internas, que ha de ser un proceso educativo y social de crecimiento, como para el diseño, desarrollo y evaluación de programas o actividades que busquen el fin último de esta institución.

Estas dos funciones, junto a otras que han de desarrollar los y las profesionales que ocupan el puesto de educador o educadora, requieren de habilidades y competencias que un **Educador o Educadora Social** adquiere a lo largo de su formación para poder proporcionar al individuo **recursos de carácter psicosocial, educativo, laboral o cultural** para que puedan contribuir a su reincorporación social según conforman las leyes. El problema surge cuando los y las **profesionales que desarrollan dichas funciones son personas que han accedido al puesto de educador o educadora desde el de funcionario de vigilancia, personas que por lo general no cuentan con formación académica de carácter pedagógico o social.**

De este modo, estas personas no cuentan con la formación para que se lleve a cabo un adecuado trabajo socioeducativo enfocado a la reinserción de la persona penada. Por ello, gran cantidad de **actividades que sí que trabajan, aunque sea de forma transversal**, contenido referente a habilidades sociales, gestión de conflictos, inserción sociolaboral, autoestima o educación cívica y para la ciudadanía, entre otros, son por norma general **Educadores y Educadoras Sociales externos al centro.**

Dentro de este orden de ideas, se puede considerar que el **tratamiento penitenciario se encuentra más bien sustentado por la disciplina, el castigo y la recompensa, garantizando así un orden y una docilidad despojada de cualquier actitud o pensamiento crítico** por parte de la población peniten-

ciaria. Es conveniente resaltar que con “tratamiento penitenciario” nos referimos tanto a los instrumentos terapéuticos de corrección de conducta, como al conjunto de actividades relacionadas con la cultura, la educación, acciones formativas o el deporte, entre otras, que desarrollan las personas internas.

Según lo mencionado anteriormente, cabe considerar que es cierto que toda institución educa; por lo tanto, las instituciones penitenciarias también lo hacen, pero no solo desde el área tratamental, sino que a estas personas también les están educando las rutinas, los silencios, las posiciones de poder, las actitudes e incluso, entre otras, las barreras arquitectónicas. Se plantea entonces el problema de que estas circunstancias eduquen más que las acciones educativas que deberían realizarse en los centros penitenciarios (Martín Solbes, 2017).

En cualquier caso, cabe resaltar que **los obstáculos y modelos educativos que se dan en prisión están puramente relacionados con la propia finalidad constitucional que tienen estos centros.** Esto se debe a que las funciones de esta tratan de **normalizar en muchas ocasiones conflictos sociales producidos por cuestiones como la desigualdad, la pobreza o la exclusión en situaciones delictivas** que, al fin y al cabo, en gran medida generan inconvenientes en el desarrollo social de las personas internas.

Por ende, los inconvenientes que se generan en el desarrollo social de estas personas no suponen solo la adquisición de unas características de “prisionización”, sino que también infieren en un deterioro total de la persona, en la pérdida de destrezas relacionales y laborales o en su pensamiento crítico, complicando así su reintegración cuando acceden a la vida en libertad.

Por añadidura, **las personas que han pasado por las instituciones penitenciarias han de luchar más por la reinserción en la sociedad,** debido a que, en su estancia en prisión, como se ha mencionado anteriormente, adquieren unas características relacionadas con la “prisionización”, siendo este factor **muy estigmatizado por la sociedad.** Por lo tanto, se trata de conseguir que el paso por prisión deje de ser un aspecto de discriminación por parte de la sociedad, que esta amplíe su visión acerca del cambio de las personas, y que deje de producirse discriminación por dicha condición en todos los ámbitos sociales, incluyendo los entornos laborales, relacionales, vecinales e incluso familiares.

Llegados a este punto, este factor podría considerarse **un reto para la figura del Educador y la Educadora Social, teniendo que trabajar, no solo con el acompañamiento de estas personas, sino también situándose como agente de cambio y sensibilización social con la sociedad.** Debería de ser capaz de trabajar con el entorno para que se visibilice la capacidad de cambio que tenemos los seres humanos, además de lo necesario que es ofrecer las oportunidades que permitan consolidar dicha voluntad.

Importa, y por muchas razones, que este cambio en la sociedad se produzca, porque si no se construye un nuevo entorno social fuera del prejuicio y del estigma, por mucho que las personas que han pasado por prisión desistan de la delincuencia y se rehabiliten, seguimos fallando en el objetivo final, la inclusión social.

Como resultado a lo que se ha expuesto a lo largo del trabajo, es conveniente afirmar que los Educadores y las Educadoras Sociales **son una figura poco presente actualmente en las instituciones penitenciarias**, teniendo que ser los encargados de acompañar a estas personas a través de acciones y procesos educativos que los conviertan en protagonistas de su propia formación, siendo también activos, independientes, críticos y participativos.

El hecho de que en la actualidad un o una vigilante de prisiones tenga la opción de concursar internamente para optar a la plaza de educador o educadora de prisiones no debería de ser una razón ni argumento suficiente para que siga perpetuándose. Además, resulta lógico que un o una vigilante de prisiones no cuente con una base educativa, ya que posee habilidades de control y seguridad correspondientes a su puesto (vigilante de prisiones).

Como en cualquier profesión, los y las profesionales más cualificados y preparados para ejercer el puesto de trabajo correspondiente son los que han sido preparados para ello; por lo tanto, los Educadores y las Educadoras Sociales son los que verdaderamente poseen la formación adecuada para propiciar y acompañar en procesos socioeducativos y laborales para favorecer la reinserción social de las personas internas. Además, si apelamos a algunos ejemplos, el Educador y la Educadora Social son personas capacitadas para elaborar los informes con otro enfoque distinto al del educador o educadora de prisiones, además de poder elegir mejor las actividades educativas a partir de sus conocimientos teóricos para que estas sean beneficiosas para las personas internas o incluso que se pueda ejercer una mejor observación de los cambios de conducta en ellas.

Sencillamente, este hecho no sucede con otras profesiones en el ámbito penitenciario. **El puesto de educador o educadora es el único que no requiere de la titulación correspondiente**, mientras que, en los puestos de los demás profesionales, como son el trabajador social, el jurista o el psicólogo, necesitan su titulación pertinente. Entonces cabe plantearse, si esto es así, ¿para qué sirve un Educador y una Educadora Social?

Es importante agregar que, **el 20 de julio de 2021, el CGCEES¹⁰ se reunió con la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias** para tratar varios temas de interés para la Educación Social, como la **intención de ésta de incluir el Grado de Educación Social como titulación universitaria para el acceso**

10 Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

a la Escala de Intervención y Tratamiento del Cuerpo de Gestión de IIPP¹¹.

Como se puede observar, un año más tarde, sigue faltando la figura de Educador y la Educadora Social en este ámbito; por lo tanto, aún falta luchar por que se incluya y refuerce esta profesión en las instituciones penitenciarias.

Resaltar también que la **reinserción total de estas personas debe provenir también de un compromiso por parte de la sociedad**, donde las administraciones públicas también destinen recursos para dicho fin. Evidentemente, es una apuesta por las personas, creyendo que todas debemos tener una oportunidad de cambio en una sociedad desigual que hemos creado entre todas, junto a unas situaciones de riesgo que no hemos sido capaces de prevenir.

En conclusión, **las prisiones son un reflejo de la incapacidad por parte de la sociedad de solucionar los conflictos sociales de otra manera**, a lo que añado que después de haber podido observar y conocer las rutinas y procesos socioeducativos que se están dando dentro de ellas, constato que su **modelo actual está fracasando**. Por último, en mi opinión una posible solución sería estudiar el desarrollo de medidas alternativas para las personas cuyos delitos no hagan necesaria la aplicación de custodia, al igual que trabajar también por una adecuada y mejor rehabilitación y reinserción dentro de prisión con las personas con las que sí sean necesarias estas medidas.

Entonces planteo, ¿encerrar a todas las personas que han cometido algún delito en una institución penitenciaria donde realmente predomina la vigilancia y el orden ante la educación, rehabilitación y reinserción ayudará a que estas personas vuelvan a integrarse en la sociedad?

Encerrar a todas las personas que han cometido un delito en una institución penitenciaria no va a garantizar que se produzca el fin último de estas, la reeducación y reinserción social. Para que se produzcan estos hechos, al menos en gran parte de la población penitenciaria, por un lado, se ha de trabajar en desarrollar e impartir actividades socioeducativas que trabajen aspectos relacionados con la reeducación, rehabilitación y reinserción social a un mayor nivel. Y, además, que este trabajo socioeducativo sea impartido por una figura profesional preparada y cualificada para que realmente se produzcan espacios de cambio, como podría ser un Educador o una Educadora Social. En efecto, dos hechos que no están sucediendo porque en las instituciones penitenciarias sigue predominando un modelo orientado a la vigilancia y al orden.

11 Instituciones Penitenciarias.

REFERENCIAS

- ASEDES, a. e. (2007). *Documentos profesionalizadores*.
- Boó Martín, E., Campo Porta, D., Gracia Albareda, S., & Martínez Torres, J. A. (2009). *Programa Compartim. Reflexions metodològiques dels educadors socials de centres penitenciaris entorn de l'atenció individualitzada*. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.
- Boó Martínez, E., & Sancenón Forés, E. (2017). Educación Social: “una celda propia” dentro del sistema penitenciario. *Revista de Educación Social*(24), 533-541.
- Campanins Julià, C. (2013). Repensando la práctica del educador/a social en un contexto penitenciario. Una aproximación desde las voces y experiencias de sus protagonistas. *Revista de Educación Social*(22). Obtenido de <https://eduso.net/res/revista/22/resenas/repensando-la-practica-del-educador-a-social-en-un-contexto-penitenciario>.
- Coombs, P. (1986). *La crisis mundial de la educación*. Santillana.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2017). La educación en las prisiones españolas: formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XX1*, 2(20), 343-363. doi:10.5944/educXX1.12180.
- Fabra Fres, N., Heras Trías, P., & Fuertes Ledesma, S. (2016). La reinserción social postpenitenciaria: un reto para la Educación Social. *Revista de Educación Social*(22), 143-157.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. París, Francia: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1991). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto, Colección Mínima.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Goffman, E. (1970). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the Management of Consensual Identity*. Nueva York: Touchstone PR.
- Martín Solbes, V. M. (2017). Nada es casual. Las ausencias y necesarias presencias de la Educación Social en nuestras prisiones. *Revista de Educación Social*(24), 471-481.
- Meares, T., Katyal, N., & Kahan, D. (2004). Punishment and its ends: The actualization of punishment. *Stanford Law Review*, 56(5), 1171-1210.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Argentina: Ediciones Santillana.
- Pastor Seller, E., & Torres Torres, M. (2017). El sistema penitenciario en España ante las necesidades de las personas mayores privadas de libertad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(50), 277-298.
- Pérez Correa, C. (2013). Marcando al delincuente: estigmatización, castigo y cumplimiento del derecho. *Revista mexicana de sociología*, 75(2).

- Rodríguez Gómez, D., & Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universidad Oberta de Catalunya (UOC).
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R., & Agúndez, R. (2022). La Educación Social y los centros penitenciarios: nuevos horizontes. *Revista de Servicios Sociales*(76), 87-97.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2018). *Reincidencia delictiva 2018. Documento interno de la SGIP correspondiente a la AGE*. Sin publicar.
- Universidad Complutense de Madrid. (2011). *Educación penitenciaria, ¿A quién le importan los presos?* Obtenido de <https://mariabotesierra.files.wordpress.com/2011/01/penitenciaria.pdf>.

Leyes

- Constitución Española. Art.25.2. 29 de diciembre de 1978 (España). [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con).
- Ley Orgánica 1/1979 General Penitenciaria, de 26 de septiembre (1979). Boletín Oficial del Estado, 239, de 25 de septiembre de 1979, 1979 a 23708. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1979/09/26/1/con>.
- Real Decreto 190/1996 Reglamento Penitenciario, de 9 de febrero (1996). Boletín Oficial del Estado, 40, de 25 de mayo de 1996, 1996 a 3307. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/09/190/con>.

ANEXOS

Anexo I

Preguntas entrevistas

ENTREVISTA A PERSONAS INTERNAS:

- ¿Cuál es tú nivel de estudios?
- ¿A qué profesión o profesiones te has dedicado a lo largo de tú vida?
- ¿Cuál era tú situación laboral antes de entrar en prisión?
- ¿Cuál era tú situación familiar? ¿Has contado con el apoyo de algún familiar en particular? ¿Sigue siendo así?
- ¿Cuentas o has contado en algún momento con otro tipo de apoyo social?
- ¿Cuándo fue tu primera entrada en prisión?
- ¿Cuánto tiempo te pusieron de condena en la sentencia? ¿Entonces cuánto tiempo llevas ya?
- Para saber si has tratado con más de un Educador o Educadora Social te quería preguntar ¿has estado más veces en prisión?

Proceso en prisión

- ¿Qué tipo de formación ofrece la cárcel? (programas, cursos, actividades, etc., tanto formativas, como laborales, como para simple disfrute)
- ¿Has participado en actividades, cursos o en cualquier otra cosa que se haya ofrecido desde el centro, ya sea de manera formativa como laboral?
- No (por qué)
- Si (por qué)
- ¿Crees que existe participación por parte de los demás internos?
- ¿Qué profesionales participan o imparten estos programas, cursos, actividades, etc.?
- ¿Qué enfoque tienen estos programas, cursos, actividades, etc.?
- ¿El centro penitenciario o el educador o educadora os facilitan poder ir a los talleres o a las actividades que os interesan? ¿Por qué?
- ¿Sabes lo que es la bolsa de trabajo dentro de prisión? ¿Te has apuntado alguna vez? ¿Has conseguido desempeñar algún trabajo dentro de ella?
- Explícame brevemente que es lo que lleva a cabo el Educador o la Educadora Social con vosotros, tanto de manera individual como de manera grupal, en el día a día en prisión.
- ¿Cómo era tu relación con anteriores Educadores o Educadoras Sociales? ¿Por qué crees que era así?
- ¿Qué relación tienes con los actuales Educadores o Educadoras Sociales? ¿Por qué crees que es así?

Valoración del proceso

- ¿De qué manera te ha influido o crees que te puede influir el proceso de intervención que llevas a cabo junto a los Educadores y las Educadoras Sociales?
- Después del proceso que has hecho con los Educadores y las Educadoras Sociales, ¿crees que eres la misma persona que cuando entraste?
- Después de haber estado llevando a cabo el trabajo conjunto con los Educadores y las Educadoras Sociales ¿cómo te definirías?
- ¿Qué percepción y valoración tienes de tú paso por prisión, en concreto de tú tratamiento educativo y social con los Educadores y las Educadoras Sociales?
- ¿Cómo te imaginas cuando salgas de prisión? ¿Tienes alguna perspectiva de futuro?
- ¿Crees que lo que se está haciendo está obteniendo resultados fuera?
- ¿Qué crees que se podría mejorar? (en referencia a lo educativo y social, a las actividades, programas, etc.).

Valoración y percepción del Educador y la Educadora Social

- ¿Sabes qué es un Educador y Educadora Social o alguien te lo ha explicado alguna vez?
- ¿Qué representa la figura del Educador y la Educadora Social para ti?
- En el tiempo que llevas en prisión, ¿qué te han aportado los Educadores y las Educadoras Sociales?
- ¿Cómo tendría que ser el Educador y la Educadora Social para ti?
- Por lo tanto, ¿cuál crees que debería ser la función de su trabajo?
- ¿Del trabajo conjunto con el educador o educadora que es lo que valoras más? ¿Y lo que menos?
- ¿Te has sentido o te sientes acompañado y apoyado en tú proceso por el Educador y la Educadora Social? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que os podemos acompañar en este proceso?
- ¿Crees que la forma de intervenir del Educador y la Educadora Social es la más indicada y la que puede obtener más resultados? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas de los programas que realizáis en el centro? Háblame de ellos.
- ¿Algo que quieras añadir?

¿Quieres añadir algo que a ti te parezca importante sobre los temas tratados y que yo no te haya preguntado?

ENTREVISTA A PERSONAS EXRECLUSAS:

- ¿Cuál es tú nivel de estudios?
- ¿Estando ya fuera, te ha interesado formarte y ampliar tú nivel de estudios? ¿Por qué?
- ¿A qué profesión o profesiones te has dedicado a lo largo de tú vida?
- ¿Cuál era tú situación laboral antes de entrar en prisión? ¿Y ahora, cómo es?
- ¿Cuál era tú situación familiar antes de entrar en prisión? ¿Contaste con el apoyo de algún familiar en particular?
- Ahora que estás fuera, ¿sigue siendo así?
- Cuando estuviste en prisión, ¿en algún momento contaste con otro tipo de apoyo social?
- Actualmente, ¿cuentas con algún tipo de apoyo social?
- ¿Cuándo fue tu primera entrada en prisión?
- En la sentencia, ¿cuánto tiempo te pusieron de condena? ¿Y al final cuánto tiempo estuviste?
- ¿Cuánto tiempo hace desde que saliste de prisión?
- Únicamente para saber si has tratado con más de un Educador o Educadora Social te quería preguntar ¿has estado más veces en prisión?
Si es que si (cuánto tiempo estuvo, y preguntar por los educadores o educadoras de una y otra vez)

Proceso en prisión

- ¿Has participado en actividades, cursos o en cualquier otra cosa que se haya ofrecido desde el centro, ya sea de manera formativa o laboral?
No (porqué)
Si (porqué)
- ¿A qué nivel sientes que participaste? ¿Por qué?
- ¿El centro penitenciario o el educador/educadora os facilitaron poder ir a los talleres o a las actividades que os interesaban? ¿Por qué?
- ¿Crees que existe participación por parte de las personas internas?
- ¿Qué profesionales participan o imparten estos programas, cursos, actividades, etc.?
- ¿Qué enfoque tienen estos programas, cursos, actividades, etc.?
- ¿Sabes lo que es la bolsa de trabajo dentro de prisión? ¿Te apuntaste alguna vez? ¿Conseguiste desempeñar algún trabajo dentro de ella?
- Explícame brevemente que es lo que llevaba a cabo el Educador o la Educadora Social con vosotros, tanto de manera individual como de manera grupal, en el día a día en prisión.
- ¿Cómo era tu relación con los Educadores y las Educadoras Sociales? ¿Por qué crees que era así?

Valoración del proceso

- ¿Haber estado en prisión ha supuesto un antes y un después para ti?
- ¿De qué manera te ha influido el proceso de intervención que llevaste a cabo junto a los Educadores y las Educadoras Sociales?
- Después del proceso que hiciste con los Educadores y las Educadoras Sociales, ¿crees que eres la misma persona que entró en prisión en su día?
- Después de haber llevado a cabo un trabajo conjunto con los Educadores y las Educadoras Sociales cuando estuviste en prisión ¿cómo te definirías?
- ¿Qué percepción y valoración tienes de tú paso por prisión, en concreto de tú tratamiento educativo y social con los Educadores y las Educadoras Sociales?
- ¿Cómo te imaginabas antes de salir de prisión? ¿Tenías alguna perspectiva de futuro? ¿Se ha cumplido? ¿Por qué?
- ¿Crees que lo que se está haciendo está obteniendo resultados fuera? ¿Por qué?
- ¿Crees que existe mucho nivel de reincidencia cuando sales de prisión? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que se podría mejorar? (en referencia a lo educativo y social, a las actividades, programas, etc.) relacionado con la Educación Social.

Valoración y percepción del Educador y la Educadora Social

- ¿Sabes qué es un Educador o Educadora Social o alguien te lo ha explicado alguna vez?
- ¿Qué representa la figura del Educador y la Educadora Social para ti?
- En el tiempo que estuviste en prisión, ¿Qué te aportaron los Educadores y las Educadoras Sociales?
- ¿Cómo tendría que ser el Educador y la Educadora Social para ti? ¿Crees que eso se asemeja al trato que tuviste por su parte en prisión?
- Entonces, ¿cuál crees que debería ser la función y eje de trabajo? ¿Fue así en prisión?
- ¿Del trabajo conjunto que hiciste con el educador o educadora, qué es lo que valoras más? ¿Y lo que menos?
- ¿Te sentiste acompañado y apoyado en tú proceso por el Educador o la Educadora Social? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que os podemos acompañar en este proceso?
- ¿Crees que la forma de intervenir del Educador y la Educadora Social fue la más indicada y la que puede obtener más resultados tanto dentro como una vez fuera? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas de los programas que realizáis en el centro? Háblame un poco de ellos. ¿Cómo los valoras?
- Hoy en día, en los centros penitenciarios, el o la profesional que ejerce de Educador o Educadora Social no está graduado con dicha titulación, sino

que pertenece a otras ramas profesionales parecidas. ¿Lo sabías? ¿Qué opinas al respecto? ¿Crees que esto influye o puede influir en el proceso educativo y social? ¿Crees que está influyendo en los resultados?

- ¿Algo que quieras añadir?

¿Quieres añadir algo que a ti te parezca importante sobre los temas tratados y que yo no te haya preguntado?

ENTREVISTAS A EDUCADORES:

- ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en prisiones? ¿Todo este tiempo has estado como Educador / Educadora Social?
- ¿Has trabajado como Educador / Educadora Social en algún otro ámbito?
- ¿Antes de trabajar como Educador / Educadora Social en prisión a que te dedicabas?
- ¿Qué es lo que más te interesa del trabajo educativo? ¿Cuál es tu motivación?
- ¿Por qué te hiciste Educador / Educadora Social?

Función del educador / educadora

- Desde el encargo de la institución, ¿cómo describirías las funciones generales del Educador / Educadora Social dentro de un centro penitenciario?
- Dentro de este mismo encargo, ¿cuáles son tus prioridades o cuáles crees que pueden beneficiar más a las personas internas?
- ¿Cuáles crees que son tus mayores limitaciones a la hora de trabajar? Si no tuvieras esas limitaciones ¿qué crees que podrías aportar?
- ¿Me podrías explicar brevemente qué es lo que trabajas día a día con ellas, tanto de forma individual como grupal?
- Háblame un poco de los programas de tratamiento, actividades, etc., que existen hoy en día en el centro penitenciario.

Valoración del proceso

- ¿Crees que las personas internas tienen ganas de participar en los distintos programas, cursos, actividades, etc. que se ofrecen?
- ¿Qué crees que es lo que más valoran las personas internas de nuestro trabajo educativo?
- ¿Crees que la forma de trabajar que se pauta desde el encargo de la institución es realmente reinsertadora? ¿Por qué?
- ¿Crees que vuestro trabajo, junto al del resto de profesionales que forman parte de la institución, está obteniendo resultados una vez estas personas salen en libertad? ¿Por qué?
- Al conocer los índices de reincidencia, ¿qué opinas al respecto? ¿Por qué crees que las personas vuelven a reincidir una vez fuera?
- ¿Cómo es tú relación profesional con las personas internas?

Titulación de la persona profesional

- ¿Con qué formación académica cuentas?
- ¿Por qué crees que en el puesto de trabajo de Educador / Educadora Social dentro de prisiones no encontramos a profesionales que cuenten con el Grado en Educación Social, sino a otros profesionales de ramas relacionadas o profesionales que únicamente están licenciados?

¿Añadirías algo que a ti te parezca importante sobre los temas tratados y que yo no te haya preguntado?

FINALISTA

CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“¿SABES QUÉ ES LA VIOLENCIA DE GÉNERO
O SOLO CREES SABERLO? PROPUESTA
SOCIOEDUCATIVA DE PREVENCIÓN DE LA
VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS Y LAS JÓVENES
DE MADRIDEJOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
EDUCACIÓN SOCIAL”.**

María Gutiérrez Camuñas

Dirigido por: Rosa Marí Ytarte

Facultad de Ciencias Sociales
Grado de Educación Social
Universidad de Castilla-La Mancha
Talavera de la Reina

Curso académico 2021/2022



FINALISTA
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
María Gutiérrez Camuñas

“¿SABES QUÉ ES LA VIOLENCIA DE GÉNERO O SOLO
CREEES SABERLO? PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA DE
PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS
Y LAS JÓVENES DE MADRIDEJOS...”

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Resumen-Abstract..... | 165 |
| Introducción..... | 166 |
| 2. Justificación..... | 167 |
| 3. Marco teórico..... | 168 |
| 3.1. Imaginario social y amor romántico | 168 |
| 3.2. Imaginario social y violencia de género | 171 |
| 3.3. Marco legislativo actual y datos de violencia de género en España..... | 173 |
| 3.4. La importancia de la prevención de la violencia de género en jóvenes desde la Educación Social | 176 |
| 4. Trabajo de campo..... | 177 |
| 4.1. Contexto | 177 |
| 4.2. Problema | 178 |
| 4.3. Metodología..... | 179 |
| 4.3.1. Grupos de discusión | 179 |
| 4.3.2. Entrevistas..... | 180 |
| 4.3.3. Cuestionario | 181 |
| 4.4. Análisis de los resultados..... | 182 |
| 4.5. Conclusiones de los resultados..... | 188 |
| 5. Consideraciones finales..... | 190 |
| 6. Propuesta de intervención | 191 |
| 7. Referencias | 193 |

| | |
|---|-----|
| Anexos..... | 194 |
| Anexo I. Guion GD 1 y GD 2..... | 194 |
| Anexo II. Guion del GD 3..... | 195 |
| Anexo III. Guion de las entrevistas semiestructuradas..... | 196 |
| Entrevista Centro de Información Juvenil..... | 196 |
| Entrevista Centro de la Mujer..... | 197 |
| Entrevista orientadora I.E.S. Valdehierro..... | 197 |
| Anexo IV. Plantilla del Consentimiento Informado..... | 198 |
| Consentimiento informado para mayores de edad..... | 198 |
| Consentimiento informado para menores de edad..... | 199 |
| Consentimiento informado de las entrevistas..... | 200 |
| Anexo V. Cuestionario..... | 201 |
| | |
| Gráfico 1. Violencia de género y sus dimensiones..... | 184 |
| | |
| Tabla 1. Población por sexo, municipios y edad de Madridejos (grupos quincenales)..... | 177 |
| Tabla 2. Grupos de discusión..... | 179 |
| Tabla 3. Entrevistas..... | 180 |
| Tabla 4. Cuestionario..... | 181 |
| Tabla 5. Categorías analíticas..... | 183 |

RESUMEN

La violencia de género es una de las formas más radicales de desigualdad entre hombres y mujeres que está sostenido en un sistema social patriarcal. Este sistema social influye sobre el imaginario, alimentándolo de mitos de amor romántico y violencia de género y, por ende, sesgando la realidad y perpetuando esta problemática.

Este trabajo pretende, por un lado, conocer la percepción que tienen los y las jóvenes de Madridejos sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones, analizando cuales son las creencias instauradas en el imaginario para, por otro, contrarrestarlas desde la Educación Social. En concreto, a través de una propuesta de intervención que pretende utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de prevención educativa de la violencia de género en la juventud.

Palabras clave: violencia de género, amor romántico, juventud, Educación Social, TIC´s y prevención.

ABSTRACT

Gender-based violence is the summum of inequality between men and women that is sustained by a patriarchal social system. This social system influences the imaginary, feeding it with myths of romantic love and gender-based violence and, therefore, biasing reality and perpetuating this problem.

This project aims, on the one hand, to find out the perception that young people in Madridejos have of the concept of gender-based violence and its dimensions, analysing what beliefs are established in the imaginary for, on the other hand, to counteract them through social education. Specifically, through an intervention proposal, which aims to use Information and Communication Technologies (ICTs) as a tool of gender-based violence's educational prevention among young people.

Keywords: gender-based violence, romantic love, youth, Social Education, ICTs.

*Educadas en un amor romántico,
donde la posesión es algo fantástico,
donde necesitamos un príncipe azul;
nunca rosa –que luego la verdad asoma–,
que nos salve,
nos cuide
y nos quiera.
María Gutiérrez Camuñas.*

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto, contextualizado en la población joven de Madrideojos, se divide en dos ejes principales; por un lado, se realiza un análisis de la realidad a través de una investigación, con el fin de detectar las necesidades; y por otro, se lleva a cabo un diseño de intervención socioeducativa, que pretende dar respuesta a las necesidades detectadas.

En primer lugar, se ha efectuado una recopilación de información sobre el imaginario social, el amor romántico y la violencia de género, para después investigar sobre ello. Tras la elaboración del marco teórico que fundamentará y contextualizará este trabajo, se presentará un posterior trabajo de campo: la investigación.

Esta investigación parte de la necesidad de conocer cuál es el imaginario social sobre el concepto violencia de género en los y las jóvenes de la localidad de Madrideojos, y si este puede influir en sus relaciones amorosas, de forma que son dos las categorías analíticas que estructuran esta investigación: el imaginario social del concepto violencia de género y sus dimensiones y el amor romántico.

En línea con esto, se establecen diferentes objetivos de investigación y sus respectivas hipótesis. Partiendo de estas, se efectúa la recogida de información, utilizando herramientas de corte cualitativo, como los grupos de discusión y las entrevistas, y cuantitativo, mediante un cuestionario online con el objetivo de triangular la información.

Los grupos de discusión se realizaron con los y las jóvenes de 14 a 24 años de la población de Madrideojos. Por otro lado, las entrevistas se hicieron a los y las profesionales que trabajaban con este contexto, jóvenes y violencia de género. Por ello, fueron entrevistadas la orientadora del I.E.S Valdehierro, la técnica dinamizadora del Centro de Información Juvenil y la coordinadora del Centro de la Mujer de Madrideojos. En cuanto al cuestionario, participaron 60 jóvenes, 13 hombres y 47 mujeres.

Una vez reunida la información, se presenta el análisis de los datos, mediante el estudio de los diferentes discursos procedentes de las entrevistas y grupos de discusión y los resultados obtenidos en la encuesta, poniéndolos en relación con las categorías y subcategorías analíticas. Posteriormente, la investigación finaliza con las principales conclusiones a las que llega este estudio sobre el imaginario de la violencia de género de los y las jóvenes, el amor romántico y la perpetuación de esta lacra social.

Por último, desde la perspectiva de la Educación Social y en base a los resultados obtenidos en la investigación, se muestra el diseño de una propuesta socioeducativa, utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de prevención de la violencia de género.

2. JUSTIFICACIÓN

La violencia de género es la punta de todo un sistema patriarcal de base perpetuado mediante las creencias sociales y culturales, mitos, que, instaurados en el imaginario social, se aceptan y se reproducen, perpetuándose esta violencia.

Es en la juventud donde se comienzan a dar las primeras relaciones de noviazgo, además de ser, seguido de la adolescencia, una etapa clave en el desarrollo de la identidad, y por tanto, una etapa en la que las creencias del amor romántico tienden a influir más. Esto se debe a que toman de referencia ideales sobre el enamoramiento y modelos relacionales basados en este tipo de amor, que a su vez supone un factor de riesgo para adentrarse en una relación de violencia de género.

Destacar que la coordinadora del Centro de la Mujer (2022), afirma que “nos ha llamado mucho la atención, que desde hace 4 o 5 años, se ha producido un incremento de casos de violencia de género en chicas jóvenes, incluso de menores de edad, de 16 años”.

Por tanto, es importante conocer qué percepción tienen los y las jóvenes sobre las relaciones amorosas y sobre el concepto violencia de género, para detectar cuales son las necesidades socioeducativas en la población joven de Madrideojos. De esta forma, desde la Educación Social se ha diseñado una propuesta de prevención socioeducativa.

Según el estudio llevado a cabo por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género en 2021, una de las fuentes principales de información sobre violencia de género procede de internet, seguido de la televisión y de los medios de comunicación. Esta propuesta de intervención socioeducativa apuesta por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que, en algunas

ocasiones, es difícil implementar talleres de prevención que tengan una continuidad en los centros educativos. Sin embargo, las TIC´s están instauradas en la cotidianidad de los y las jóvenes, por lo que pueden ser utilizadas como una herramienta útil para la Educación Social y por ende, para la prevención de dicha problemática a través de la desmitificación de estas creencias que influyen en la perpetuación de la violencia de género.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Imaginario social y amor romántico

*La entelequia del amor,
que ocultaba la traición,
la posesión
y la sumisión.
María G.*

Este primer apartado trata de explicar cómo el amor romántico se instaura en el imaginario social, generando un conjunto de creencias que van a condicionar el tipo de relaciones amorosas que se generen en sociedad.

Cuando hablamos de “la realidad” debemos de tener en cuenta que esta va a estar condicionada por los esquemas construidos y compartidos en sociedad que conformarán el **imaginario social** (Pintos, 2014).

Por otra parte, entendemos como **imaginario o imaginario social** el conjunto de imágenes o esquemas mentales que se han construido en sociedad a partir de creencias compartidas y transmitidas sin una base científica. Estos, están contextualizados en una época y tiempo concreto y son formas de memoria colectiva y prácticas sociales (Escobar, 2000). Por tanto, estos imaginarios van a condicionar la forma en la que la sociedad percibe el concepto violencia de género.

A su vez, la violencia de género está estrechamente vinculada a los roles de género y estereotipos de masculinidad y feminidad. Estos son transmitidos a través del proceso de socialización, donde se le va a atribuir a un individuo el cumplimiento de diferentes características en función de su género. Por tanto, son transmitidas desde el nacimiento del individuo, el cual crece interiorizando y reproduciendo estos roles (Cerro y Vives, 2019).

En línea con esto, entendemos por **roles de género** como los “papeles, comportamientos, actividades y atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres” (Díaz-Aguado, Martínez, Martín, y Falcón, 2021, p.9). Estos roles están enmarcados en el sistema

sexo-género, siendo esto una estructura social en la que las posiciones de poder están determinadas por el género y los patrones tradicionales de masculinidad y feminidad.

Estos patrones o roles sexistas que persisten en la actualidad instauran en el imaginario lo que es “ser hombre y mujer”, de forma que está la creencia de que los hombres son fuertes, competitivos, agresivos, dominantes, más racionales y menos sentimentales; lo que los hace buenos líderes para ocupar puestos de poder donde se toman grandes decisiones. Por el contrario, está la creencia de que las mujeres son más débiles, dulces, sentimentales y sumisas, comprensivas, menos agresivas y por ende, mejores cuidadoras (Torres y Valdepeñas, 2015).

Estos patrones sexistas, donde el hombre se concibe como “el fuerte” y la mujer como “la débil”, llevan a que se conciba que en una relación amorosa el hombre tenga que proteger y cuidar a la mujer, tintando este tipo de relaciones de paternalismo. A su vez, es ella la encargada de comprender y escuchar a su pareja (Torres y Valdepeñas, 2015).

La etapa donde se comienzan a iniciar las primeras relaciones de noviazgo es en la adolescencia y juventud. Muchas veces, estas relaciones se ven influidas por los mitos del **amor romántico** y pueden llevar a situaciones de violencia de género. Estos mitos, son reproducidos y perpetuados debido a que se trata de creencias compartidas en sociedad (Cerro y Vives, 2019).

Según Yela (2003), Ferrer, Bosch y Navarro (2010), Cruz y Urbano (2012) y Pascual (2016) citado por Cerro y Vives (2019), podemos diferenciar 10 mitos del amor romántico:

1. **Mito de la media naranja**: creencia de que una persona necesita de una pareja con la que está predestinada para sentirse “completa”.
2. **Mito del emparejamiento**: es uno de los mitos más presentes y establecidos en la sociedad. Se trata de la creencia de que “lo normal” es tener pareja o encontrar una en algún punto de la vida, para envejecer juntos, ser feliz y tener “una vida plena”. Se entiende que la soltería es un proceso pero que el fin es tener una pareja.
3. **Mito de la exclusividad y fidelidad**: este es otro de los mitos más consolidados en la sociedad, ya que consiste en la creencia de que solo se puede amar a una persona, por lo que la persona enamorada no puede sentirse atraído por otras personas que no sea su pareja.
4. **Mito de la equivalencia**: se confunde el estado de enamoramiento con el sentimiento de amor. Por ello, es la creencia de que el amor y el estado del enamoramiento es lo mismo, por lo que cuando el estado de enamora-

miento y la pasión inicial comienzan a desaparecer se cree que es porque “el amor” se ha acabado y se decide abandonar la relación.

5. **Mito de la omnipotencia:** defiende la idea de que el amor está por encima de cualquier cosa y que “puede con todo”, de forma que es un motivo para justificar comportamientos y solucionar cualquier problema.
6. **Mito del libre albedrío:** creencia de que los factores sociales y culturales no influyen en un individuo a la hora de fijarse en otra persona, ni en su concepción del amor.
7. **Mito del matrimonio:** se trata de la creencia de que el amor verdadero tiene que llevar a la unión formal de dos personas mediante el casamiento y la convivencia.
8. **Mito de la ambivalencia:** defiende la idea de que el amor y la violencia van de la mano, por lo que se normaliza que en las relaciones exista violencia e incluso se puede concebir como una muestra de amor.
9. **Mito del amor como posesión / mito de los celos:** se trata de la creencia de que los celos forman parte de una relación de pareja porque son una muestra de amor. De esta forma, se conciben los celos y la posesión como algo positivo en una relación, sobre todo en las que se establecen en la etapa de la juventud.

Otro de los componentes implícitos del amor romántico es “la tragedia”. Esto hace referencia a la creencia de que “por amor” vale la pena todo, que hay que dejarse llevar por la pasión y que todo merece la pena para poder estar finalmente juntos (Lagarde , 2001). Vinculado a esto, aparece el ideal del “amor imposible”, que implica las creencias de que “no importa que no nos amen, que no nos debe despreocupar el desamor, porque lo que más vale es nuestro amor por el otro” (Lagarde , 2001, p. 57).

Desde el amor romántico se ha creado un ideal sobre lo que es “el amor” y los patrones que debería de seguir una relación amorosa. De esta forma, aparece como un sentimiento que está por encima de cualquier cosa, sirviendo de justificación para tolerar cierto tipo de comportamientos y actitudes basadas en el control de la pareja (Cerro y Vives, 2019).

Este ideal de amor aparece **representado en muchas de las películas, series y libros destinadas a la población joven**, donde se transmiten determinados roles y estereotipos de género acerca de cómo se produce el enamoramiento y de cómo es una relación amorosa (Merino, 2018).

A partir de las aportaciones que hace Merino (2018) en su tesis “sexismo, amor romántico y violencia de género en la adolescencia”, podemos extrapolar los guiones a otras películas adolescentes de amor, las cuales siguen un hilo conductor similar.

Por un lado, el chico aparece como una persona que no expresa sus sentimientos, mujeriego, popular, normalmente de mayor edad que la chica, intrigante, solitario, que no cree en el amor y con ciertas actitudes violentas. Además, todo este perfil aparece justificado como las consecuencias de traumas del pasado.

Por otro lado, está ella, una chica con buena reputación académica, normalmente de menor edad que él, con poca experiencia en relaciones sexuales, con una familia normalizada, obediente ante sus padres, poco fiestera, que no bebe y no fuma.

Estas historias comienzan presentando a ambos y sus vidas y llega un punto en el que se produce el encuentro entre ambos, que de primeras nunca suele ser agradable, sino que en un primer momento “se caen mal” y no se fijan el uno en el otro. Conforme transcurre la historia coinciden en más ocasiones, se crea una situación de tira y afloja constante, acompañada de tensión sexual vinculado a la fase del enamoramiento. En varias ocasiones, él juega con ella y la traiciona, pero siempre se arrepiente, se acaba enamorando por primera vez y ella es la comprensiva que le escucha y le perdona. Al final, él cambia por amor, se muestra más sentimental “la elige a ella” y deja de ser “el malote” y ella, permanece a su lado, en muchas ocasiones a pesar de las advertencias y la negativa de su entorno cercano, que no percibe al chico como buena influencia.

De esta forma, como indica Merino en su tesis, todas las películas de amor adolescente ponen al hombre en una posición de superioridad y dominante y a la mujer en una posición de sumisión, perpetuando las relaciones desiguales y promoviendo el amor romántico en los y las jóvenes. Las series, películas y libros son un medio donde se transmiten creencias del mundo social y cultural en el que vivimos y que influyen sobre todo en la etapa de la adolescencia, ya que esta es una “etapa clave para la construcción de la identidad, el aprendizaje del rol de género y el desarrollo de valores y creencias” (Merino, 2018, p.36).

Estos mitos insertos en el imaginario social pueden justificar, e incluso promover, la violencia de género bajo el lema del amor, lo que lleva a muchas jóvenes a convertirse en las principales víctimas del amor romántico, aferrándose a la creencia de que “el amor todo lo puede” y en potenciales víctimas de violencia de género.

3.2. Imaginario social y violencia de género

*Hay muchos ojos que no ven porque sus corazones
y sus conciencias no quieren mirar.
Miguel Lorente.*

En el imaginario social también se han instaurado creencias sobre lo que se concibe por “violencia de género”, de forma que estos mitos, fuertemente arraigados en la sociedad, favorecen la perpetuación de la misma, debido a que son utilizados para justificar, minimizar o negar dicha problemática.

Según Bosch y Ferrer (2012) citado por León y Aizpurúa (2021) cabe destacar 5 tipos de mitos:

1. **Mitos sobre la marginalidad:** defienden la creencia de que la violencia de género se da en relaciones aisladas y, por tanto, no se puede considerar una problemática social. También se atribuye a que es un problema vinculado a un bajo nivel económico o los países del sur global.
2. **Mitos sobre los maltratadores:** estos justifican comportamientos de maltrato del agresor desresponsabilizándole de sus acciones y vinculando estas a las consecuencias derivadas del alcohol, de los posibles malos tratos que haya podido sufrir en la niñez, falta de control de impulsos que se da de forma puntual a consecuencia del estrés o problemas de salud mental, entre otras creencias.
3. **Mitos sobre las mujeres maltratadas:** estos están orientados a la creencia de que las mujeres que han sufrido maltrato o lo sufren cumplen un determinado perfil psicosocial y no abandonan la relación o interponen una denuncia por que no quieren, ya que se entiende que están en la libertad de abandonar la relación.
4. **Mitos que minimizan la importancia de la violencia de género:** apoyan la creencia de que la violencia de género no es una problemática vinculada al género, sino que tanto los hombres como las mujeres pueden ejercerla de forma igualitaria.
5. **Mitos negacionistas:** estos últimos se basan en la idea de negar evidencias empíricas, de forma que niegan la existencia de la violencia de género, apoyan la idea de que muchas de las denuncias interpuestas son falsas o que la legislación vigente sobre violencia de género es discriminatoria para los hombres.

Estos cinco mitos los podemos ver instaurados en el imaginario social actualmente, siendo perpetuados por los medios de comunicación, además de ser utilizados con un interés político por partidos conservadores. En estos últimos años hay un auge de partidos conservadores que han utilizado la problemática de la violencia de género para desacreditarla a través de la incorporación de este tipo de mitos en sus discursos.

Según Peters (2008) citado por León y Aizpurúa (2021), **estas creencias instauradas en el imaginario sobre lo que es la violencia de género, llevan a justificar las agresiones contra las mujeres** y perpetuar el maltrato, además de **eximir al agresor y culpabilizar a la víctima**, haciéndola responsable de dicha situación.

El estudio que llevaron a cabo León y Aizpurúa (2021) muestra que existe una gran cantidad de mitos y creencias sobre la violencia de género arraigados en la sociedad, que sesgan la realidad de este fenómeno. Como consecuencia, se tiende a restar importancia y/o gravedad, concibiéndose como un hecho puntual producido por unas determinadas circunstancias y no a consecuencia de una serie de creencias y factores sociales.

Además, resalta que “las personas que presentan mayor adhesión a los mitos podrían ser más vulnerables a establecer relaciones violentas, al tener más dificultades para identificar estas situaciones como tales” (León y Aizpurúa, 2021, p. 11).

Por tanto, la violencia de género es una problemática social sostenida y perpetuada por una estructura social patriarcal inserta en la sociedad y, por ende, una realidad de la que la población joven no está exenta, debido a que afecta a todos los sectores de la población.

3.3. Marco legislativo actual y datos de violencia de género en España

*Cada 25 de noviembre,
lloramos a todas las compañeras perdidas,
que no pudieron encontrar la salida.
Visibilizamos a todos esos gritos mudos,
que tan repetidamente,
como repentinamente,
piden ayuda.
María G.*

Para hablar de violencia de género en España, es necesario conocer cuál es el marco conceptual y legal. Es importante conocer qué es lo que se considera violencia de género y conocer el contexto en el que nos encontramos actualmente.

Las **Organización Mundial de la Salud**¹, reconoce **la violencia contra la mujer** en los mismos términos que la definió en 1993 Naciones Unidas, como “todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada”.

Dentro de lo que es considerado violencia contra la mujer, encontramos la **violencia de género**, recogida por la **Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**²,

1 https://www.who.int/es/health-topics/violence-against-women#tab=tab_1.

2 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>.

como una de las situaciones más graves de desigualdad y consiste en la violencia que se ejerce sobre las mujeres por el simple hecho de serlo, ejercida por unos agresores que atentan contra las libertades y los derechos individuales de estas. Además, no es una problemática que tan solo afecte al ámbito privado.

Se da una desigualdad en las relaciones de poder entre hombres y mujeres, y se ejerce por parte de la pareja o expareja, independientemente de si conviven o no. Y comprende todo tipo de violencia: física, psicológica, sexual, las coacciones y amenazas, así como las acciones que priven de libertad (Ley 1/2004)³.

La **violencia de género es la máxima expresión de desigualdad entre hombres y mujeres** dentro del sistema sexo-género insertado en la sociedad actual. Este sistema se perpetua a través de los valores culturales transmitidos mediante la socialización y la educación generación tras generación. Aunque las formas se van modificando en función a los cambios sociales, la finalidad sigue siendo la misma, el dominio de la mujer a través de una desigualdad de poder (Ley 1/2004). Por tanto, según Heyzer (2000), citado por Bas & Pérez (2016), uno de los principales factores de riesgo para sufrir este tipo de violencia es ser mujer.

La **Organización Mundial de la Salud (OMS)**, lo define como un problema de salud pública que perenniza las desigualdades de género. Además, afirma que una de cada tres mujeres son víctimas de violencia física y/o sexual de sus parejas.

Por otro lado, en 2014, la **Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA)**⁴ realizó uno de los estudios más reseñables de la violencia contra la mujeres en Europa, con una muestra de 42.000 mujeres de 18 a 74 años. Este recogió que el 43% de las mujeres ha sido víctima de relaciones de violencia de género y/o ha sufrido alguna forma de violencia psicológica, física y/o sexual (Egea, 2019).

Los **últimos datos registrados en España por el Instituto Nacional de Estadística**⁵ en 2021, situaron en 30.141 las víctimas de violencia de género, de las cuales 661 eran menores de 18 años, registrándose un aumento respecto al año anterior. En cuanto a las víctimas comprendidas en el rango de edad de 18 a 24 años, se contabilizaron un total de 4.301, detectándose también un aumento respecto al 2020.

A nivel nacional, resaltar los datos del estudio de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, llevado a cabo en 2019, mediante una macroencuesta con muestra representativa de mujeres residentes en España a partir de

3 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

4 https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_es.pdf.

5 https://www.ine.es/prensa/evdvg_2021.pdf.

los 16 años. Este estudio concluyó que **en la juventud se produce un incremento del riesgo de todos los tipos de violencia, sobre todo la psicológica**, afectando a un 20% de las mujeres entre 16 a 17 años, disminuyendo ligeramente la cifra conforme aumenta la edad, situándose en un 16,9% en las mujeres de 18 a 24 años (Díaz-Aguado , Martínez, Martín, y Falcón, 2021).

En el año 2021, el servicio telefónico de la fundación ANAR⁶, en colaboración al 016, ha atendido 3.440 casos de violencia de género en infancia y adolescencia, registrando un incremento en los últimos 13 años. Esta problemática afecta a adolescentes en sus primeras relaciones amorosas y **el 43´6% de las víctimas no eran conscientes de estar sufriendola** cuando contactaron con este servicio (Fundación ANAR, 2020).

Actualmente, nos encontramos en la sociedad del conocimiento y las TICs se han instaurado en nuestra cotidianidad, por lo que se han producido nuevas formas de violencia a través de estas. Según el último estudio de la **Fundación ANAR⁷** (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) realizado en el año 2020, en un 70% de los casos de violencia de género en adolescentes, estaban implicadas las **tecnologías como forma de control de la pareja** (Fundación ANAR, 2020).

Esto coincide con los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género en 2021. Dicho estudio afirma que, ya en 2013, **las Tecnologías de la Información y la Comunicación ya eran utilizadas para ejercer violencia de género**, situación que se ha incrementado respecto al año 2020. Entre las situaciones planteadas en el estudio, las chicas reconocieron haber sufrido y los chicos haber ejercido en mayor proporción las situaciones: “controlarla a través del móvil”, “usar sus contraseñas para controlarla” y “usar sus contraseñas para suplantar su identidad” (Díaz-Aguado, Martínez, Martín, y Falcón, 2021).

Destacar que, según las investigaciones revisadas por Bas y Pérez (2016), **los y las jóvenes muestran comportamientos y actitudes más tolerantes hacía las conductas relacionadas con “violencias de control”** que el resto de la población.

Todo esto nos lleva **a investigar desde la Educación Social** cuáles son las posibles causas de esta tolerancia a la violencia en las relaciones amorosas y **plantear acciones socioeducativas que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres**, así como la prevención de la violencia de género.

6 https://www.anar.org/wp-content/uploads/2021/12/Informe-ANAR-COVID_Definitivo.pdf.

7 <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2021/12/Memoria-ANAR-2020-Definitiva.pdf>.

3.4. La importancia de la prevención de la violencia de género en jóvenes desde la Educación Social

*Detrás de mujeres empoderadas
hay machistas abandonados.
Anónimo.⁸*

En línea con lo expuesto en los apartados anteriores, las creencias instauradas en el marco del amor romántico fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres, constituyendo uno de los componentes principales de la violencia de género en los y las jóvenes, ya que sostienen un ideal de relación de dominación/sumisión. Además, bajo los mitos sobre violencia de género se invisibiliza una problemática social que se niega, se vincula a casos aislados y que culpabiliza a la víctima; creencias instauradas en el imaginario que también afectan a los y las jóvenes.

Sánchez, Martín, y Palacios (2015) menciona, entre los factores influyentes en esta problemática: el tipo de educación recibida, los modelos relacionales referentes, la formación recibida sobre violencia de género, las creencias del amor romántico y los mitos sobre violencia de género. Estos datos dejan ver la importancia de la educación, resultados que coinciden con lo obtenido en uno de los últimos estudios en adolescentes en 2021, el cual afirma que “haber trabajado en la escuela el problema de la violencia de género disminuía el riesgo de ser maltratador, en el caso de los chicos [...] y disminuía de forma significativa el riesgo de vivirla en caso de las chicas” (Díaz-Aguado, Martínez, Martín, y Falcón, 2021, p.21).

Tras la revisión de diferentes investigaciones, Carbonell y Vicenta (2018) llegaron a la conclusión de que la socialización es uno de los factores clave en la perpetuación de mitos y estos, a su vez, influyen en las realidades de los y las adolescentes.

Por tanto, la educación es un factor clave, ya no solo a nivel de conocimientos teóricos, sino como factor fundamental en el proceso de socialización, por lo que la intervención socioeducativa se torna fundamental para la prevención de la violencia de género (Gallardo y Gallardo, 2019).

En este contexto, la Educación Social es esencial para la prevención de esta problemática, ya que se trata de una disciplina generadora de contextos educativos. Por tanto, el y la profesional de la Educación Social a través de la realización de acciones socioeducativas de prevención, tienen como objetivo generar cambios para la mejora y transformación de situaciones de desigualdad, incluyendo la discriminación por género y, por ende, la violencia de género (Mosterio, 2015).

Para ello y en línea con las aportaciones de Torres y Valdepeñas (2015), el Educador y la Educadora Social tienen que orientar sus acciones socioeducativas

⁸ Frase de autor desconocido, pintada en la pared de una calle de Bilbao.

con jóvenes a desmitificar el ideal del amor romántico y el sexismo, para evitar la violencia de género, además de combatir las creencias sobre esta problemática, que llevan a su desacreditación; de forma que transmitan a los y las jóvenes los ideales de un amor igualitario, promoviendo relaciones amorosas sanas, basadas en la igualdad y el respeto. Sobre todo, en el caso de jóvenes que ya han experimentado una relación amorosa desigualitaria, acompañándola tanto en la decisión de ruptura y cuando se haya producido.

El papel de la Educación Social es básico para la concienciación y sensibilización de esta problemática, informando a los y las jóvenes y dándoles las herramientas necesarias para detectar situaciones que puedan llevarles a la violencia de género, para lo que es necesario acabar con el amor romántico y esa idea de que “el amor todo lo puede, todo lo aguanta y todo lo perdona”.

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1. Contexto

La investigación se ha llevado a cabo durante el año 2021 y 2022 en la localidad de Madridejos (Toledo), concretamente en la población joven.

Según la ONU ⁹, se considera que una persona es joven cuando se encuentra en un rango de edad establecido entre los 15 y los 24 años. Por tanto, en este caso, el universo son los y las jóvenes de entre 15 y 24 años de Madridejos.

En Madridejos hay empadronados 10.230 habitantes en 2021, de los cuales, 5.090 son hombres y 5.140 son mujeres. Del total de esta población, 1.128 son jóvenes entre 15 y 24 años, siendo 541 mujeres y 590 hombres, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE)¹⁰.

Tabla 1. Población por sexo, municipios y edad de Madridejos (grupos quincenales).

| Población por sexo y edad de Madridejos (1 de enero de 2021) | | |
|--|-----------------|-----------------|
| | De 15 a 19 años | De 20 a 24 años |
| Hombres | 292 | 295 |
| Mujeres | 265 | 276 |
| Total | 557 | 571 |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2022).

9 <https://www.un.org/es/global-issues/youth>.

10 <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=33938>.

4.2. Problema

El imaginario que tenemos sobre cómo deberían ser las relaciones amorosas es algo basado en creencias e influido por los medios de comunicación, audiovisuales, libros o modelos relacionales externos. En esta construcción social sobre lo que es “el amor”, se tiende a normalizar conductas o situaciones violentas que, en ocasiones, los y las jóvenes normalizan y piensan que forman parte de las dinámicas amorosas que se establecen en una relación de pareja.

El problema surge de la necesidad de conocer si el imaginario social que hay en torno al concepto violencia de género y sus dimensiones influye en las dinámicas relacionales que establecen los y las jóvenes en sus relaciones amorosas; y cómo se podría solventar desde la perspectiva de la Educación Social a través de la implantación de propuestas preventivas. Para ello, he planteado los siguientes objetivos e hipótesis de investigación.

Objetivo 1: analizar por qué la juventud normaliza conductas violentas y de control en las relaciones amorosas.

- Hipótesis 1: las películas de amor adolescente basadas en el amor romántico generan relaciones amorosas tóxicas en la adolescencia.
- Hipótesis 2: los y las jóvenes en sus relaciones amorosas piensan que los celos son necesarios porque son una muestra de amor.

Objetivo 2: estudiar que percepción tienen los y las jóvenes sobre el concepto violencia de género.

- Hipótesis 1: la juventud no cuenta con las herramientas necesarias para detectar casos de violencia de género.
- Hipótesis 2: la juventud relaciona violencia de género con una violencia física visible, lo que lleva a que pueden ser víctimas o agresores y como no existe una violencia física visual no lo conciben como violencia de género.
- Hipótesis 3: los y las jóvenes basan sus conocimientos sobre violencia de género en mitos.

Objetivo 3: conocer los recursos de prevención de violencia de género en Madridejos.

- Hipótesis 1: el Centro de la Mujer se centra mucho más en actuaciones de intervención directa, cuando los malos tratos ya han sucedido, que en implantar medidas preventivas.
- Hipótesis 2: es necesaria la figura de una Educadora Social experta en violencia de género que lleve a cabo actuaciones de prevención en la población joven de Madridejos.

- Hipótesis 3: las instituciones educativas, en ocasiones, suponen una barrera a la hora de llevar a cabo actuaciones de prevención de violencia de género.

4.3. Metodología

La metodología utilizada en el Estudio de Caso ha sido mixta, intercalando técnicas cualitativas y cuantitativas. Utilizar una metodología mixta permite comprender mejor el fenómeno estudiado, ya que permite acceder a un nivel de análisis más profundo, y a la vez, compensa las posibles debilidades de uso de cada técnica por separado. Por ello, las herramientas de recogida de información que se han utilizado han sido: grupos de discusión, entrevistas estructuradas y un cuestionario.

Son dos las categorías analíticas que vertebran esta investigación: “la construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género” y “dinámicas relacionales”, las cuales, a su vez, están formadas por diferentes subcategorías.

4.3.1. Grupos de discusión

La conformación de los grupos de discusión ha sido voluntaria, a partir de una convocatoria realizada por redes sociales. En ella se especificaba que necesitaba 10 personas voluntarias (5 chicos y 5 chicas), de 15 a 24 años para la realización de la investigación.

Tabla 2. Grupos de discusión.

| GRUPOS DE DISCUSIÓN | |
|------------------------------|--|
| Universo | Jóvenes entre 15 y 24 años de Madridejos. |
| Categoría analítica abordada | “Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones” |
| Número de grupos | 3 GD en total para las siguientes edades: 15, 18, 20, 22 y 24. |
| Fechas de campo | GD 1 y GD 2: 19/03/2022 GD 3: 20/03/2022 |
| Tamaño de los grupos | GD 1: 5 mujeres. GD 2: 5 hombres. GD 3: 10 personas (5 hombres y 5 mujeres) |
| Selección de participantes | Personas de 15 a 24 años de ambos sexos de la localidad de Madridejos (Toledo). |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos para el estudio (2022).

Se han llevado a cabo tres grupos de discusión con preguntas semiestructuradas; dos de ellos no mixtos y el tercero mixto, estableciéndose en los dos primeros una segregación por género. El GD 1 y GD 2 se llevaron a cabo el sábado 19 de marzo de 2022, teniendo una duración de 54 y 46 minutos respectivamente. Por último, el GD 3 se realizó el domingo 20 de marzo de 2022, con una duración de 45 minutos. Todos los grupos de discusión se llevaron a cabo de forma presencial y las conversaciones fueron grabadas mediante la grabadora de voz del móvil.

En relación con las preguntas planteadas en cada uno de ellos, al GD 1 y GD 2 les fueron planteadas las mismas preguntas, siendo estas un total de 7 (Anexo I), correspondiéndose con la categoría analítica “dinámicas relacionales” y como subcategorías el “amor romántico”, “el ideal de pareja” y la “percepción de las relaciones afectivo sexuales”, con la finalidad de comparar las respuestas obtenidas. Por otro lado, al GD 3 les fueron planteadas un total de 16 preguntas, relacionadas con la categoría analítica “construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones” y con las subcategorías; “violencia”, “conocimiento de recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de VG” e “influencia de los medios de comunicación, RRSS y películas” (Anexo II).

Cabe destacar que los grupos de discusión se han llevado a cabo con una previa autorización de consentimiento informado. En esta, se asegura el anonimato de las personas participantes, sustituyendo sus nombres reales por “informante” y se indica que la información recopilada en las grabaciones de voz será de uso exclusivo para la realización del estudio. En el caso de los menores de edad, han sido los padres o tutores legales los encargados de autorizarlos (Anexo IV).

4.3.2. Entrevistas

En el caso de las entrevistas, son semiestructuradas y se han realizado a profesionales relacionados con la temática que aborda la investigación, en este caso jóvenes y violencia de género.

Tabla 3. Entrevistas.

| | ENTREVISTAS | | |
|----------------------------|--|-------------------------------------|-----------------------------------|
| | Entrevista 1 | Entrevista 2 | Entrevista 3 |
| Profesional entrevistado/a | Técnica dinamizadora del Centro de Información Juvenil | Coordinadora del Centro de la Mujer | Orientadora del I.E.S Valdehierro |
| Fechas de campo | 4/05/2022 | 6/05/2022 | 18/05/2022 |
| Duración | 18'50" | 30" | 18" |

| | |
|------------------------|--|
| Criterios de selección | Trabajar como educador o dinamizador con la población joven de Madridejos. Trabajar como experto en violencia de género con la población de Madridejos. |
| C.A. analizadas | “Violencia” y “recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de VG”. |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos para el estudio (2022).

Para ello, se han creado tres guiones de entrevistas diferentes (Anexo III); una, a la responsable del Centro de Información Juvenil; otra, para la coordinadora del Centro de la Mujer y, por último, otra para la orientadora del I.E.S Valdehierro. Las entrevistas se han compuesto de cinco, ocho y seis preguntas respectivamente. Además, recogen información referente a las categorías analíticas “violencia” y “recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de VG”.

En las tres ocasiones, me puse en contacto con las entrevistadas a través de una llamada telefónica, en la que les explicaba el motivo de la entrevista y mediante la cual concretamos el día y la hora. Dos de las entrevistas, las llevadas a cabo a la coordinadora del Centro de la Mujer y a la responsable del Centro de Información Juvenil, se realizaron de forma online, a través de una videollamada, mediante la aplicación Zoom. Sin embargo, la entrevista realizada a la orientadora, se llevó a cabo de forma presencial en el centro educativo I.E.S Valdehierro.

Al igual que los grupos de discusión, las entrevistadas firmaron un consentimiento informado, en el que aceptaban participar en la entrevista, que fuese grabada y la utilización de las respuestas obtenidas para la realización del TFG (Anexo IV).

4.3.3. Cuestionario

El cuestionario (Anexo V) se realizó en la modalidad online, mediante la herramienta de “Google forms” y la difusión la realicé a través de mis redes sociales. El cuestionario permaneció activo desde el 11 de noviembre de 2021 hasta el 28 de febrero de 2022, siendo este anónimo

Tabla 4. Cuestionario.

| CUESTIONARIO | |
|----------------------|---|
| Universo | Jóvenes entre 15 y 24 años de Madridejos. |
| N.º de participantes | 247 personas en total. 151 personas de la localidad de Madridejos. 60 personas de Madridejos del rango de edad de 15 a 24 años. |
| Fecha de inicio | 11/11/2021 |
| Fecha de fin | 28/02/2022 |

| PARTICIPANTES DEL CUESTIONARIO | | | |
|--------------------------------|--|---------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Totales |
| De 15 a 24 años | 13 | 47 | 60 |
| C.A analizadas | “Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones” y “dinámicas relacionales”. | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos para el estudio (2022).

Se trata de un cuestionario mixto, ya que combina preguntas con respuestas cerradas cuantificables y preguntas abiertas que recogen datos de corte cualitativo. Para garantizar el anonimato de las personas participantes del cuestionario, se incluyó un apartado donde se informaba acerca de la finalidad y de la protección de datos de carácter personal.

El cuestionario está formado por 26 preguntas, vinculadas a las categorías analíticas “construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones” y “dinámicas relacionales”.

Participaron un total de 247 personas, de las cuales, 151 pertenecen al municipio de Madridejos. De estos, 60 se encuentran en el rango de edad de 16 a 24 años, siendo 13 hombres y 47 mujeres. Por tanto, a efectos de evidencia científica no es estadísticamente representativa, ya que solo representa 5% de la población joven; sin embargo, nos sirve a modo de sondeo y complementar la información cualitativa.

4.4. Análisis de los resultados

Tras realizar el proceso de recogida de información a través de grupos de discusión, entrevistas y el cuestionario, se muestran los datos ordenados en diferentes categorías y subcategorías analíticas, mediante el análisis de los discursos de las diversas técnicas utilizadas.

La investigación gira en torno a dos principales categorías de análisis, que son; “la construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones” y “las dinámicas relacionales”.

Tabla 5. Categorías analíticas.

| Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. | |
|---|--|
| Violencia | Física. Psicológica. Sexual. Vicaria. Umbral de la violencia. Formas de respuesta ante una situación de maltrato. |
| Recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de VG. | |
| Mitos sobre la VG | |
| Dinámicas relacionales | |
| Amor romántico | Celos Posesión |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos para el estudio (2022).

1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones

Con esta categoría se pretende conocer cuál es el conocimiento que tienen los y las jóvenes de Madridejos en relación con la violencia de género. A qué lo vinculan, cómo lo definen y/o grado de conocimiento de recursos de prevención e intervención, entre otros. A su vez, se articulan en otras subcategorías diferenciadas en:

a. *Violencia:*

Con esta subcategoría se analizó qué tipos de violencia vinculan los y las jóvenes al concepto “violencia de género”, así como por qué creen que se produce y cómo definirían este término. De esta forma, se pretendía conocer las creencias a partir del cual se articula el imaginario.

En respuesta a la pregunta sobre la imagen o escena que se les viene a la cabeza cuando se escucha el término “violencia de género”, todas las personas informantes coinciden en la descripción de una misma situación:

“Cuando un chico y una chica se están peleando y el chico la maltrata tanto psicológicamente como físicamente. Me viene una escena de un chico gritando o agrediendo a una chica cuando escucho eso.” (Informante 4-GD 2, 2022)..

La juventud vincula la violencia de género a una violencia sobre todo física, aunque también, hacen alusión a la psicológica exponiendo que *“lo que pasa que está más asociado al físico”* (Informante 2- GD 2).

Esta misma cuestión se planteó de forma abierta en el cuestionario y, en la mayoría de las respuestas, se vinculaba la violencia de género, primero, a un maltrato físico y verbal y después, unido a este, el psicológico. Solo tres personas hacían referencia a la violencia sexual y una a la vicaria.



Gráfico 1. Violencia de género y sus dimensiones.
Fuente: Elaboración propia para el estudio (2022).

Por tanto, la imagen o escena era representada como “un hombre gritando y pegando a una su novia o esposa”, “una mujer con un ojo morado” y “un puñetazo a una mujer”, entre otras similares.

Los y las informantes establecen una diferenciación en el tipo de maltrato, dependiendo de la persona que lo ejerza; si es el hombre el que ejerce la violencia, lo hace de forma física porque *“el hombre por naturaleza es más agresivo y más impulsivo”* (informante 4-GD 2, 2022); por el contrario, si es la mujer la que la ejerce, lo hace de forma psicológica. Opinan que esto se debe a que *“la toxicidad de los hombres lleva más a un maltrato físico y la de las mujeres al psicológico”* (informante 3-GD 2, 2022).

También, hacen referencia a que se produce con la misma frecuencia, *“solo que uno se visualiza más que otro y se ve como peor que el hombre lo haga hacia la mujer”* (informante 4-GD 1, 2022).

Referente a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, están de acuerdo con lo mencionado por el informante 3-GD (2022): *“está mal, porque yo si soy hetero y tengo una*

pareja y esa persona me..., no me parece bien que me vaya al calabozo. Además, creo que no está funcionando porque sigue muriendo gente”; además coinciden en que *“no sabes realmente si es verdad o mentira lo que te está contando la persona”* (informante 1-GD 1, 2022), haciendo referencia a la mujer que denuncia. Por otro lado, entienden que *“la base está en la educación”* (informante 2-GD 2, 2022) y la solución *“en la prevención”* (informante 1-GD 1, 2022).

Coincidiendo con los discursos de los grupos de discusión, el 37% de los y las jóvenes que participaron en el cuestionario estaban de acuerdo con que *“la ley de violencia de género es discriminatoria para el hombre”*.

Ligado a esta idea de la importancia de la educación mencionada en el apartado anterior, están de acuerdo con el informante 1-GD 1 (2022) en que, *“no sabría cómo actuar, es una situación difícil”*.

b. Recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de VG:

Esta categoría está enfocada en averiguar si los y las jóvenes conocen qué ayudas y recursos existen para las víctimas y si han recibido formación mediante talleres y charlas.

Los y las jóvenes de Madridejos mencionan que conocen como recursos de ayuda a las víctimas de violencia de género *“el Centro de la Mujer de Madridejos”* (informante 5-GD 2, 2022), *“el 016”* (informante 2-GD 2, 2022) y *“una casa de acogida de mujeres víctimas de violencia de género en Ciudad Real. Acogen a mujeres y las hacen desaparecer porque están en peligro de su agresor”* (informante 1-GD 1, 2022).

Los y las jóvenes exponen la necesidad *“sobre todo, en el sentido más formativo, desde pequeños. Más charlas, más de todo”* (informante 2-GD 2, 2022). Todas las personas informantes que han participado en el estudio exponen explícitamente “sí” a la necesidad de aumentar los recursos formativos, puntualizando que:

“Deberían de hacer un plan tipo: si conoces a alguna persona que esté en esta situación sigue estas pautas. Porque muchas veces no te dan unas pautas y... tú no sabes qué hacer. A lo mejor si tuviésemos unas pautas para seguirlas y para reconocerlo antes sabríamos que pasos seguir para ayudar a la otra persona.” (informante 1-GD 1, 2022).

En relación a este tipo de talleres, argumentan que, *“de violencia de género no se si recibí alguna charla”* (informante 3-GD 2, 2022). También, algunos de los informantes mencionan que *“tuvo una en la que vino el Centro Juvenil”* (informante 5-GD 1, 2022) y *“a mi colegio sí han venido dos o tres años del Centro de la Mujer”* (informante 2-GD 2, 2022).

Sobre la iniciativa propia para conocer más sobre la temática de violencia de género, solo la informante 4 del GD 1 (2022), menciona que:

“No me he formado, pero por mi carrera sí que me he empapado más y he visto más cosas más allá de lo que se cuenta. Pero no me preguntes más porque yo no he tenido educación y género”.

La coordinadora del Centro de la Mujer afirma que, en colaboración con el Centro Juvenil y Cruz Roja, *“hacen siempre actividades en los centros educativos para las fechas más concretas, como el 8 de marzo y alrededor del 25 de noviembre, se realizan varias acciones de prevención a la VG e igualdad”* (coordinadora del Centro de la Mujer, 2022).

En línea con esto, la orientadora del I.E.S Valdehierro (2022), opina que:

“Se trabaja mucho con Cruz Roja y con el Centro de la Mujer, pero se queda corto [...] En el caso del espacio de acción tutorial, hasta la LOMCE, en 4º de la ESO no hay hora de tutoría. Entonces, es muy difícil llevar charlas, talleres, películas y hacer este trabajo de prevención, porque no tienes una hora, sino que dependes de que algún profesor sacrifique una hora de su asignatura, de que el profesorado te quiera ceder sesiones... Primero porque tampoco tiene hora y segundo tampoco, que con segundo ya ni cuentas con ellos porque tienen la presión de la EVAU. Entonces, lo que hay es un fallo en el sistema. [...] Ahora mismo, igual alguna hora puntualmente se puede hacer y que te la ceda un profesor, pero eso sistemáticamente todas las semanas, no. Con el día del 8M, que vino el Centro de la Mujer e hizo unos trivial y tal, estuvo super chulo, pero igual, eso no llegó a 4º de la ESO. Con lo cual, hay ahí un muro que dices... Si esto no se está tratando en casa y no tenemos un espacio para ello... Bueno, hay cartelería y se intenta meter el plan de igualdad por algún lado, de lo que sea”.

Si nos detenemos en los discursos de la trabajadora del CIJ y la coordinadora del centro de la mujer, coinciden con que:

“La formación que antes se daba era a través de los centros educativos y ahora, con la pandemia, se cerraron este tipo de actividades porque no se permitía que entidades externas entrasen en el centro para evitar contagios... Nos ha costado mucho volver a entrar desde esto... Ahora parece que nos miran con cuentagotas y ese era el canal más importante de transmisión de información porque los pillabas a todos en un aula sentados y aunque pareciese que no, te escuchaban, se enteraban o se quedaban con algo de lo que les estabas diciendo. Entonces, ya llevamos por lo menos 3 años de retraso... También, he de decir, que, desde hace algunos años, al Centro de la Mujer le costaba mucho entrar.” (técnica dinamizadora del CIJ, 2022).

c. Mitos de la Violencia de género:

Esta categoría pretende analizar cuáles son las creencias instauradas sobre violencia de género en el imaginario de los y las jóvenes.

Se pueden observar muchos de los mitos de la violencia de género en los discursos del grupo de discusión, donde coincidían en que *“la violencia de género existe en los dos géneros”* (informante 1-GD 1, 2022) y en que, *“la ley está mal porque es muy fácil que una mujer mande al calabozo a un hombre”* (informante 3-GD 2), entre otros.

Además, la orientadora del I.E.S Valdehierro (2022) contaba un caso que se le dio en un aula:

“En un aula de 4º de la E.S.O, en una actividad de tutoría, donde hablábamos del tema de las parejas, de cómo nos relacionamos y demás... una chica, contó el caso de cuando tuvo una pareja. Este chico, la celaba muchísimo, la controlaba mucho el tema de las redes sociales, el móvil y demás y en algún momento de confusión... Por lo visto, ella subió una foto, un chico le dio like, le puso no sé qué comentario y el chico le soltó una bofetada. Entonces, lo curioso de la situación es que el alumnado lo normalizó... Y empezaron a comentar que bueno, “que tampoco había sido para tanto, que solo había sido una... Como si hubiesen hecho un comentario un poquito fuera de lugar... No, no, es que estamos hablando de una agresión física... Ya esa línea fina entre que un comentario pueda o no pueda ser machista, puede estar un poquito más difuminada, pero dentro de que hay una agresión física está bastante claro, pero no lo veía”.

Dinámicas relacionales

La categoría “dinámicas relacionales” se centra en conocer si los y las jóvenes de Madridejos perciben y basan sus relaciones amorosas en creencias del amor romántico.

a. Amor romántico:

Los chicos y las chicas coincidieron, en su gran mayoría, en que en una relación amorosa hay *“celos hasta cierto punto [...] Pero son celos... como decirlo... de me importa. Los celos... debería haberlos y no... Nunca son buenos, pero es como que hace que la otra persona vea que te importa”* (informante 2-GD 1, 2022). Afirmaban que *“los celos creo que sentirlos, los sentimos todos. Ahora la cosa es como lo expresamos”* (informante 3-GD 2, 2022).

Además, establecían una diferencia entre dos tipos de celos: los normales y los tóxicos o excesivos; *“casi todas las personas tienen hasta cierto punto de celos, hasta que no llegue a un punto que sea tóxico”* (informante 3-GD 1,

2022); *“una cosa es unos celos normales y otra, unos celos extremos”* (informante 4-GD 2, 2022).

Otras personas exponían que *“los celos demuestran inseguridad por la persona que lo siente, más que sean algo natural. Dicen mucho “es algo natural”, pero la realidad es que no lo son”* (informante 2-GD 2, 2022), por lo que, *“van ligados a la pareja en el sentido en el que hay una falta de comunicación, una inseguridad propia tuya que ya tú esa inseguridad como que se la dejas a la otra persona”* (informante 4-GD 1, 2022).

No se observa gran diferencia en la variable género en los discursos obtenidos en los grupos de discusión, debido a que daban respuestas similares a las preguntas planteadas, a excepción de cuando se aborda el tema de la infidelidad. Relativo a esta cuestión, los chicos respondieron un “no” rotundo en cuanto a perdonar una infidelidad; sin embargo, las chicas, dudaban más en posicionarse en el sí o el no buscando diferentes matices, que se puede concluir en dos frases de dos de las informantes; *“depende de lo enamorada que estés del chico”* (informante 2-GD 1, 2022) y de *“como esté en ese momento y de lo que haya pasado”* (informante 5-GD 1, 2022).

Por otro lado, al establecer el tema de cómo los medios de comunicación y de entretenimiento, concretamente las películas románticas destinadas a un público adolescente, se proyecta una idea de amor que se correspondía con la realidad, las personas informantes estaban de acuerdo con esta afirmación, además, uno de ellos añadía *“yo considero que en este tipo de películas siempre sale como que la pareja tiene un problemón enorme y se consigue solucionar con el amor”* (informante 3-GD 2, 2022).

Exponían que, bajo su experiencia, en sus primeras relaciones amorosas o previas a estas, tenían una idea del enamoramiento y del amor que, en ocasiones, habían basado en las películas y que con la experiencia descubrieron que la realidad era diferente; *“y decías “uy esto está muy bien, yo quiero algo así”. Yo quería un Mario Casas en mi vida y ahora veo que no. Pero no, eso está fatal”* (informante 1-GD 1, 2022).

4.5. Conclusiones de los resultados

Tras el análisis de los discursos, se observa que las películas que tienen como temática el amor adolescente reflejan un ideal sobre un tipo de amor poco real, basado en el amor romántico. Y que, además, muchos de ellos y ellas, habían tomado este tipo de enamoramiento y patrón de relación amorosa como modelo a seguir en sus experiencias, donde se acabaron dando cuenta de que la realidad era diferente.

No obstante, se observa cómo muchas de las creencias del amor romántico están instauradas en su imaginario, de forma que se tienden a justificar acciones o comportamientos bajo el lema del amor. Esto se puede ver reflejado en los di-

ferentes discursos, como por ejemplo el de la informante 2-GD 1 (2022), cuando se habla del tema de la infidelidad:

“Te come la cabeza, y tú de tanto quererlo no te das cuenta y dices, venga vale tal. Y por muy grande que te lo haya hecho y por la mayor putada que te haya podido hacer... pero yo... si quisiese muchísimo a la persona [...] Entonces no sé, te tienes que ver en la situación y ver cuánto quieres a la persona”.

En este aspecto, se observa en los discursos cómo las chicas tienden a justificar más actos bajo el amor que los chicos, quienes tienen más claro dónde están los límites. Sin embargo, referente a los celos, ambos normalizan los celos en una relación amorosa, aunque establecen un umbral que, si se sobrepasa, lo clasifican como “celos tóxicos”. Destacar que el umbral del control y los celos no es igual en todas las personas, sino que depende de cada una de ellas.

Referente a la violencia de género, encontramos que no cuentan con las herramientas necesarias para poder detectarla y actuar, demandando la necesidad de que haya más formación sobre este ámbito, entendiéndolo que la educación es un papel clave.

En línea con esto, la técnica dinamizadora del CIJ, la coordinadora del Centro de la Mujer y la orientadora del I.E.S Valdehierro, están de acuerdo con que se necesitan más actuaciones de prevención contra la violencia de género en jóvenes, pero que en ocasiones se han encontrado con barreras institucionales, como puede ser el diseño de la ley de educación o los propios centros educativos.

Respecto al imaginario social sobre el concepto violencia de género, vinculan esta violencia a una agresión, sobre todo, física y verbal, además de psicológica, no teniendo en cuenta otras dimensiones como la sexual y la vicaria. También, encontramos varios tipos de mitos o creencias en los discursos de los y las jóvenes, entre ellas: la creencia de que la violencia de género no afecta sobre un género concreto, sino que se produce de igual forma entre hombres y mujeres y que la ley perjudica al hombre. Por tanto, tras analizar los discursos de la juventud, podemos afirmar que basan sus conocimientos sobre violencia de género en mitos que son transmitidos a través de redes sociales, medios de comunicación y de la socialización.

Existe una relación sobre amor romántico y violencia de género, al igual que constancia de que las creencias sobre violencia de género perpetúan la misma. De esta forma, los y las jóvenes podrían ser más vulnerables a la hora de establecer relaciones violentas y a presentar más dificultades a la hora de identificarlas (León y Aizpurúa, 2021).

5. CONSIDERACIONES FINALES

Después de realizar la investigación sobre el imaginario social de los y las jóvenes sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones, se han observado en su discurso varios de los mitos, tanto de amor romántico, como de violencia de género hallados en la revisión bibliográfica.

La violencia de género es una problemática social que en los últimos años se ha convertido en un tema político de bastante controversia, el cual ha sido utilizado por muchos partidos conservadores, en un intento de restarle credibilidad y gravedad; sin embargo, esta problemática ya ha acabado con la muerte de 43 mujeres en España en el último año, según el INE.

Este tipo de discursos mediáticos, impulsados por este sector ultraconservador, y que debido a la globalización tienen gran alcance, promueven este tipo de mensajes basados en mitos sobre la violencia de género; concretamente, los mitos que más se repiten en los últimos años, coinciden con los más aludidos en los discursos de los y las jóvenes participantes en la investigación: la creencia de que la violencia de género no afecta sobre un género concreto, sino que se produce de igual forma entre hombres y mujeres, y que la ley perjudica y/o discrimina al hombre.

Todas las personas participantes opinaban sobre violencia de género, basando sus argumentos en mitos, mitos que coincidían con los promovidos por este tipo de partidos. Sin embargo, ninguno había recibido formación específica respecto al tema, pero tomaban sus discursos como certeros. En este punto, uno de los encargos de la Educación Social es el de fomentar el pensamiento crítico a través de la generación de contextos educativos.

En este contexto, la Educación Social se torna fundamental ante la necesidad de implementar actuaciones socioeducativas de prevención de la violencia de género en jóvenes. En estas, se pretende desmitificar los mitos sobre violencia de género, dándole el valor y la importancia que tiene, al igual que combatir las creencias instauradas desde el amor romántico, ya que, como dice la informante 4-GD 1 (2022), “no se puede querer de una forma que no hayamos visto”. Por tanto, estas acciones deben de orientarse también a promover un modelo de relación amorosa igualitaria, en saber detectar indicios en una relación que pueda desembocar en violencia de género, así como saber cómo actuar ante estas situaciones.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tras haber realizado un análisis para conocer cuáles son las creencias que forman parte del imaginario social sobre el concepto violencia de género, encontramos una serie de mitos, tanto de amor romántico, como de esta problemática.

Para poder contrarrestar estos mitos, es necesario impulsar acciones socioeducativas de prevención que los desmitifique, promoviendo relaciones amorosas igualitarias y concienciando sobre la gravedad de la violencia de género, además de fomentar el pensamiento crítico, ya que los conocimientos que se basan en mitos están estrechamente relacionados con los mitos que más están utilizando las corrientes conservadoras.

Las tres profesionales entrevistadas coincidían en la necesidad de la implementación de actuaciones preventivas sobre la violencia de género en Madrideojos. Por tanto, el **objetivo de esta propuesta de intervención es el de diseñar un recurso socioeducativo web de prevención de la violencia de género en jóvenes**. A pesar de estar orientado a un público joven, se trata de un recurso online, por lo que está a disposición de un público más amplio, siendo también una forma de difundir información y concienciar no solo a un colectivo concreto, sino a una comunidad.

Esta web socioeducativa contará con diferentes apartados:

1. Apartado formativo: este estaría enfocado a la difusión de información, de forma que tratará de desmontar este tipo de mitos, tanto de amor romántico, como de violencia de género, con información verídica y contrastada, además de ofrecer pautas sobre cómo detectar una relación no igualitaria, qué hacer ante un caso de violencia de género o cómo funciona el ciclo de la violencia de género, entre otras.

Este apartado irá acompañado de un buzón de sugerencias anónimo, donde se recogerán las posibles dudas o temas de interés, que nos ayudarán a tener en cuenta las necesidades y orientar la formación a solventar esas posibles dudas y sobre esos temas de interés. En este sentido, se pretende crear contextos educativos y promover el pensamiento crítico.

2. Apartado informativo: este estaría orientado a ofrecer información sobre los tipos de ayuda y recursos que existen y a los que puede acceder una víctima de violencia de género, tanto a nivel nacional, autonómico, provincial y local. De esta forma, se pretende trabajar en red con otras entidades, tanto públicas como privadas, que ofrezcan este tipo de servicios de ayuda, favoreciendo la conexión del tejido asociativo. Por otra parte, se informará sobre talleres, cursos y reuniones feministas que organicen otras entidades, dándole de esta forma difusión y alcance a estas.

- 3. Foro de mujeres:** el anonimato es un arma de doble filo en las redes sociales, pero dándole un uso correcto, puede ayudar a muchas de ellas a sentirse seguras y protegidas detrás de una pantalla. Por tanto, esto pretende crear una comunidad online, donde las mujeres puedan contar su experiencia desde el anonimato. Esto es importante, tanto para la prevención, como para la detección de casos, ya que al leer otras historias alguien que esté inmerso en este tipo de relación y no lo identifique, puede hacerlo al verse reflejada en otras historias. Además, es una forma de crear redes entre mujeres y generar un grupo de apoyo entre ellas, sintiéndose seguras y protegidas, ya que es anónimo. Este grupo tendrá una serie de normas de comunidad online, que permitirán controlar que se mantenga el respeto y eliminarán los comentarios o a las personas usuarias que pretendan ofender o utilizar el foro con otra finalidad que no sea esta.
- 4. Apartado de concursos:** una de las formas didácticas de hacer partícipes a los y las jóvenes de su proceso educativo es mediante concursos. De esta forma, se pretende lanzar concursos, al igual que informar sobre los ya existentes, impulsados por otras entidades para llamar la atención de los y las jóvenes y que al participar se impliquen con la problemática y/o se informen sobre esta.

En este sentido, esta web pretende trabajar en dos direcciones; por un lado, de forma directa, de forma preventiva con la juventud, intentando llamar su atención. Debido a que en la actualidad la violencia de género es uno de los temas más comentados en redes sociales, se puede aprovechar este “boom” y contrarrestarlo con información verídica que desmonte discursos ultraderechistas. Por otro, con el fin de crear redes entre mujeres y entre otras entidades, favoreciendo la conexión del tejido asociativo. Y, en este sentido, actuando también como agente mediador, entre los recursos disponibles y los y las jóvenes, siendo ese puente de información y conexión entre estos.

Todas estas funciones que se pueden llevar a cabo con dicha web, son competencia del Educador y la Educadora Social; por ello, en el mundo globalizado en el que nos encontramos, las TICs pueden ser nuestras nuevas aliadas en materia de prevención en jóvenes.

7. REFERENCIAS

- Bas, E., & Pérez, M. (2016). La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 95-112.
- Carbonell, Á., & Vicenta, M. (2018). Adolescencias y riesgos: Escenarios para la socialización en las sociedades globales. *Revista Prisma Social*(23), 1-17.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., Martín, J., & Falcón, F. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., Martín, J., & Falcón, L. (2021). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Egea, M. T. (2019). Proyecto de intervención: “Protégete contra la violencia de género”. *IQual. Revista de género e igualdad*(2), 73-92.
- Escobar, J. C. (2000). *Lo Imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Cielos de Arena.
- Fundación ANAR. (2020). *Informe anual telefónico/ chat ANAR. En tiempos de covid-19*.
- Fundación ANAR. (2020). *Memoria 2020*.
- Gallardo, J. A., & Gallardo, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*(26), 31-39.
- Hernández, C. (2012). Violencia de género: “Una cuestión de Educación Social”. *RES. Revista de Educación Social*(14), 1-3.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de encuentro.
- León, C., & Aizpurúa, E. (2021). Tipologías basadas en la adhesión a los mitos de violencia de género: Evidencias de un análisis de clases latentes. *RIS: Revista Internacional de Sociología*, 79(1), 1-14.
- Merino, E. (2018). Sexismo, amor romántico y violencia de género en la adolescencia. *Tesis doctoral*, 18-329.
- Mosterio, M. (2015). La educadora y el educador social como agente promotor de la igualdad en los centros de información a las mujeres. *RES, Revista de Educación Social*(21), 224-238.
- Pintos, J. L. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*(4), 1-11.
- Sánchez, M. C., Martín, V. A., & Palacios, B. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 85-109.
- Torres, M., & Valdepeñas, B. (2015). El caldo de cultivo de la violencia de género en la adolescencia y juventus, la respuesta jurídica y el papel del educador o educadora social. *RES, Revista de Educación Social*(21), 84-113.

Hay compañeras a las que siguen matando por este problema estructural, que vive a nuestro lado.
 María G.

ANEXOS

Anexo I: Guion GD 1 y GD 2

| Preguntas | Categorías Analíticas |
|---|--|
| 1. ¿Cómo sería vuestra pareja ideal?, ¿qué buscáis en una persona a la hora de tener pareja? 2. ¿En que os fijáis en un chico? | 2.Dinámicas relacionales. El ideal de pareja. |
| 3. ¿Qué consideraríais una infidelidad? ¿La perdonaríais? 4. ¿Qué consideráis que son los celos? Cuando conoces a alguien, por ejemplo, ¿con qué actitudes identificaríais que es una persona celosa? 5. ¿Creéis que en las relaciones de pareja tiene que existir un punto de celos? ¿Los celos están relacionados con que la otra persona te quiera y te proteja? 6. ¿Qué actitudes tendrías que ver en tu pareja en la forma de relacionarse con otra persona para que te moleste? ¿Cuáles son vuestros límites a la hora de ver a vuestra pareja con otra persona? | 2.Dinámicas relacionales. Amor romántico. |
| 7. ¿Qué responderíais a esta serie de publicaciones?  Ilustración 1: Tuit 1  Ilustración 2: Tuit 2 | 2.Dinámicas relacionales. Amor romántico. |

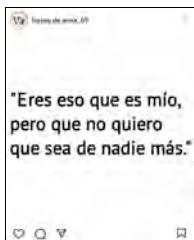


Ilustración 3: Post de instagram



Ilustración 4: Tuit 3

Fuente: Elaboración propia para el estudio (2022).

Anexo II: Guion del GD 3

| Preguntas | Categorías Analíticas |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la primera imagen o escena que se os viene a la cabeza cuando escucháis el término “violencia de género”? 2. Cuando escucháis hablar sobre violencia de género en las películas o en la TV, campañas publicitarias, de prevención y todo eso, ¿qué es lo que soléis ver reflejado cuando tratan este tema? 3. ¿Por qué pensáis que sucede la violencia de género? 4. ¿Por qué creéis que la otra persona, la que se encuentra en esta situación de violencia “lo aguanta” o “sigue en la relación”? 5. ¿Creéis que la violencia de género se ejerce desde el hombre a la mujer, desde la mujer hacia el hombre o cómo? 6. ¿Creéis que son casos aislados, que dependen de la pareja o que detrás de esto hay un problema mayor? 7. ¿Cuál creéis que puede ser una posible solución para mejorar la situación? 8. ¿Creéis que son casos aislados, que dependen de la pareja o que detrás de esto hay un problema mayor? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. <p>Violencia. Mitos.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>9. ¿Alguna vez habéis tratado el tema de la violencia de género en el IES Valdehierro, o en alguno de los colegios, o en el CIJ? O que os haya interesado el tema y hayáis hecho algún tipo de formación por vuestra cuenta.</p> <p>10. Y ¿formaciones a parte que hayáis hecho por vuestra cuenta, porque os haya interesado el tema?</p> <p>11. ¿Conocéis algún recurso o ayuda para víctimas de violencia de género aquí en Madridejos? ¿Y fuera de Madridejos? ¿A nivel nacional?</p> <p>12. ¿Sabéis qué servicios ofrece y a qué perfil atiende el Centro de la Mujer de Madridejos? ¿Qué tipo de persona pensáis que puede ir allí a solicitar ayuda?</p> <p>13. ¿Sabrías cómo actuar o detectar un caso de violencia de género?</p> <p>14. ¿Creéis que deberían de existir en Madridejos más recursos a ayudas destinadas a la prevención de la violencia de género? ¿Qué carencias detectáis en Madridejos relacionadas con este tema, qué se podrían hacer desde el IES, CIJ o desde alguna de las instituciones?</p> | <p>1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones.</p> <p>Conocimiento de recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de violencia de género.</p> |
| <p>15. Todo este tipo de dinámicas sobre la idea de lo que es el amor, ¿lo habéis visto reflejado en películas adolescentes? ¿Creéis que estas películas influyen sobre las relaciones que se tienen de adolescente?</p> | <p>1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones.</p> <p>La influencia de los medios de comunicación, redes sociales, películas o cuentos infantiles.</p> |
| <p>16. ¿Creéis que el amor lo puede todo y lo aguanta todo?</p> | <p>2. Dinámicas relacionales. Amor romántico.</p> |

Fuente: Elaboración propia para el estudio (2022).

Anexo III: Guion de las entrevistas semiestructuradas

Entrevista Centro de Información Juvenil

| Preguntas | Categorías Analíticas |
|---|--|
| <p>1. ¿Consideras que en la actualidad la violencia de género se sigue dando en la población joven de Madridejos?</p> <p>2. ¿El personal del centro tiene la formación necesaria para poder detectar y actuar ante un caso de violencia de género?</p> <p>3. ¿Crees que los jóvenes de Madridejos cuentan con la suficiente formación sobre lo que es la violencia de género?</p> <p>4. ¿Se realizan actuaciones de prevención sobre la violencia de género en los jóvenes de Madridejos?</p> <p>5. ¿Crees que podría ser de utilidad un recurso web socioeducativo como forma de prevención de la violencia de género?</p> | <p>- Violencia.</p> <p>- Recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de violencia de género.</p> <p>- Formas de respuesta ante una situación de maltrato.</p> |

Fuente: Elaboración propia para el estudio (2022).

Entrevista Centro de la Mujer

| Preguntas | Categorías Analíticas |
|---|--|
| 1. ¿Cuál es el perfil de edad más común con el que interviene el Centro de la Mujer? 2. ¿Habéis atendido casos de violencia de género en jóvenes de Madrಿದೆjos? 3. En el centro de la mujer, ¿cuál es el protocolo de actuación ante un caso de violencia de género? 4. ¿Crees que los jóvenes de Madrಿದೆjos cuentan con la suficiente formación sobre lo que es la violencia de género? 5. ¿Se realizan actualmente actuaciones de prevención sobre la violencia de género en los jóvenes de Madrಿದೆjos? 6. ¿Creéis que la población de Madrಿದೆjos conoce los servicios que ofrece el Centro de la Mujer? ¿Y la población joven? 7. ¿Se ofrecen actividades que permitan la implicación de los jóvenes en el Centro de la Mujer? 8. ¿Crees que podría ser de utilidad un recurso web socioeducativo como forma de prevención de la violencia de género? | - Recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de violencia de género. - Formas de respuesta ante una situación de maltrato. - Recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de violencia de género. - Formas de respuesta ante una situación de maltrato. |

Fuente: Elaboración propia para el estudio (2022).

Entrevista orientadora I.E.S Valdehierro

| Preguntas | Categorías Analíticas |
|---|---|
| 1. ¿En el instituto en el caso de violencia, tenéis algún protocolo de actuación? 2. ¿Este protocolo contempla la posibilidad de actuar ante un caso de violencia de género? 3. ¿Habéis tenido algún caso de violencia de género en el centro? 4. ¿El profesorado del centro tiene la formación necesaria para poder detectar y actuar ante un caso de violencia de género? 5. ¿Se forma al profesorado en este ámbito? 6. ¿Crees que los alumnos cuentan con la suficiente formación sobre lo que es la violencia de género? 7. ¿Se realizan actualmente actuaciones de prevención de la violencia de género en el centro educativo? 8. ¿Crees que podría ser de utilidad un recurso web socioeducativo como forma de prevención de la violencia de género? | - Recursos y ayudas para la prevención o intervención de situaciones de violencia de género. - Formas de respuesta ante una situación de maltrato. |

Fuente: Elaboración propia para el estudio (2022).

Anexo IV: Plantilla del Consentimiento Informado.

Consentimiento informado para mayores de edad

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre de la investigadora: _____

Institución: _____

Teléfono: _____

Invitación a participar:

Te invito a participar en el proyecto de investigación _____

Esta investigación tiene por objetivo: _____

Acepto participar, aportando mis opiniones, creencias, relatos, discursos y respuestas sobre las temáticas abordadas durante el grupo de discusión, que serán grabado mediante audios.

Confidencialidad: toda la información derivada de su participación en este estudio será conservada de forma estricta y confidencial, lo que incluye el acceso de la investigadora o agencias supervisoras de la investigación, mediante CLAVES INFORMÁTICAS. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación **será completamente anónima**, PARA ELLO SE UTILIZARÁN NOMBRES FICTICIOS garantizando el anonimato de las personas participantes según la Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de Protección de Datos Personales tratados para fines de prevención, detención, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales.

Gracias por su participación.

En _____ a ___ de ___ de ____

Consentimiento informado para menores de edad

CONSENTIMIENTO INFORMADO MENORES DE EDAD

Nombre de la investigadora: _____

Institución: _____

Teléfono: _____

Invitación a participar:

Te invito a participar en el proyecto de investigación _____

Esta investigación tiene por objetivo: _____

Acepto que mi hijo/a participe en dicha investigación a través de sus opiniones, creencias, relatos, discursos y respuestas sobre las temáticas abordadas durante el grupo de discusión, que serán grabadas mediante audios.

Confidencialidad: toda la información derivada de la participación de su hijo/a en este estudio será conservada de forma estricta y confidencial, lo que incluye el acceso de la investigadora o agencias supervisoras de la investigación, mediante CLAVES INFORMÁTICAS. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación **será completamente anónima**, PARA ELLO SE UTILIZARÁN NOMBRES FICTICIOS garantizando el anonimato de las personas participantes según la Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de Protección de Datos Personales tratados para fines de prevención, detención, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales.

Gracias por su participación.

En _____ a ___ de ___ de ____

Consentimiento informado de las entrevistas

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre de la investigadora: _____

Institución: _____

Teléfono: _____

Invitación a participar:

Te invito a participar en el proyecto de investigación _____

Esta investigación tiene por objetivo: _____

Acepto participar, aportando mis opiniones, creencias, relatos, discursos y respuestas sobre las temáticas abordadas durante la entrevista, que serán grabado mediante audios.

Confidencialidad: toda la información derivada de su participación en este estudio será conservada de forma estricta y confidencial, lo que incluye el acceso de la investigadora o agencias supervisoras de la investigación, mediante CLAVES INFORMÁTICAS.

Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de Protección de Datos Personales tratados para fines de prevención, detención, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales.

Gracias por su participación.

En _____ a ___ de ___ de ____

Anexo V: Cuestionario

| Preguntas | Categorías analíticas |
|--|--|
| ¿Aceptas participar en el cuestionario? | |
| Cuando piensas en el término “violencia de género”, ¿cuál es la primera imagen o escena que se te viene a la cabeza? | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Violencia. |
| ¿Con qué palabra definirías la imagen que te viene a la cabeza al nombrar la “violencia de género”? | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Violencia. |
| Contesta si estás “de acuerdo” o “en desacuerdo” con las siguientes frases: | |
| La violencia de género se debe a los celos. | 2. Dinámicas relacionales. Amor romántico. Celos. |
| La violencia de género es característica de las familias con pocos recursos económicos. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Nivel económico. |
| La violencia de género solo existe en países subdesarrollados. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Localización geográfica. |
| La violencia de género es un fenómeno puntual que se da en algunas relaciones aisladas. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Existencia. |
| La violencia de género es algo del pasado, en la actualidad esto ocurre con menos frecuencia, casi de forma anecdótica. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Existencia. |
| La violencia de género existe. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Existencia. |
| Hay mujeres que también maltratan a los hombres, por lo que no se puede hablar de violencia de género. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Existencia. |
| Las mujeres que “aguantan” en una relación donde hay violencia continuada en el tiempo, durante años, es porque quieren. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. |
| Las mujeres que sufren violencia de género tienen un determinado perfil o una serie de características que la definen. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Perfil psicosocial. |
| Las mujeres que padecen violencia de género es porque algo han hecho para provocarla, un hombre no ejerce violencia a su pareja sin ningún motivo. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. |
| Si una mujer es maltratada es porque ella lo consiente. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. |
| Si una mujer es maltratada será porque “algo habrá hecho”. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. |

| | |
|---|---|
| Si una mujer no denuncia es porque no quiere. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Denuncias. |
| Las mujeres hoy en día ya no aguantan nada, por eso duran tan poco las relaciones. | 2. Dinámicas relacionales. Amor romántico. |
| Es normal que en una relación exista algo de violencia, son cosas que pasan en algunas relaciones. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Violencia. |
| Por regla general, los hombres que maltratan a su pareja son consumidores habituales de alcohol o drogas. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Perfil psicosocial. |
| La ley de la violencia de género es discriminatoria para el hombre. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. |
| Existe un alto índice de denuncias falsas por violencia de género. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Denuncias. |
| La mujer víctima de violencia de género se siente intimidada para presentar la denuncia. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Denuncias. |
| La mayoría de los hombres maltratadores han sufrido violencia durante su infancia o han presenciado violencia entre los padres. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Perfil psicosocial. |
| Para que una denuncia por violencia de género sea admitida, se tiene que dar el caso de que el hombre sea la pareja o expareja de la mujer. | 1. Construcción del imaginario social sobre el concepto violencia de género y sus dimensiones. Mitos. Denuncias. |
| (Responder solo si eres mujer) ¿Has sufrido alguna vez violencia de género? | Violencia. |
| (Responder solo si eres mujer) ¿crees que sufrir violencia de género es algo que te podría pasar a ti? | Violencia. |
| ¿Conoces a alguna mujer que sea o haya sido víctima de violencia de género? | Violencia. |
| Edad | |
| Género | |
| Nivel Educativo | |
| Municipio | |

Fuente: Elaboración propia para el estudio (2022).

PRIMER PREMIO

UNED

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS EN CENTROS DE MENORES”.

Laura Moreno de Cástulo

Dirigido por: Ana Martín Cuadrado

Facultad de Educación

Grado en Educación Social

UNED

Curso académico 2021/2022



PRIMER PREMIO

UNED

Laura Moreno de Cástulo

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES
MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS...”

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Resumen..... | 208 |
| 1. Introducción/ Justificación de la elección del tema | 208 |
| 2. Fundamentación teórico/práctica..... | 209 |
| 2.1. La crisis humanitaria en España | 209 |
| 2.2. Definición de MENA y situación sociodemográfica | 210 |
| 2.3. Estado de la cuestión legislativa..... | 212 |
| 2.4. Factores de riesgo y necesidades..... | 212 |
| 3. Objetivo general del programa..... | 216 |
| 4. Análisis del contexto de intervención | 216 |
| 4.1. Contexto socioeconómico y del centro..... | 216 |
| 4.2. Colectivo al que va dirigido (NNAMNA)..... | 218 |
| 4.3. Profesionales del centro | 218 |
| 5. Análisis de necesidades y justificación de la propuesta..... | 219 |
| 5.1. Justificación de la propuesta | 219 |
| 5.2. Análisis de necesidades | 220 |
| 6. Diseño de los distintos elementos del Programa: actividades, objetivos específicos, metodología, temporalización, recursos, etc. | 221 |
| 6.1. Objetivos Específicos..... | 221 |
| 6.2. Actividades..... | 222 |
| 6.3. Metodología | 223 |
| 6.4. Temporalización..... | 224 |
| 6.5. Recursos..... | 226 |

| | |
|--|-----|
| 7. Justificación y diseño del proceso de evaluación del Programa, especificando: metodología, instrumentos y técnicas de recogida de datos; técnicas de análisis | 227 |
| 8. Conclusiones | 230 |
| 9. Limitaciones del Programa | 231 |
| 10. Prospectiva, en su caso | 232 |
| 11. Fuentes y referencias bibliográfica | 233 |
| 12. Anexos | 237 |
| Anexo 1. Entrevista semiestructurada | 237 |
| Anexo 2. Listas de control y escalas de estimación | 238 |
| Anexo 3. Análisis del contexto | 239 |
| Anexo 4. Análisis de habilidades intelectuales | 240 |
| Anexo 5. Evaluación alumnado con dificultades | 241 |
| Anexo 6. Valoración de la integración en el centro | 242 |
| Anexo 7. Registro de incidencias | 243 |
| Anexo 8. Evaluación del diseño del Programa | 244 |
| Anexo 9. Escala de estimación para la evaluación inicial | 245 |
| Anexo 10. Escala de estimación para la evaluación procesual | 246 |
| Anexo 11. Escala de estimación para la evaluación final | 247 |
| Anexo 12. Valoración de los talleres y actividades | 248 |
| Anexo 13. Cuestionario ADCA de asertividad | 249 |
| Anexo 14. Actividades para la adquisición de castellano | 252 |
| Anexo 14.1. Entrevista | 252 |
| Anexo 14.2. ¿Quién soy? | 252 |
| Anexo 14.3. Taller del abecedario, vocales y consonantes | 253 |
| Anexo 14.4. Taller de sílabas | 255 |
| Anexo 14.5. Vocabulario | 257 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 14.6. ¿Cómo se dice? | 258 |
| Anexo 14.7. Frases | 259 |
| Anexo 14.8. Juegos..... | 260 |
| Anexo 14.9. Charlamos | 262 |
| Anexo 14.10. De puertas para afuera | 262 |
| Anexo 14.11. Diario..... | 263 |
| Anexo 14.12. Lectura..... | 264 |
| Anexo 15. Actividades para el desarrollo de habilidades sociales..... | 264 |
| Anexo 15.1. ¿Qué son y por qué las necesito? | 264 |
| Anexo 15.2. Collage..... | 266 |
| Anexo 15.3. Soy el nuevo | 266 |
| Anexo 15.4. ¿Cómo soy?..... | 267 |
| Anexo 15.5. Actuamos..... | 268 |
| Anexo 15.6. ¿Qué me cuesta? | 268 |
| Anexo 15.7. No veo | 269 |
| Anexo 15.8. La caja positiva..... | 270 |
| Anexo 15.9. Película | 270 |
| Anexo 15.10. Debate | 271 |
| Anexo 16. Actividades para dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana..... | 273 |
| Anexo 16.1. El cuerpo..... | 273 |
| Anexo 16.2. ¿Qué me gusta? | 274 |
| Anexo 16.3. Respeto | 276 |
| Anexo 16.4. Sí/No | 277 |
| Anexo 16.5. Aquí no..... | 278 |
| Anexo 16.6. Vuelve a la realidad..... | 279 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| Anexo 16.7. No estamos solos..... | 280 |
| Anexo 16.8. Nos expresamos..... | 281 |
| Anexo 16.9. Úsame..... | 281 |

RESUMEN

Los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados, al llegar a España, presentan un gran desconocimiento de aspectos indispensables para lograr su inclusión, como por ejemplo: el conocimiento del idioma del país de acogida, en este caso el castellano; las capacidades relacionadas con las habilidades sociales y unos conocimientos básicos sobre educación sexual. Estas habilidades indispensables para su inclusión pueden ser adquirirlas en diferentes espacios, uno de ellos son los centros de menores, ya que la mayoría residirán en ellos. El objetivo de ese trabajo es diseñar una propuesta de Programa de intervención socioeducativa para la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en centros de menores.

Palabras clave: NNAMNA, menores, centros de menores, programa, necesidades, intervención, inclusión, castellano, habilidades sociales y educación sexual.

1ª PARTE: JUSTIFICACIÓN Y BASE TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

En el presente documento se aporta una propuesta de un programa de intervención desde la perspectiva de la Educación Social.

Se denomina “Programa de intervención socioeducativa para la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en centros de menores”.

La elección de esta temática se debe, en gran medida, a las carencias detectadas en un centro de menores donde residen niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados (NNAMNA) durante el voluntariado que vengo realizando desde junio del año 2021. He podido detectar múltiples necesidades, pero considero que las más acuciantes para su desarrollo e inclusión social son la adquisición del castellano, la capacitación en habilidades sociales y la educación sobre sexualidad.

Todo esto se ha visto complementado por la información seleccionada, que apoya la necesidad de realizar un programa con este enfoque.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO/PRÁCTICA

A continuación, se expone la justificación teórica que sustenta la elección del tema de este trabajo y los hallazgos más recientes que diversas ciencias han expuesto al respecto, especialmente la Educación Social. Se describen los datos demográficos de la crisis humanitaria actual, la situación legislativa en nuestro país sobre menores no acompañados, los cambios propuestos en la terminología, sus necesidades más acusadas, los riesgos que conlleva no atenderlas correctamente y el relevante papel de los Educadores y las Educadoras Sociales en este ámbito de intervención.

2.1. La Crisis humanitaria en España

Durante los últimos años, España y Europa están sumidas en una gran crisis humanitaria. Como se puede observar en la Figura 1, existe un aumento en la llegada de personas migrantes a lo largo del tiempo, elevando las cifras a 450.000 entradas en España en el año 2019, lo que supone el dato más alto desde el año 2007 con 700.000 entradas (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020). Esta ampliación de la llegada de personas migrantes ha supuesto el incremento de los datos demográficos, observando 47.394.223 habitantes a 1 de enero de 2021, entre los cuales fueron contabilizadas 465.721 personas migrantes, lo que supone un notable crecimiento desde el año 2020 (INE, 2021).

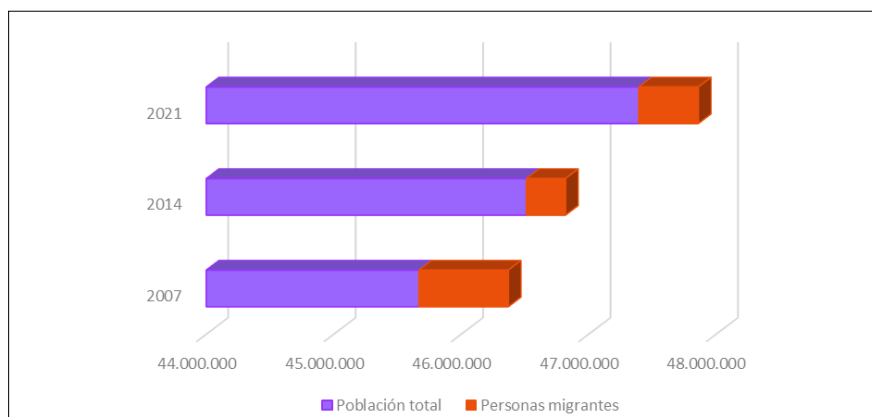


Figura 1. Cambios en los datos demográficos de población migrante en España.

Nota: Datos obtenidos de INE (2020) e INE (2021). Elaborada al efecto.

Esta crisis humanitaria a la que nos enfrentamos y, por tanto, el creciente flujo de migrantes y refugiados que se ven obligados a salir de sus países de origen, se explica por diversas dificultades que ponen en peligro la supervivencia (Azorín, 2019) como se describe más adelante. Dentro de ese colectivo se encuentran con destacada relevancia los y las menores, más conocidos como MENAs.

2.2. Definición de MENA y situación sociodemográfica

El término MENA (Menores Extranjeros No Acompañados) es definido por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2019) como aquellos niños y adolescentes menores de 18 años que se encuentran separados de su progenitores o persona a su cargo fuera de su país de origen. Por su parte, la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, 2011), ofrece como definición del término MENA:

“Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación.” (p. 118).

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) lo define como “cualquier persona de nacionalidad extranjera menor de 18 años de edad que intenta acceder o se encuentra en España, sin compañía de un adulto responsable de él/ella, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre del país de origen” (p. 5).

Actualmente, en la literatura se observan cambios de terminología; ejemplo de ellos son los términos “Menores Migrantes No Acompañados” (MMMs) (Belat-tar, 2014) o “Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes No Acompañados” (NNAMNA) (Quiroga et al., 2021), que se elaboraron tratando de huir de las connotaciones negativas y llenas de prejuicios que rodean al concepto de MENA y de extranjero. De ahora en adelante, en este trabajo se utilizará este último término (NNAMNA) por considerarse menos peyorativo y más inclusivo y actualizado.

Tabla 1. Datos sobre el número de NNAMNA en España.

| Año | Número de NNAMNA en España |
|------|--|
| 2013 | 2.841 (Liras, 2021) |
| 2016 | 3.997 (UNICEF, 2019) |
| 2018 | 12.437 (Liras, 2021) |
| 2019 | 12.417 (Fiscalía General del Estado, 2019) |

Nota: Esta tabla muestra el aumento de llegada de NNAMNA en España a lo largo de diversos años. Elaborada al efecto.

En España, el número de NNAMNA ha ido aumentando en los últimos años de manera exponencial como puede observarse en la Tabla 1, elaborada al efecto. No obstante, las cifras exactas son aún desconocidas, como se evidencia en la falta de acuerdo entre autores y organismos. En relación con el contexto de este trabajo, en diciembre de 2019, figuraban 151 MENAS en Castilla La-Mancha según el Registro de Menores Extranjeros No Acompañados (Liras, 2021). Una de las ciudades que cuenta con centros de menores y atiende a este colectivo es la ciudad de Guadalajara; un claro ejemplo es la organización Accem (Asociación Comisión Católica Española de Migración [Accem], 2021), que dispone de un centro de menores, en el que prestan atención y cuidados a diversos niños, niñas y adolescentes, centrándose en gran medida en los NNAMNA.

Las razones que explican la migración de estos menores son muy diversas, desde conflictos bélicos en el país de origen, desastres naturales, problemas económicos, sociales etc., hasta proyectos familiares que suscriben su migración. Este contexto será clave para atender a las necesidades de los NNAMNA pues les coloca desde un primer momento en una posición de vulnerabilidad, formando parte de los factores de riesgo que poseen, y que se relacionan con esa situación previa a la llegada al país de acogida, el duelo migratorio, el estigma social y la discriminación en el país receptor o la adolescencia como periodo crítico de desarrollo, entre otros. Estas dificultades tienen consecuencias en los y las menores en diversas áreas, destacando a nivel psicológico sintomatología como síndromes confusionales, síntomas depresivos, ansiosos, somatizaciones etc., (Manzini y Arnoso, 2014).

Muchos de estos NNAMNA se encuentran en el periodo denominado adolescencia; dicho ciclo supone el paso de la niñez a la adultez, por lo que se podría denominar como un periodo decisivo en su desarrollo. Supone una etapa crítica donde los numerosos cambios y descubrimientos de su desarrollo dificultan su principal objetivo de adaptarse a su entorno y a lo que éste demanda de ellos, lo cual estará favorecido en tanto que los y las menores logren una actitud resiliente (Palacios, 2019).

2.3. Estado de la Cuestión Legislativa

En cuanto al estado de la cuestión a nivel legislativo, en nuestro país, en 1990, se ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 (BOE, 1990), donde se recoge que los estados son responsables de velar por la protección de los y las menores independientemente de su nacionalidad, idioma, género etc.; más tarde se aprobó la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del menor, donde se asegura la protección de los y las menores en situación de desamparo, quienes quedarán al cargo del Estado (BOE, 1996). Además, en la última modificación sobre el sistema de protección de la infancia y la adolescencia de la Ley orgánica 8/2015 (BOE, 2015), la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, de nuevo se recogen los derechos de los y las menores sobre sus necesidades básicas, su permanencia en ambientes libres de violencia y con las coberturas necesarias, así como los deberes de los y las menores y donde se establecen como preferentes las casas de acogida familiar sobre los centros residenciales de menores.

Por último, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, incluye medidas de protección, asistencia y reintegración de los y las menores víctimas de violencia (BOE, 2021), algo muy habitual en el colectivo de los NNAMNA. Por otra parte, en Castilla La-Mancha la Ley 5/2014, de 9 de octubre, de Protección Social y Jurídica de la Infancia y la Adolescencia, es la que garantiza los derechos de todos los menores y regula el marco de actuación, protegiendo a los menores extranjeros proporcionando los recursos y servicios públicos necesarios para su inclusión (BOE, 2015). Sin embargo, ante lo que parece un avance en la garantía de los derechos de los y las menores, también es necesario destacar que existen aspectos que la obstaculizan en el terrero de los trámites administrativos; ejemplo de ello es el amplio debate existente acerca de la determinación de la edad de los NNAMNA, un proceso complejo, con consideraciones éticas cuestionables, y que ha evidenciado una falta de eficacia de las técnicas médicas utilizadas, suponiendo todo ello no solo un trámite agresivo para los y las menores, sino, en muchas ocasiones, la imposibilidad de acceder a los sistemas de protección que garanticen sus derechos (Montesinos Padilla, 2021).

2.4. Factores de riesgo y necesidades

Los datos de prevalencia presentados evidencian la necesidad de diseñar e implantar intervenciones que garanticen los derechos que la ley considera esenciales para estos menores. Para elaborar intervenciones efectivas con este colectivo, es necesario analizar las necesidades específicas que poseen y planificarlas a partir de estas (Ávalos, 2018) pues, además de tener en cuenta las re-

lacionadas con la adolescencia, cuentan con dificultades específicas en el ámbito personal, psicológico, social, laboral y educativo (Bravo y Santos-González, 2017; Sánchez-Fernández et al., 2017). Una de ellas, y quizás de las más relevantes por su impacto, es el aprendizaje del idioma del país donde son acogidos, pues su desconocimiento dificulta enormemente su inclusión (Azorín, 2019). Sin embargo, no es la única, y no puede pretenderse su abordaje como suficiente; para lograr el objetivo, se requiere tener en cuenta que habitualmente la escolarización se produce de forma tardía, no cuentan con las habilidades sociales adecuadas debido a su proceso y a su edad, pueden desarrollar problemas psicológicos debido a la necesidad de seguridad, de afecto, el duelo migratorio etc. (Liras, 2021).

A continuación, se dedicarán algunos párrafos al desarrollo de estas ideas.

Las habilidades sociales, y por tanto su entrenamiento, se presentan como relevantes, pues son aquellas capacidades que posibilitan unas interacciones interpersonales adecuadas y que facilitan procesos como: decir que no, pedir un favor, ponerse en el lugar de los demás, etc.; y los problemas en estas habilidades repercuten en la autoestima, la autorregulación o el rendimiento académico, especialmente en niños, niñas y adolescentes (Lacunza y Contini de González, 2011). En esta línea, Galán (2013) considera imprescindible que los y las menores de centros residenciales sean objeto de intervenciones socioeducativas sobre autonomía, carencias afectivas, autoconocimiento y desarrollo personal. Por otra parte, las cifras sobre conflictividad en este colectivo también muestran la necesidad de desarrollar habilidades sociales adecuadas (Bravo y Del Valle, 2009).

Asimismo, los datos relacionados con la educación sexual muestran una mayor prevalencia en NNAMNA de contagios de infecciones de transmisión sexual (ITS) o de embarazos no deseados, entre otros, y alertan de la necesidad de intervención (Fernández-García et al., 2021) pues, como refiere Vásquez (2015), la educación sexual ocupa tanto una dimensión intrapersonal como interpersonal, siendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida que contribuirá a la formación de la propia identidad de la persona; busca una enseñanza que logre dotar de libertad, respeto e igualdad a los y las jóvenes para desarrollar su carácter crítico y asertivo a la hora de afrontar tanto los cambios emocionales y físicos con los que se toparán en su desarrollo sexual, como en la toma de decisiones desde la libertad y el respeto en su vida sexual (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO], 2014). Para lograrla, no solo es necesario abordar el carácter formativo, sino que es fundamental educar desde la prevención (Castro-Sandoval et al., 2019); es decir, se necesita tanto de la modificación de conductas de riesgo como de la instauración de conductas pro-salud (Abendoza, 2000), especialmente teniendo en cuenta cómo las situaciones derivadas de estas conductas de riesgo pueden suponer una vulnerabilidad añadida para la situación vital de los y las menores en su entorno.

Por último, Batle (2020) destaca dentro de las mayores necesidades de estos menores las carencias detectadas en la autoestima, los valores, las competencias funcionales y la participación ciudadana. En este aspecto se puede predecir que la intervención y posterior mejora en parte de las áreas mencionadas repercutirá positivamente en el aumento de calidad de estas últimas.

En esta misma línea que indaga en las intervenciones individualizadas se observa que, si bien existen factores comunes para los NNAMNA como el desarraigo, el duelo migratorio, las expectativas de futuro etc., los estudios han puesto de manifiesto que la enorme heterogeneidad que existe dentro de este colectivo (origen, idioma, religión, cultura, etc.) suele ser invisibilizada dificultando la efectividad de las intervenciones, pues se dejan de aprovechar los recursos que la multiculturalidad aporta, y no se fomenta la percepción de identidad necesaria en los y las menores para un correcto desarrollo psicológico y social, como en cualquier otro adolescente (Bravo y Del Valle, 2009; Salvador et al., 2021).

Quizás, y en relación con este último punto, referido a la heterogeneidad y a los factores de riesgo, es determinante tener en cuenta que al hablar sobre NNAMNA y revisar la literatura al respecto, inevitablemente se encuentra a este colectivo asociado a términos como “delincuencia juvenil” o “criminalidad”. Sin embargo, se trata de una lacra más que estigmatiza a las personas migrantes y, en este caso, a los y las menores, pues no se encuentra en los estudios una relación que justifique este tipo de discurso (Peláez Fernández, 2010). A la hora de elaborar un programa de intervención, es necesario tener en cuenta esto, sobre todo en tanto que los Educadores y las Educadoras Sociales de los menores y el profesorado en el ámbito académico pueden sesgar sus expectativas y, por tanto, su conducta hacia ellos, si poseen este tipo de prejuicios. Destaca el denominado “Efecto Pigmalión”, que explica cómo los esquemas previos de los docentes pueden influir en la disposición, rendimiento e identidad del alumnado como una “profecía autocumplida” (Río, 2015). Una forma más visual de comprender este fenómeno se expone en la figura 2.

Frente a este escenario, cobra especial relevancia la labor de los Educadores y las Educadoras Sociales, quienes se convierten en la principal figura de referencia para estos menores en los centros (García-Merita et al., 2010), facilitando su inclusión en los ámbitos pertinentes y necesarios para su adecuado desarrollo: desde la formación en el idioma hasta el acompañamiento en proyectos individualizados, como se indica en su código deontológico (Peláez Fernández, 2018). Para Echeita y Ainscow (2011) la inclusión trata de un proceso que busca la presencia, la participación y el éxito, a través de la identificación y eliminación de las barreras (creencias y actitudes que generan marginación o aislamiento) poniendo el foco en aquellos que están en riesgo (exclusión, fracaso escolar etc.). En tal sentido

tiene especial relevancia el trabajo con NNAMNA, teniendo en cuenta su gran vulnerabilidad (Montesinos Padilla, 2021).



Figura 2. Efecto Pigmalión en NNAMNA.

Nota: Adaptado de "Facilitando el efecto Pigmalión: el papel pasado por alto de las percepciones subordinadas del líder" (p.582), por Karakowsky et al., 2012, *Revista de Psicología Ocupacional y Organizacional*, 85 (4).

Con lo anteriormente mencionado es evidente que este colectivo presenta diversas necesidades, algunas de ellas son: la adquisición del idioma del país de residencia; necesidad de autoestima, de seguridad y de afecto que pueden derivar en problemas psicológicos; la necesidad de obtener una intervención coherente y completa; necesidades en la modificación de conductas de riesgo en el ámbito sexual y la necesidad de instauración de conductas pro-salud sexual; y la necesidad de trabajar aspectos como los valores, competencias funcionales y la participación ciudadana. De entre estas se ha decidido abordar las más esenciales para lograr su inclusión. Por lo que se plantea una propuesta de intervención enfocada a la adquisición de castellano, la capacitación en habilidades sociales y una educación sobre sexualidad.

Este colectivo es muy vulnerable por lo que requieren una estabilidad y una figura de confianza para lograr su desarrollo y conseguir un crecimiento personal sano y estable, así como un lugar de residencia donde puedan ser libres y contar con los recursos esenciales.

Dicha inclusión no es posible lograrla sin el acompañamiento, apoyo e intervención de los Educadores y las Educadoras Sociales, quienes acompañan de forma continua en el día a día a los NNAMNA, les proporcionan los recursos necesarios para su desarrollo y representan para ellos su principal figura de referencia.

2ª PARTE: DISEÑO DEL PROGRAMA O PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

Tras analizar la realidad y la situación de los NNAMNA, se han detectado diversas carencias que presentan a la hora de su inclusión en el entorno que les rodea, por lo que se considera necesario proponer un programa centrado en las que se estiman más esenciales para lograr su inclusión.

Este programa se basará en el siguiente objetivo general:

- Lograr la inclusión de los NNAMNA en el contexto donde se ubiquen a través de un programa de intervención socioeducativa.

Mediante la realización de un programa de intervención socioeducativa se pretende mejorar la inclusión de los NNAMNA, cubriendo o disminuyendo las carencias más significativas que les dificultan alcanzar dicho objetivo.

4. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

Para comprender de forma más completa la situación en la que se encuentra este colectivo y donde queremos llevar a cabo el programa, es necesario analizar el contexto de intervención dividiendo este análisis en diversos aspectos.

4.1. Contexto socioeconómico y del centro

La intervención está enfocada a un centro de menores de la organización Ac-cem; dicho centro ofrece atención constante y apoyo en las diferentes áreas de la vida diaria.

Se encuentra ubicado en Guadalajara capital, una ciudad y municipio español situada en el centro de la Península Ibérica. Es la capital de la provincia homónima, en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Con una población de 85.871 habitantes (INE, 2020), es la segunda ciudad más poblada de la comunidad autónoma tras Albacete. El término municipal tiene una superficie de 235,51 km² y una densidad de población de 355,11 hab/km². Destaca la labor de esta institución, ya que con su intervención social con este colectivo pretende garantizar los derechos individuales y colectivos por medio de una serie de actividades y por ende crear las condiciones necesarias para lograr una inclusión y desarrollo personal de los y las menores que conviven en el centro.



Figura 3. Mapa de Castilla-La Mancha.

Nota: Adaptado de [Castilla-La Mancha], de Google, s.f., <https://www.google.com/maps/place/Castilla-La+Mancha/@40.0644639,-6.7710339,6.27z/data=!4m5!3m4!1s0xd665fc0ad-f9a72b:0x3be1ba931772b6d2!8m2!3d39.2795607!4d-3.097702?hl=es>. Todos los derechos reservados por Google. Adaptado con permiso del autor.

Esta organización solo dispone de este centro de menores, el cual se encuentra en un barrio muy tranquilo de la ciudad y con todos los recursos necesarios para el día a día al alcance de la mano de todas las personas residentes del mismo.

La casa que cumple la función de centro de menores es un chalé que cuenta con:

- Entrada amplia a pie de calle.
- Garaje propio para tres vehículos, y con una zona habilitada para vivienda individual de los y las menores a punto de cumplir los 18 años, con el fin de fomentar su responsabilidad.
- Planta baja dividida en:
 - Despacho para el personal del centro con baño.
 - Cocina.
 - Despensa.
 - Salón.
 - Comedor.
 - Un baño.
 - Terraza.
 - Patio.
- Primera planta dividida en:
 - Cuatro dormitorios.
 - Dos baños.
 - Terraza.



Figura 4. Imagen del centro de menores seleccionado.

Nota. Hogar que cumple la función de centro de menores seleccionado, en la ciudad de Guadalajara donde actualmente se lleva a cabo un voluntariado.

4.2. Colectivo al que va dirigido (NNAMNA)

Si bien en el centro seleccionado se encuentran menores de hasta 17 años de edad, este programa está destinado únicamente a NNAMNAs con una edad comprendida entre 12 y 17 años. Su objetivo es lograr su inclusión por medio de distintas actividades enfocadas al aprendizaje y mejora del castellano, conocimiento de habilidades sociales y educación sexual.

El cribado para la selección de las personas participantes en el programa propuesto será:

- Niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados (NNAMNA).
- Escaso o nulo nivel de castellano.
- Edad comprendida entre 12-17 años.
- Residentes en centros de menores.
- Residentes en España.

Hoy en día, de los nueve menores que residen en el centro solo cuatro de ellos son NNAMNA entre 12 y 17 años; sin embargo, como he podido observar en el tiempo que llevo realizando mi voluntariado este número seguirá aumentando, sobre todo en la época de verano.

4.3. Profesionales del centro

El centro está compuesto tanto por profesionales que trabajan diariamente allí, como por profesionales que ofrecen diversos servicios desde fuera del mismo.

Dentro del centro podemos encontrar:

- 1 trabajadora social, la cual se encarga de la coordinación del centro.
- 6 Educadores Sociales.
- 3 *técnicos de* educación infantil encargados de la supervisión y cuidado de un bebé que reside en el centro.
- 1 cocinero.
- 1 persona encargada de las tareas domésticas del centro.

Fuera del centro encontramos:

- 1 director de la organización.
- 1 coordinadora de la organización.
- 1 psicóloga.
- 4 administrativos.

5. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

5.1. Justificación de la Propuesta

Actualmente, España se encuentra ante un periodo de crisis humanitaria, donde aumenta el número de migrantes que huyen de sus países de origen, ya sea por guerras, por miedo o para encontrar una vida mejor. Dentro de este colectivo destacamos a los NNAMNA, quienes no solo son vulnerables al ser menores de edad, sino que presentan una serie de necesidades, las cuales deben ser cubiertas, facilitándoles los medios necesarios para ello.

Muchos de estos menores no consiguen llegar a su destino cuando salen de sus países por diversos motivos, lo que supone otro hándicap añadido el cual no hay que pasar por alto.

Para atender a este colectivo y facilitarles las herramientas necesarias para su inclusión existen los centros de menores, los cuales están compuestos por profesionales encargados de su dirección y cuidado. Estos centros pretenden ofrecer un lugar seguro donde puedan desarrollarse plenamente y convivir diversos menores. Sin embargo, no siempre disponen de los programas, personal y recursos para cubrir las necesidades que demanda este colectivo concreto.

Dentro de las necesidades detectadas, se han seleccionado tres, las cuales son fundamentales para lograr la inclusión de los NNAMNA, estas son: desconocimiento del castellano, ausencia o limitación de habilidades sociales y el desconocimiento de las herramientas para una vida sexual saludable.

Es por ello que se ha considerado esencial crear un programa enfocado a los NNAMNA con el fin inicial de llevarlo a cabo en un centro de menores de la ciudad de Guadalajara, pero con posibilidad de usarlo en muchos más centros si así se consigue disminuir la difícil situación de este colectivo. Es esencial dotar de herramientas a los y las menores para lograr su inclusión y llevarlo a cabo en un entorno de confianza, como es el centro en el que conviven mejoraría los resultados.

5.2. Análisis de necesidades

Para conocer y comprender las necesidades que presentaba el colectivo seleccionado se ha llevado a cabo un análisis teórico de los NNAMNA, una observación participante y se han desarrollado una serie de instrumentos para comprobar diversos aspectos del desarrollo y adaptación personal de los NNAMNA:

Tabla 2. Instrumentos utilizados para el análisis de las necesidades.

| Instrumentos | Objetivos | Anexos |
|---|---|--------------|
| Entrevista semiestructurada | Conocer los diferentes menores con los que se llevará a cabo la intervención | Anexo 1 |
| Listas de control y escalas de estimación | Conocer los diferentes comportamientos a la hora de la convivencia y socializar | Anexo 2 |
| Valoración del contexto y su integración en el centro | Conocer y valorar el grado de integración en el centro de los y las menores, y a su vez las carencias que impiden que se lleve a cabo | Anexos 3 y 4 |
| Análisis de hábitos intelectuales | Conocer y valorar el grado de integración en el centro de los y las menores, y a su vez las carencias que impiden que se lleve a cabo | Anexos 5 y 6 |
| Cuestionario ADCA | Conocer y valorar las habilidades sociales de los y las menores y de comunicarse de manera asertiva | Anexo 13 |

Nota. Tabla de elaboración propia donde se especifican posteriormente en anexos los instrumentos utilizados para el análisis de las necesidades.

Como se ha podido detectar mediante la observación participante y los instrumentos anteriormente mencionados, en la Figura 4 se pueden apreciar las carencias que presenta el colectivo seleccionado en este centro concreto, por lo que se considera que la propuesta del programa de intervención debe estar enfocada a cubrir o disminuir las más significativas, el aprendizaje del castellano, habilidades sociales y educación sexual.

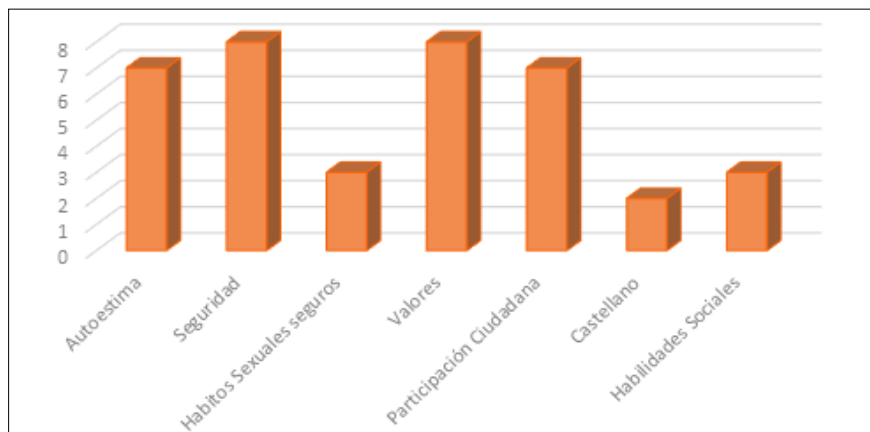


Figura 4. Carencias detectadas.

Nota: Datos obtenidos de los instrumentos y la observación propia. Elaboración al efecto.

6. DISEÑO DE LOS DISTINTOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA: ACTIVIDADES, OBJETIVOS ESPECÍFICOS, METODOLOGÍA, TEMPORALIZACIÓN, RECURSOS, ETC.

6.1. Objetivos Específicos

La propuesta de un programa de intervención, parte de un objetivo general, enfocado a lograr la inclusión de los NNAMNA en el contexto donde se ubiquen a través de un programa de intervención socioeducativa.

Para lograr dicho objetivo general es necesario desarrollar la intervención en diferentes fases que conllevarían los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustadas a las necesidades del menor e integradas en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad.
- Desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los NNAMNA en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres.
- Dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual.

6.2. Actividades

Para lograr el objetivo general planteado es necesario realizar una serie de actividades que aborden cada objetivo específico.

Tabla 3. Actividades para realizar.

| Objetivos específicos | Actividades | |
|---|---|--|
| Elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustadas a las necesidades del y de la menor, e integradas en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad (Anexo 14) | Actividades de presentación para conocer a las personas participantes y que se conozcan entre ellas | Entrevista. ¿Quién soy yo? (Anexos 15 y 16) |
| | Talleres y actividades para la obtención de los conocimientos básicos para comprender el idioma | Taller del abecedario, vocales y consonantes. Taller de sílabas. Vocabulario. ¿Cómo se dice? Frases (Anexos 17, 18, 19, 20 y 21) |
| | Actividades para asimilar los conocimientos adquiridos y coger confianza con el idioma | Juegos. Charlamos. De puertas para afuera. Diario. Lectura (Anexos 22, 23, 24, 25 y 26) |
| Desarrollar las habilidades sociales necesarias para lograr la inclusión de los NNAMNA en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres (Anexo 27) | Taller para conocer qué son las habilidades sociales y por qué son necesarias | ¿Qué son y por qué las necesito? Collage (Anexos 28 y 29) |
| | Talleres y juegos para conocerse a uno mismo y las habilidades sociales de las que disponemos | Soy el nuevo. ¿Cómo soy? Actuamos (Anexos 30, 31 y 32) |
| | Juegos y actividades para conocer nuestras actuaciones positivas y negativas y cómo mejorarlas | ¿Qué me cuesta? No lo veo. La caja positiva. Película. Debate (anexos 33, 34, 35, 36 y 37) |
| Dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión o abuso sexual (Anexo 38) | Talleres para comprender nuestro cuerpo, qué lo que nos gusta y respetar a las demás personas y a una misma | El cuerpo. ¿Qué me gusta? Respeto. Sí/No. Aquí no. Vuelve a la realidad (Anexos 39, 40, 41, 42, 43 y 44) |
| | Talleres para conocer lo que podemos hacer en caso de necesitar ayuda y conocer la importancia de la comunicación | No estamos solos. Nos expresamos (Anexos 45 y 46) |
| | Taller para conocer los métodos anticonceptivos | Úsame (Anexo 47) |

Nota: Se puede apreciar las actividades que se llevarán a cabo para cubrir cada uno de los objetivos específicos.

6.3. Metodología

Para la correcta realización de este programa será necesaria la participación de diferentes profesionales del centro seleccionado, los cuales, deberán llevar a cabo la iniciativa planteada por medio de una metodología activa, colaborativa y participativa.

Se escoge una metodología colaborativa y participativa, debido a la necesidad de que todos los miembros del equipo trabajen durante este programa con los y las menores, ya que estos deben observar interés e iniciativa por parte de las personas que les proponen las actividades.

Por otro lado, se opta por una metodología activa, en la que los propios NNAM-NA sean quienes lleven a cabo las actividades y muestren interés y entusiasmo para lograr los objetivos planteados.

El programa deberá llevarse a cabo por los diversos Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en el centro y supervisados a su vez por la coordinadora del mismo, que en este caso es una trabajadora social.

Tabla 4. Actividades de preparación del programa.

| | Coordinadora del centro | Educadores / Educadoras Sociales |
|-------------|---|--|
| Actuaciones | Presentar el programa al resto del equipo. | Comprender el plan de actuación que deberán llevar a cabo. |
| | Realizar reuniones con el personal del centro para gestionar la organización. | Familiarizarse con las distintas actividades a realizar. |
| | Resolver las cuestiones que les surjan al resto de los trabajadores. | Seleccionar los mejores espacios para llevar a cabo las actividades. |
| | Aportación de mejoras. | Elaborar los horarios semanales de las actividades. |
| | Realizar una evaluación del diseño e inicial del programa. | Aportar mejoras o nuevas ideas para la intervención. |
| | | Conseguir los elementos necesarios para llevar a cabo cada actividad. |
| | | Comprender y realizar la evaluación del diseño e inicial del programa. |

Nota: Actuaciones previas a la puesta en práctica del programa por parte de la coordinadora y profesionales del centro de menores.

Tabla 5. Actividades de ejecución del programa.

| | Coordinadora del centro | Educadores / Educadoras Sociales |
|-------------|---|--|
| Actuaciones | Resolver las cuestiones que les surjan al resto de trabajadores y trabajadoras. | Llevar a cabo los planes de actuación establecidos en el programa. |
| | Coordinar las actividades. | Exponer el programa a las personas participantes y resolver sus dudas. |
| | Gestionar los tiempos de las actuaciones. | Generar interés en las personas participantes. |
| | Supervisar las actuaciones. | Aportar mejoras o nuevas ideas para la intervención. |
| | Realizar la evaluación procesual y final del programa. | Organizar los materiales necesarios para cada actividad. |
| | | |

Nota: Actuaciones a la hora de llevar a la práctica el programa de intervención socioeducativa por parte de la coordinadora y de profesionales del centro de menores.

Para poder llevar a cabo esta metodología es necesario el trabajo en equipo y la coordinación de los diversos profesionales, los cuales deberán repartirse las distintas actividades que deberán realizar para lograr el objetivo del programa.

Durante la realización del programa será necesario realizar una serie de horarios semanales para que las personas participantes puedan ver claramente qué actividad, taller o juego les toca cada día y así aprendan a gestionarse su tiempo para poder asistir; no obstante, en caso de que se requiera se puede mover una actividad en el horario planteado si no pudieran asistir.

6.4. Temporalización

El programa tendrá una duración total de 3 meses, los cuales se dividirán en tres partes, con el fin de abordar las diversas actuaciones enfocadas a cubrir los objetivos específicos planteados.

| | | |
|--|---|--|
| Actuaciones para la adquisición de castellano. | Actuaciones para el desarrollo de las habilidades sociales. | Actuaciones para dotar de recursos y herramientas para una vida sexual sana. |
| 2 meses, dedicando 03:30 h diarias. | 3 semanas, dedicando 03:00 h diarias. | 2 semanas, dedicando 03:00 h diarias. |

Tabla 6. Temporalización del programa.

| Meses | Septiembre | | | | | Octubre | | | | | Noviembre | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Actuaciones para la adquisición de castellano. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinación y organización. | ● | | | | | | | | | | | | | | |
| Recursos materiales necesarios. | ● | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrevista | ● | | | | | | | | | | | | | | |
| ¿Quién soy? | ● | | | | | | | | | | | | | | |
| Taller del abecedario, vocales y consonantes | ● | ● | | | | | | | | | | | | | |
| Taller de sílabas | | ● | ● | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulario | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| ¿Cómo se dice? | | | | | | ● | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | |
| Frases | | | | | | | ● | | | | | | | | |
| Juegos | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| Charlamos | | | | | | | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| De puertas para afuera | | | | | | | | | ● | | | | | | |
| Diario | | | | | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| Lectura | | | | | | | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| Actuaciones para el desarrollo de las habilidades sociales. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinación y organización. | | | | | | | | | | ● | | | | | |
| Recursos materiales necesarios. | | | | | | | | | | ● | | | | | |
| ¿Qué son y por qué las necesito? | | | | | | | | | | ● | | | | | |
| Collage | | | | | | | | | | ● | | | | | |
| Soy el nuevo | | | | | | | | | | ● | | | | | |
| ¿Cómo soy? | | | | | | | | | | | ● | | | | |
| Actuamos | | | | | | | | | | | ● | | | | |
| ¿Qué me cuesta? | | | | | | | | | | | ● | | | | |
| No veo | | | | | | | | | | | | ● | | | |
| La caja positiva | | | | | | | | | | | | ● | | | |
| Película | | | | | | | | | | | | ● | | | |
| Debate | | | | | | | | | | | | | ● | | |
| Actuaciones para dotar de recursos y herramientas para una vida sexual sana. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Coordinación y organización. | | | | | | | | | | | | | | | ● |
| Recursos materiales necesarios. | | | | | | | | | | | | | | | ● |
| El cuerpo | | | | | | | | | | | | | | | ● |
| ¿Qué me gusta? | | | | | | | | | | | | | | | ● |
| Respeto | | | | | | | | | | | | | | | ● |

Tabla 7. Recursos humanos y materiales.

| Recursos Humanos | Recursos Materiales |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - 6 Educadoras Sociales. - 1 trabajadora social. - 1 psicóloga. - NNAMNA con los que se llevará a cabo la intervención. - Resto de menores que conviven en el centro. | <ul style="list-style-type: none"> - Un espacio amplio y acorde donde realizar las actuaciones dentro del centro. - Los diferentes espacios dentro del centro de menores (despacho, salón, cocina, dormitorios, etc.). - Ordenador o tablet. - Material necesario para los distintos juegos. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Cartulinas. - Pegamento. - Tijeras. - Pizarra. - Películas y cortos. - Cuadernos. - Diario de los participantes. - Diario de los responsables del programa. - Televisión. - Impresora. |

7. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA, ESPECIFICANDO: METODOLOGÍA, INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS. TÉCNICAS DE ANÁLISIS

Es fundamental realizar una correcta evaluación a la hora de llevar a cabo un programa. Quizás no todos los profesionales y todas las profesionales lo hacen y mejoraría notablemente su trabajo. Según Alarcón (2000, p. 22) "propone un enfoque de la evaluación de la formación basado en un proceso sistémico para recoger información que permita la toma de decisiones y la mejora tanto del programa y los elementos que lo componen, como de los resultados previstos que tienen lugar en la organización".

La evaluación planteada para este programa es una evaluación continua de carácter interno y externo mediante una serie de cuestionarios, un diario y la observación participante, tanto a lo largo de la realización de las actividades, como en el

día a día de los y las menores. Dicha evaluación se realizará por todo el equipo de profesionales del centro, incluyendo a la coordinadora, durante cuatro fases.

Evaluación del diseño del programa:

Tabla 8. Evaluación del diseño del programa.

| EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA DISEÑADO |
|---|
| Indicadores: Calidad técnica – Contribución a la mejora – Adecuación al contexto – Viabilidad |
| INSTRUMENTOS |
| Cuestionario de evaluación de Pérez González adaptado. |
| INFORMANTES |
| Coordinadora del centro Profesionales del centro de menores. |

Nota: (Anexo 8).

Esta evaluación se llevará a cabo antes del comienzo del programa para realizar los cambios que consideren pertinentes los y las profesionales y la coordinadora del centro en caso de que así se requiera.

El cuestionario de evaluación del diseño del programa será realizado por la coordinadora del centro y los y las profesionales que lo llevarán a cabo.

Evaluación Inicial del programa:

Tabla 9. Evaluación inicial del programa.

| EVALUACIÓN INICIAL DEL PROGRAMA |
|--|
| Indicadores: Objetivos pedagógicos – Funcionamiento – Clima – Organización |
| INSTRUMENTOS |
| Observación. Registro de incidentes críticos. Cuestionario de evaluación de Pérez González adaptado. Cuestionario adaptado de la escala de Magallanes. Evaluación de la adaptación del clima social. Valoración de los talleres y actividades. |
| INFORMANTES |
| Coordinadora del centro. Profesionales del centro de menores. |

Nota: (Anexo 9).

Se llevará a cabo esta evaluación en el momento que se comience el programa con el fin de conocer la base de la que se parte al comenzar el programa. Será realizada por parte de la coordinadora y los profesionales del centro.

Evaluación del proceso de desarrollo del programa:

Tabla 10. Evaluación del proceso de desarrollo del programa.

| EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL PROGRAMA EN SU DESARROLLO |
|--|
| Indicadores: Objetivos pedagógicos – Funcionamiento – Clima – Organización |
| INSTRUMENTOS |
| Observación. Registro de incidentes críticos. Cuestionario de evaluación de Pérez González adaptado. Cuestionario adaptado de la escala de Magallanes. Evaluación de la adaptación del clima social. Valoración de los talleres y actividades. |
| INFORMANTES |
| Coordinadora del centro Profesionales del centro de menores. |

Nota: (Anexo 10).

El objetivo de esta evaluación es lograr la mejora de la intervención con el fin de lograr una mayor eficacia y eficiencia. Se realizará en el punto medio del programa por parte de la coordinadora y profesionales del centro.

Evaluación final del programa:

Tabla 11. Evaluación final del programa.

| EVALUACIÓN FINAL: EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS |
|--|
| Indicadores: Transferencia – Medida y Logros – Continuidad |
| INSTRUMENTOS |
| Cuestionario de evaluación de Pérez González adaptado. Cuestionario ADCA adaptado. Cuestionario adaptado de la escala de Magallanes. |
| INFORMANTES |
| Coordinadora del centro Profesionales del centro de menores. |

Nota: (Anexo 11).

Se realizará una vez finalizado el programa de intervención por parte de la coordinadora y profesionales del centro. Con esta evaluación se pretende comprender la utilidad del programa llevado a cabo, las adaptaciones que podrían mejorar sus resultados y si se han obtenido los resultados esperados.

Para comprobar el correcto funcionamiento del programa y sus resultados será fundamental una autoevaluación continua por parte de los y las menores y profesionales que lo realizarán. Se llevará a cabo mediante cuestionarios de valoración de las actividades durante todo el programa (Anexo 12), la observación en el día a día de su progreso por parte de los y las profesionales apoyándose en el caso de que sea necesario en escalas de estimación y registros de incidencias (Anexo 2 y 7) y el diario que deben realizar las personas participantes; esto nos permitirá conocer las mejoras o carencias que es necesario suplir.

8. CONCLUSIONES

Una vez realizado este programa de intervención socioeducativa para la inclusión de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados en centros de menores, se concluye lo siguiente:

El colectivo seleccionado de NNAMNA para enfocar la intervención de este programa presenta diversas necesidades y estas dificultan su inclusión en el contexto en el que viven. Se resaltan tres de estas necesidades debido a considerarse la base esencial para su inclusión y su desarrollo pleno. Es evidente que se trata de un colectivo muy vulnerable y que las necesidades detectadas deben ser cubiertas para que, a la larga, no generen situaciones de marginación y delincuencia, que en muchos casos ya se han observado.

No todos los centros cuentan con los recursos necesarios para llevar a cabo programas de intervención, por lo que se pretende ofrecer alternativas de una intervención asequible sin grandes costes en material, enfocando una inversión en personal.

He comprobado que los programas existentes enfocados a este colectivo están centrados en reducir la delincuencia y ayudarles en la búsqueda de empleo, en lugar de enfocar la intervención en un sentido preventivo y formativo, que es lo que pretende este programa. Nos encontramos ante niños, niñas y adolescentes que no conocen, en la mayoría de los casos, la sociedad, idioma y costumbres del entorno en el que se encuentran, por lo que es fundamental llevar a cabo este tipo de programas que les permita desarrollarse plenamente y les ofrezca una diversidad de opciones para su futuro.

Respecto a las actuaciones de los y las profesionales de los centros de menores, es muy difícil ofrecer una intervención individualizada y plena; del mismo modo, es necesario no enfocar dicha intervención solo en el ámbito afectivo o solo en el ámbito educativo, ya que muchos de los y las profesionales de estos centros cometen este error.

9. LIMITACIONES DEL PROGRAMA

Una de las limitaciones que nos podemos encontrar en este programa es la escasez de recursos materiales y humanos de los centros de menores.

En muchas ocasiones este tipo de programas no conllevan un gran gasto económico a la hora de obtener los materiales necesarios para poder llevar a cabo las actividades planteadas y los espacios los proporciona el mismo centro, por lo que no supone coste alguno, sin embargo; un coste añadido para poder llevarlos a cabo es el número de profesionales que deben trabajar en el centro, ya que se trata de actividades que requieren un seguimiento continuo y una intervención a largo plazo. Esto supondría aumentar el personal de los centros para poder abarcar las tareas abordadas hasta ese mismo momento de puesta en práctica del programa, con el añadido de poder llevar a cabo el mismo.

Por otra parte, no todos los centros cuentan con varios NNAMNA que convivan en el centro, por lo que pueden no querer llevar a cabo este tipo de programas únicamente con un menor.

Otra limitación que podemos encontrar es no contar con la participación del colectivo al que está destinado; esto puede ser debido a que no quieran participar porque se lo tomen como una obligación o por ver que el resto de los y las menores del centro que no cumplen con los requisitos para realizar el programa no forman parte del mismo, al menos en su totalidad.

Por último, mencionar la cooperación de los y las profesionales en el caso de que se cuente con el número necesario para cubrir las demandas del centro y llevar a cabo el programa al mismo tiempo. En muchas ocasiones al inicio de los programas nos encontramos con una actitud muy proactiva y colaborativa de las personas implicadas en la realización de los programas; sin embargo, con el paso del tiempo, esta va disminuyendo, lo cual puede afectar en la temporalización del programa y en el interés de las personas participantes provocando no llegar a los objetivos planteados y no generar la inclusión tan necesaria de los menores.

10. PROSPECTIVA, EN SU CASO

Con prospectiva de futuro se pueden plantear diversas aplicaciones del programa: una de las primeras propuestas y más indispensables que planteamos es la puesta en práctica de este programa para lograr el objetivo de inclusión y desarrollo pleno de este colectivo, ya que es muy necesario y consideramos que tendría muy buena acogida.

Con el fin de llegar a una parte aún más vulnerable de este colectivo, como son las menores extranjeras no acompañadas víctimas de trata o abuso, se plantearía este programa con perspectiva de género. Como hemos mencionado anteriormente, la mayoría de los NNAMNA que llegan a España son niños y en la mayoría de los casos esto es debido a que las niñas, al intentar llegar a España, son raptadas por redes de trata, algunas de ellas logrando escapar o en muchos casos lográndolo a causa de ser violadas, por lo que sería una propuesta muy útil y necesaria.

Muchos de los NNAMNA que llegan a España no disponen de tiempo suficiente para aprender castellano, adquirir habilidades sociales y contar con una educación sexual para lograr su inclusión; esto es debido a que llegan con 17 años o casi 18, por lo que se plantea una posibilidad de enfocar este programa a menores extranjeros no acompañados extutelados mayores de edad.

Por último, se propone llevar a cabo este mismo programa con un seguimiento longitudinal con el fin de obtener los resultados reales de la eficacia del mismo, comparando dichos resultados con un grupo control con las mismas características pero que no haya realizado el programa y así demostrar con datos la necesidad del mismo y su eficacia.

11. FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenzoza G. R. (2000). Educación Sexual. *Documentación Social* 120, 207-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=815815>.
- Alarcón, P. M. (2000). *Una experiencia práctica de evaluación de la formación: El programa de desarrollo comercial de Publiespaña*. Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos, 13(133), 22-30.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2019). *ACNUR: No Acompañados*. <https://www.acnur.org/5cf926764.pdf>.
- Asociación Comisión Católica Española de Migración. (20 de diciembre de 2021). <https://www.accem.es/vulnerables/>.
- Ávalos R., I. (2018). Diagnóstico de necesidades de menores en centros de protección e internamiento. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 1-17. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.1-17>.
- Azorín, C. A. (2019). Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 179-197. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3487>.
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio: compromiso social en acción*. Santillana Educación.
- Belattar, A. (2014). Menores migrantes no acompañados: Víctimas o Infractores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 7, 25-39. <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2014.3334>.
- Bravo, A., y Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77811388006>.
- Bravo, A., & Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>.
- Cabrerizo, J., Castillo, S., y Roldan, J. (2011). *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa*. Materiales e instrumentos (vademécum del educador social). Madrid, España: Pearson.
- Castro-Sandoval, G., Carrasco-Portiño, M., Solar-Bustos, F., Catrien-Carrillo, M., Garcés-González, C., y Marticorena-Guajardo, C. (2019). Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, período 2010-2017. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 84(1), 28-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262019000100028>.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 26-45. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>.
- Fernández-García, O., Gil-Juliá, B., & Gil-Llario, M. D. (2021). Salud sexual de los menores y jóvenes del sistema de protección y en conflicto con la ley. *Revista*

- INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1). <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v3.2028>.
- Fiscalía General del Estado (2019). Memoria de la Fiscalía 2019. Ministerio de Justicia. Gobierno de España, Imprenta Nacional de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. https://www.fiscal.es/memorias/memoria2020/FISCALIA_SITE/index.html.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. <https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>.
- Galán, A. (2013). Recursos residenciales para menores seriamente disruptivos: aportaciones técnicas a un debate social e institucional. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 23-31. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77825706003.pdf>.
- García-Merita, M., Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M., & Mars, L. (2010). Eficacia de un programa de intervención para mejorar la competencia, autonomía y bienestar de educadores de centros de protección de menores. *Educación XX1*, 13(2), 199-215. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.13.2.251>.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2020. Estadística de Migraciones (EM). Datos provisionales*. https://www.ine.es/prensa/cp_j2020_p.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Datos provisionales*. https://www.ine.es/prensa/cp_e2021_p.pdf.
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 31 de diciembre de 1990. [https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/(1)).
- Karakowsky, L., DeGama, N. y McBey, K. (2012). Facilitando el efecto Pigmalión: El papel pasado por alto de las percepciones subordinadas del líder. *Revista de Psicología Ocupacional y Organizacional*, 85 (4), 579-599. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2012.02056.x>.
- Lacunza, A. B., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, 29 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>.
- Ley 5/2014, de 9 de octubre, de Protección Social y Jurídica de la Infancia y la Adolescencia de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial del Estado*, 42, 18 de febrero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es-cm/l/2014/10/09/5>.
- 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. *Boletín*

- Oficial del Estado*, 1, de 15 de enero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 175, de 23 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8>.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>.
- Liras, E. (2021). Menores extranjeros no acompañados y extutelados. Propuesta de intervención psicopedagógica. *REIDOCREA*, 10(30), 51-119. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.70944>.
- Manzini, L., y Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud mental*, 12(49), 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830464>.
- Montesinos Padilla, C. (2021). La determinación de la edad. Obligaciones, praxis y estrategias de litigio para la efectiva protección de los derechos convencionales de los Menores Extranjeros No Acompañados. *Revista De Derecho Político*, 1(110), 229-258. <https://doi.org/10.5944/rdp.110.2021.30333>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/>.
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/7587>.
- Pérez-González, J. C. (2008). *Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional*. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546.
- Peláez Fernández, P. (2010). Menores inmigrantes en la frontera de la ley. *CADUP Revista Digital del Centro Asociado UNED de Tortosa*. https://www2.uned.es/ca-tortosa/Biblioteca_Digital/index.htm.
- Peláez Fernández, P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 48-70. <http://www.eduso.net/res/winarcodoc.php?id=1158>.
- Pérez-González, J. C. (2008). *Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional*. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546.
- Quiroga, V., Chagas, E., Camerota, N., Molero, L., & Moral, I. (2021). Adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados/as: de la discriminación al reconocimiento de los saberes. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 37 (1), 87-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8146389>.

- Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. *Boletín Oficial del Estado*, 103, 30 de abril de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/04/20/557/con>.
- Reyes, A. L. R., y Dreibelbis, M. A. P. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>.
- Río, M. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: Los grandes temas. *Revista de la asociación de sociología de la educación*, 8(3). 312-320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7436507>.
- Salvador, I. M., Rodríguez, J. M., & San Luís, R. L. (2021). La emancipación de los jóvenes: desde los centros de protección de menores: la visión profesional. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 393-416. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.11>.
- Sánchez-Fernández, S., Milud-Ahmed, A., Mohamed-Abdel-lah, A., Mohamed Abdelkader, N., & Mohamed-Mohamed Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *MODULEMA*, 1, 121-142. https://www.researchgate.net/publication/322978936_Los_menores_extranjeros_no_acompanados_de_Melilla_Analisis_de_su_situacion_y_propuesta_de_formacion_socioeducativa.
- Vásquez, V. (2015). *Modelo teórico de la estructura y dinámica de las identidades sexuales* [Tesis de titulación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9280?show=full>.

12. ANEXOS

Anexo 1. Entrevista Semiestructurada

Se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada con el objetivo de conocer, tanto a los miembros del centro con los que llevaremos a cabo la intervención, como las carencias y necesidades que presentan en su día a día, ya que permite a la persona entrevistadora un margen de maniobra para sondear al colectivo con el que se va a realizar dicha entrevista, además de mantener la estructura básica de la entrevista.

Fecha de la entrevista:

Nombre del menor con el que realizo la entrevista:

¿Cómo te llamas?

¿Tienes familiares en España?

¿Dónde están tus familiares? (En el caso de que no estén en España)

¿Cómo viniste a España y por qué? (En caso de ser inmigrante)

¿A qué se dedican tus padres?

¿Cuánto tiempo llevas en España? (En caso de ser inmigrante)

¿Cuánto tiempo llevas en el centro?

¿Tienes amigos? ¿De dónde son?

¿Tienes amigos en el centro?

¿Qué haces en tu tiempo libre?

¿Cuáles son tus aficiones preferidas?

¿Haces alguna actividad con el resto de los menores del centro?

¿Te gusta el centro, estás a gusto?

¿Cómo te gusta ir vestido? (deportivo, informal...)

¿Te duchas solo/a o te ayudan?

¿Cuántos días te duchas a la semana?

¿Ayudas en las tareas de casa? ¿Cuáles realizas? ¿Qué tarea te gusta más?

- ¿Te sientes solo? ¿Por qué?
- ¿Cuando sales del centro vas solo? ¿Qué transporte utilizas?
- ¿Te cuesta orientarte?
- ¿Tienes móvil? ¿Utilizas el teléfono de casa?
- ¿Tienes paga? ¿En qué gastas el dinero?
- ¿Te gustaría hacer algún deporte? ¿Cuál?
- ¿Te gusta estudiar?
- ¿Te gustaría trabajar? ¿En qué?
- ¿Por qué quieres trabajar?
- ¿Te cuesta cumplir los horarios?

Anexo 2. Listas de control y escalas de estimación

Se realiza este cuestionario con el objetivo de observar los comportamientos de los NNAMNA y conocer las carencias en las que hay que incidir para lograr una plena inclusión.

Comportamiento:

| Comportamiento | Si | No | Observaciones |
|--------------------------------|----|----|---------------|
| Puntualidad | | | |
| Saludo | | | |
| Buena postura corporal | | | |
| Buena presencia | | | |
| Mira a la cara al hablar | | | |
| Sonríe | | | |
| Se tapa para hablar | | | |
| Buen tono de voz | | | |
| Buena pronunciación | | | |
| Vocabulario correcto | | | |
| Realiza movimientos constantes | | | |
| Juega con objetos | | | |
| Se come las uñas | | | |
| Presta atención | | | |
| Muestra iniciativa | | | |

Anexo 3. Análisis del contexto

Con el objetivo de conocer si todas las necesidades están cubiertas y si se pueden proponer algún tipo de mejoras.

| 1. Recomendado para: | | 2. Aplicado por: | | 3. Cumplimentado por: | | 4. Relativo a: | |
|---|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|
| Diagnóstico | X | Agente Social / Educador | X | Agente Social / Educador | | Agente Social / Educador | |
| Análisis del ámbito / contexto | X | Institución / Asesores | | Alumnos / Usuarios | X | Alumnos / Usuarios | |
| Aplicación del Programa / Proyecto | | Padres / Tutores | | Padres / Tutores | | Padres / Tutores | |
| Evaluación del Programa / Proyecto | | Alumnos / Usuarios | | Adultos / Mayores | X | Adultos / Mayores | X |
| Evaluación del Agente Social / Educador | | Otros | | Otros | | Otros | X |

A continuación, encontrarás preguntas sobre este centro. Tienes que responder con sinceridad y, si lo deseas, de forma anónima.

NOMBRE Y APELLIDOS (OPCIONAL):

1. ¿Qué edad tienes?

2. ¿Cuál es tu estado civil?

Soltero Casado Pareja estable

Divorciado Separado legalmente Separado de hecho

3. ¿Qué nivel de estudios tienes?

Analfabeto Sabes leer Primaria, EGB, Cert. Escolar

Ciclo formativo Grado Medio Ciclo formativo grado superior

FP I FP II Bachillerato

COU Diplomatura universitaria Titulación superior universitaria

Doctorado Título de Grado universitario

4. ¿Qué nivel de estudios tiene tu padre?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Analfabeto | <input type="checkbox"/> Sabes leer | <input type="checkbox"/> Primaria, EGB, Cert. Escolar |
| <input type="checkbox"/> Ciclo formativo | <input type="checkbox"/> Grado Medio | <input type="checkbox"/> Ciclo formativo grado superior |
| <input type="checkbox"/> FP I | <input type="checkbox"/> FP II | <input type="checkbox"/> Bachillerato |
| <input type="checkbox"/> COU | <input type="checkbox"/> Diplomatura universitaria | <input type="checkbox"/> Titulación superior universitaria |
| <input type="checkbox"/> Doctorado | <input type="checkbox"/> Título de Grado universitario | |

5. ¿Qué nivel de estudios tiene tu madre?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Analfabeto | <input type="checkbox"/> Sabes leer | <input type="checkbox"/> Primaria, EGB, Cert. Escolar |
| <input type="checkbox"/> Ciclo formativo | <input type="checkbox"/> Grado Medio | <input type="checkbox"/> Ciclo formativo grado superior |
| <input type="checkbox"/> FP I | <input type="checkbox"/> FP II | <input type="checkbox"/> Bachillerato |
| <input type="checkbox"/> COU | <input type="checkbox"/> Diplomatura universitaria | <input type="checkbox"/> Titulación superior universitaria |
| <input type="checkbox"/> Doctorado | <input type="checkbox"/> Título de Grado universitario | |

Nota: Recuperado del Vademécum del Educador Social de Cabrerizo et al 2011.

Anexo 4. Análisis de habilidades intelectuales

Se lleva a cabo este análisis ya que es fundamental partir de una base de conocimientos previos y conocer el grado de ayuda en términos académicos que requiere cada NNAMNA para conseguir una plena inclusión tanto en el centro como en su entorno.

| 1. Recomendado para: | 2. Aplicado por: | 3 Cumplimentado por: | 4. Relativo a: |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Diagnóstico | X Agente Social / Educador | X Agente Social / Educador | X Agente Social / Educador |
| Análisis del ámbito / contexto | X Institución / Asesores | Alumnos / Usuarios | Alumnos / Usuarios X |
| Aplicación del Programa / Proyecto | Padres / Tutores | Padres / Tutores | Padres / Tutores |

| | | | | |
|---|--------------------|-------------------|-------------------|--|
| Evaluación del Programa / Proyecto | Alumnos / Usuarios | Adultos / Mayores | Adultos / Mayores | |
| Evaluación del Agente Social / Educador | Otros | Otros | Otros | |

| | |
|--------------------|-------|
| ALUMNO | |
| EDAD | CURSO |
| EDUCADOR ENCARGADO | |

| A. FACTOR INTELECTUAL | Excelente | Bueno | Mediano | Regular | Malo |
|--|-----------|-------|---------|---------|------|
| 1. Capacidad para diferenciar ideas fundamentales | | | | | |
| 2. Capacidad para relacionar conceptos | | | | | |
| 3. Capacidad para aplicar conceptos a la vida práctica | | | | | |
| 4. Capacidad de comprender conceptos abstractos | | | | | |
| 5. Capacidad de interrogar | | | | | |
| B. COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN VERBAL | Excelente | Bueno | Mediano | Regular | Malo |
| 1. Capacidad para argumentar | | | | | |
| 2. Capacidad para comprender argumentos | | | | | |
| 3. Capacidad para desarrollar una idea | | | | | |
| 4. Capacidad para comprender una idea | | | | | |

Nota: Recuperado del Vademécum del Educador Social de Cabrerizo et al 2011.

Anexo 5. Evaluación alumnado con dificultades

| 1. Recomendado para: | 2. Aplicado por: | 3. Complimentado por: | 4. Relativo a: |
|---|----------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Diagnóstico | Agente Social / Educador X | Agente Social / Educador X | Agente Social / Educador |
| Análisis del ámbito / contexto | Institución / Asesores | Alumnos / Usuarios | Alumnos / Usuarios X |
| Aplicación del Programa / Proyecto | Padres / Tutores | Padres / Tutores | Padres / Tutores |
| Evaluación del Programa / Proyecto X | Alumnos / Usuarios | Adultos / Mayores | Adultos / Mayores |
| Evaluación del Agente Social / Educador | Otros | Otros | Otros |

| INFORME DE EVALUACIÓN | | | |
|---|-------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| ALUMNO / A: | | CURSO: | |
| APRECIACIÓN GLOBAL SOBRE EL GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LAS CAPACIDADES ENUNCIADAS EN LOS OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO | | | |
| <input type="checkbox"/> Inadecuado | | <input type="checkbox"/> Adecuado | <input type="checkbox"/> Destaca |
| GRADO DE ASIMILACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES | | | |
| HABILIDAD O COMPETENCIA | Inadecuado / Poco | Adecuado / Normal | Destaca / Mucho |
| 1. Se dirige a los demás de manera correcta y con respeto | | | |
| 2. Conductas disruptivas | | | |
| 3. Afecto hacia los demás | | | |
| 4. Respeta los tiempos de expresión de los demás | | | |
| 5. Escucha cuando se le habla | | | |
| 6. Comprende los mensajes orales | | | |
| 7. Muestra interés por la tarea | | | |

Nota: Recuperado del Vademécum del Educador Social de Cabrerizo et al 2011.

Anexo 6. Valoración de la Integración en el Centro

El objetivo es conocer en qué punto en el que se encuentran los diferentes menores y detectar las dificultades que les impiden avanzar.

| 1. Recomendado para: | | 2. Aplicado por: | | 3. Complimentado por: | | 4. Relativo a: | |
|---|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|
| Diagnóstico | | Agente Social / Educador | X | Agente Social / Educador | X | Agente Social / Educador | |
| Análisis del ámbito / contexto | | Institución / Asesores | | Alumnos / Usuarios | | Alumnos / Usuarios | X |
| Aplicación del Programa / Proyecto | X | Padres / Tutores | | Padres / Tutores | | Padres / Tutores | |
| Evaluación del Programa / Proyecto | | Alumnos / Usuarios | | Adultos / Mayores | | Adultos / Mayores | |
| Evaluación del Agente Social / Educador | | Otros | | Otros | | Otros | X |

| ASPECTOS A VALORAR | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| A. DIMENSIÓN HUMANA - PERSONAL | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Actúa con independencia | | | | | |
| 2. Asume las responsabilidades derivadas de sus acciones | | | | | |
| 3. Afronta nuevos retos con entusiasmo | | | | | |
| 4. Está orgulloso de sus logros | | | | | |
| 5. Expresa sus emociones y sentimientos | | | | | |
| 6. Tolera bien la frustración | | | | | |
| 7. Es capaz de influir en los otros | | | | | |
| B. DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL | | | | | |
| 8. Muestra un buen nivel de integración en el grupo de iguales | | | | | |
| 9. Se relaciona con ellos | | | | | |
| 10. Se interesa por los problemas de los demás | | | | | |
| 11. Acepta bien las normas del centro | | | | | |
| 12. Muestra un buen nivel de participación | | | | | |
| 13. Se interesa por el patrimonio cultural | | | | | |
| 14. Conoce y aprecia valores como la tolerancia, el esfuerzo, la sinceridad o el respeto | | | | | |

Nota. Recuperado del Vademécum del Educador Social de Cabrerizo et al 2011.

Anexo 7. Registro de incidencias

| FICHA PARA EL REGISTRO DE INCIDENTES DURANTE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA |
|--|
| Nombre del programa |
| Fecha de inicio |
| Hora |
| Lugar |
| Observadora |
| Descripción del proceso |
| Descripción |
| Valoración |
| Medidas |

Anexo 8. Evaluación del Diseño del Programa

| Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN DEL DISEÑO) | Grado de cumplimiento | | | | | Observaciones |
|--|-----------------------|------|-------|------|----------|---------------|
| | Nulo | Bajo | Medio | Alto | Muy alto | |
| Adecuación a las personas destinatarias | | | | | | |
| 1. Los objetivos del programa responden a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en los y las menores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Adecuación al contexto | | | | | | |
| 2. El programa promueve la cooperación en el centro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Contenido | | | | | | |
| 3. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa. 4. Las actividades seleccionadas para realizar durante el programa son adecuadas para dar respuesta a los objetivos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Calidad técnica | | | | | | |
| 5. Los materiales demandados por el programa para su realización son coherentes con las posibilidades del centro seleccionado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 6. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Evaluabilidad | | | | | | |
| 7. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Viabilidad | | | | | | |
| 8. Las personas responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitadas para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 9. El programa cuenta con el apoyo del centro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Anexo 9. Escala de estimación para la evaluación inicial

| Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN INICIAL) | Grado de cumplimiento | | | | | Observaciones |
|--|-----------------------|------|-------|------|----------|---------------|
| | Nulo | Bajo | Medio | Alto | Muy alto | |
| Adecuación a las personas destinatarias | | | | | | |
| 1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en los y las menores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Adecuación al contexto | | | | | | |
| 2. El programa promueve la cooperación en el centro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Contenido | | | | | | |
| 3. Se han explicitado las bases de la intervención para el aumento de valores, asertividad y habilidades sociales; mejora del desarrollo personal y social del menor y ayudar a la adquisición del lenguaje para su entorno social y educativo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Calidad técnica | | | | | | |
| 5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 6. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Evaluabilidad | | | | | | |
| 7. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Viabilidad | | | | | | |
| 8. Las personas responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitadas para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 9. El programa cuenta con el apoyo del centro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Anexo 10. Escala de estimación para la evaluación procesual

| Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN PROCESUAL) | Grado de cumplimiento | | | | | Observaciones |
|--|-----------------------|------|-------|------|----------|---------------|
| | Nulo | Bajo | Medio | Alto | Muy alto | |
| Puesta en marcha del programa | | | | | | |
| 10. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 11. Los y las menores muestran interés/ motivación hacia las actividades del programa: implicación. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 12. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, personas destinatarias y recursos planificados. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 13. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 14. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Marco o contexto de aplicación del programa | | | | | | |
| 15. El clima general del centro (relaciones cordiales entre el personal y los/las menores) resulta favorable al programa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 16. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en las personas destinatarias y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 17. La organización y la disciplina del centro en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Anexo 11. Escala de estimación para la evaluación final

| Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN FINAL) | Grado de cumplimiento | | | | | Observaciones |
|--|-----------------------|------|-------|------|----------|---------------|
| | Nulo | Bejo | Medio | Alto | Muy alto | |
| Medida | | | | | | |
| 18. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 19. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Resultados | | | | | | |
| 20. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes; es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos: <i>validez interna del diseño de investigación evaluativa</i> . | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 21. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo: <i>eficacia a medio plazo</i> (perdurabilidad de las ganancias). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 22. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la IEo las competencias socioemocionales de los menores: <i>eficacia subjetiva</i> . | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 23. Las personas destinatarias, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: <i>validez social del programa</i> . | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 24. Los recursos (humanos, materiales, organizativos, y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: <i>eficiencia</i> . | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 25. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: <i>efectividad colateral</i> . | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 26. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto: <i>impacto social</i> . | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Anexo 12. Valoración de los talleres y actividades

Por medio de estos cuestionarios se conocerá el grado de satisfacción de los Educadores y las Educadoras Sociales que realizan las actividades y talleres y de los y las menores que participan en el programa, donde 1 se entiende como nada, 2 como muy poco, 3 como normal, 4 como bien y 5 como genial.

| Valoración de las actividades y talleres por parte de los Educadores y las Educadoras Sociales | Puntuación | | | | |
|--|------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se al alcanzado los objetivos planteados | | | | | |
| Se ha ajustado la actividad al tiempo estimado en las fichas | | | | | |
| Los menores han mostrado participación | | | | | |
| Los materiales de las fichas han sido de utilidad | | | | | |
| Su desarrollo ha sido sencillo | | | | | |
| Han existido dificultades a la hora de llevarlo a cabo | | | | | |
| Ha existido interés e iniciativa por parte de los participantes | | | | | |
| Observaciones y sugerencias: | | | | | |

| Valoración de las actividades y talleres por parte de las personas participantes | Puntuación | | | | |
|--|------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Has aprendido con la actividad realizada | | | | | |
| Que te ha parecido la duración de la actividad | | | | | |
| Te interesa la actividad | | | | | |
| Te ha resultado sencillo realizar la actividad | | | | | |
| Has tenido dificultades al realizar la actividad | | | | | |
| Volverías a realizar la actividad | | | | | |
| ¿Mejorarías algo de la actividad? | | | | | |

Anexo 13. Cuestionario ADCA de asertividad

Con el objetivo de conocer el grado de comunicación emocional de los NNAM-NA y a su vez de intervención en un conflicto.

ADCA - 1

GARCÍA PÉREZ, E.M. y MAGAZ LAGO, A.

(Departamento de Investigación y Estudios del EQUIPO ALBOR de PSICOLOGÍA)

Nombre y Apellidos: _____

Edad: _____ Historial nº: _____ Fecha: ___ / ___ / ___

- A continuación, verás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas.
- Lee con atención y cuidado cada una de ellas.
- En cada frase, señala con una equis –X– la columna que mejor indica tu forma de reacción en cada situación.

CN = Nunca o casi nunca

AV = A veces. En alguna ocasión

AM = A menudo

CS = Siempre o casi siempre

- Por favor, **CONTESTA A TODAS LAS FRASES.**
- No emplees demasiado tiempo en cada frase.
- Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.
- GRACIAS

© del texto: E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago.

© de la presente edición: Editorial CEPE.

| | CN (4) | AV (3) | AM (2) | CS (1) |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión. | | | | |
| 2. Cuando estoy enfadado/a, me molesta que los demás se den cuenta. | | | | |
| 3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí. | | | | |
| 4. Me disgusta que los demás me vean, cuando estoy nervioso/a. | | | | |
| 5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás. | | | | |
| 6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a. | | | | |
| 7. Me enfado, sino consigo hacer las cosas perfectamente. | | | | |
| 8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión. | | | | |
| 9. Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien. | | | | |
| 10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia. | | | | |
| 11. Cuando estoy triste me disgusta que los demás se den cuenta. | | | | |
| 12. Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando. | | | | |
| 13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprendas que son justas. | | | | |
| 14. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme. | | | | |
| 15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen. | | | | |
| 16. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo Mismo/a. | | | | |
| 17. Me cuesta hacer preguntas. | | | | |
| 18. Me cuesta pedir favores. | | | | |
| 19. Me cuesta decir que NO, cuando me piden que haga algo que yo no deseo hacer. | | | | |
| 20. Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso y no sé qué hacer o decir. | | | | |
| 21. Me molesta que no me entiendan cuando explico algo. | | | | |
| 22. Me irrita mucho que me lleven la contraria. | | | | |
| 23. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos. | | | | |
| 24. Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo. | | | | |
| 25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación. | | | | |
| 26. Me molesta que me hagan preguntas. | | | | |
| 27. Me desagrada comprobar que la gente nos e esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible. | | | | |
| 28. Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas. | | | | |
| 29. Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada. | | | | |
| 30. Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida. | | | | |

| | CN (4) | AV (3) | AM (2) | CS (1) |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 31. Me disgusta que me critiquen. | | | | |
| 32. Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras. | | | | |
| 33. Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas. | | | | |
| 34. Me desagrada que no se dé a las cosas, la importancia que tienen. | | | | |
| 35. Me molesta que alguien no acepte una crítica justa. | | | | |

P. Directa

P. Centil

- Auto-asertividad _____ _____
- Hetero-asertividad _____ _____

PERFIL DE ASERTIVIDAD

| Auto-asertividad | PERCENTILES | Hetero-asertividad |
|------------------|-------------|--------------------|
| 0 | 95 | 0 |
| 0 | 90 | 0 |
| 0 | 85 | 0 |
| 0 | 80 | 0 |
| 0 | 75 | 0 |
| 0 | 70 | 0 |
| 0 | 65 | 0 |
| 0 | 60 | 0 |
| 0 | 55 | 0 |
| 0 | 50 | 0 |
| 0 | 45 | 0 |
| 0 | 40 | 0 |
| 0 | 35 | 0 |
| 0 | 30 | 0 |
| 0 | 25 | 0 |
| 0 | 20 | 0 |
| 0 | 15 | 0 |
| 0 | 10 | 0 |
| 0 | 5 | 0 |

Anexo 14. Actividades para la Adquisición de Castellano

Anexo 14.1. Entrevista

Los Educadores y las Educadoras Sociales responsables de realizar la entrevista se sentarán de forma individual con cada participante en un espacio tranquilo donde ambos estén cómodos.

Antes de comenzar la entrevista el Educador / la Educadora Social se presentará y le explicará al menor qué va a hacer.

Las preguntas que se realizarán a la persona entrevistada serán:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cómo viniste a España y por qué?
- ¿Tienes familiares? ¿Dónde se encuentran en este momento?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿Cuál es tu color favorito?
- ¿Te gustan los animales?
- ¿Qué te gusta más el invierno o el verano?
- ¿Te caen bien tus compañeros y compañeras del centro?
- ¿Te gusta el centro?
- ¿En qué te gustaría trabajar de mayor?
- ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la parte de tu cuerpo que más te gusta?

Una vez terminada la entrevista, donde la persona entrevistadora ha registrado los datos más relevantes, se agradecerá su participación y se despedirán.

Anexo 14.2. ¿Quién soy?

| | | |
|--|---|--|
| Nombre: ¿Quién soy? | Duración: un día para cada presentación, en total tres días para las tres presentaciones a lo largo del programa, con una duración de dos horas y media cada una. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17 años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad. | | |

| |
|---|
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Cuadernos. |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Consiste en que cada menor durante diez minutos se presente a sus compañeros y compañeras en castellano para conocer su nivel de discurso, opinión personal de uno mismo y conocimiento de adjetivos.</p> <p>Durante el periodo de duración del programa se llevarán a cabo tres presentaciones, una al comienzo del mismo, una durante el desarrollo y otra al finalizar.</p> <p>Cuando todas las personas participantes estén situadas en una silla situadas en círculo para que se vean entre todas, el Educador / Educadora Social que dirige la actividad se presentará y dará pie a otra persona para que lo haga.</p> <p>Conceptos que deben tratar en esta presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre. - Origen. - Descripción personal. - Gustos. - Comida favorita. - Color favorito. - Animal favorito. - Qué quieren ser de mayores. - Por qué vinieron a España. <p>Una vez realizada la presentación individualmente, el Educador / la Educadora Social que se encarga de dirigir la actividad realizará preguntas aleatoriamente sobre lo anteriormente expuesto por los compañeros a otros participantes para comprobar lo que han comprendido y en caso de que se quieran realizar alguna pregunta entre ellos ayudarles a realizarla.</p> |
| <p>Variantes:</p> <p>Se podría realizar esta actividad con todos los miembros del centro para así conseguir una mayor relación entre ellos.</p> |

Anexo 14.3 Taller del abecedario, vocales y consonantes

| | | |
|---|--|---|
| Nombre: Taller del abecedario, vocales y consonantes. | Duración: una semana, dedicando tres horas y media cada día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad. | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Pizarra. - Libros. - Cuadernos. - Impresora. | | |

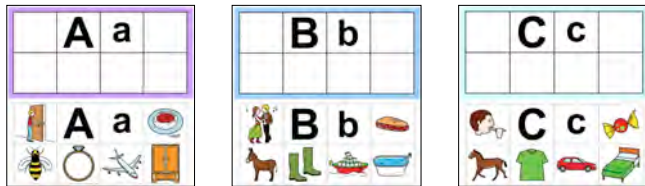
Desarrollo:

Enseñamos el abecedario por medio de fichas de forma visual, y una vez conozcan el abecedario se comenzará a enseñar las vocales y consonantes por medio otras fichas, libros adaptados a sus conocimientos y actividades online.

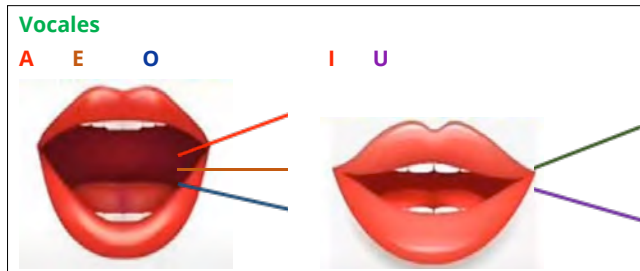
Las fichas se conseguirán por medio de la plataforma <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/alfabetizacion/>.

Se les presentarán unas fichas de forma visual y se les enseñará en abecedario por medio de imágenes y sonidos.

Unos ejemplos de las fichas del abecedario son:



Una vez que conozcan y se familiaricen con el abecedario se les enseñarán las vocales y cómo deben pronunciarse por medio de la explicación del Educador / Educadora Social y por esta imagen:



Los libros seleccionados son:



Las actividades online se realizarán desde la plataforma: <https://aprenderespanol.org/> y <https://www.profedelee.es/>.

Variantes:

En lugar de realizar actividades online se realizarían actividades en grupo con el resto de los y las menores del centro donde se realice un aprendizaje colaborativo.

Anexo 14.4. Taller de sílabas

| | | |
|---|---|--|
| <p>Nombre: Taller de sílabas.</p> | <p>Duración: tres días para cada presentación, en total tres días para las tres presentaciones a lo largo del programa, con una duración de dos horas y media cada una.</p> | <p>TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa.</p> |
| <p>EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años.</p> | <p>LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores.</p> | <p>GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro.</p> |
| <p>Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumno para dotarlo de funcionalidad.</p> | | |
| <p>MATERIAL: - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Cuadernos. - Impresora.</p> | | |
| <p>Desarrollo: El Educador / la Educadora Social responsable del taller presentará por medio de imágenes las sílabas según su unió dividiendo el proceso en tres partes. 1ª ma, me, mi, mo, mu 2ª an, en, in, on, un 3ª ras, res, ris, ros, rus Las imágenes que se utilizarán son de: https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/alfabetizacion/.</p> | | |
| <div style="text-align: center;"> <p>P-108 Silabas Directas</p> </div> | | |

| SILABAS TRABADAS | | | | |
|--------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| bla tabla | ble mueble | bli Biblia | blo bloque | blu blusa |
| bra cabra | bre sombbrero | bri sombbrilla | bro brocha | bru bruja |
| cla clavos | cle bicideta | cli clínica | clo choclo | clu recluta |
| cra craneo | cre crema | cri escritorio | cro cronómetro | cru Crucero |
| dra dragon | dre Andrea | dri cocodrilo | dro taladro | dru madrugada |
| fla flauta | fle flecha | fli afligido | flo flores | flu Fluor |
| fra fractura | fre fresa | fri Africano | fro frotar | fru frutas |
| gla regla | gle Iglesia | gli glicerina | glo globos | glu glucosa |
| gra grasa | gre cangrejo | gri grillo | gro negro | gru grua |
| pla plátano | ple plenario | pli pliego | plo diploma | plu pluma |
| pra Pradera | pre imprenta | pri primata | pro profesor | pru prueba |
| tra trabajador | tre trebol | tri triciclo | tro potro | tru trucha |

P-107 Silabas Trabadas

| SÍLABAS TRABADAS | | | | | | | | | |
|------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| bla | ble | bli | blo | blu | fra | fre | fri | fro | fru |
| bra | bre | bri | bro | bru | gla | gle | gli | glo | glu |
| cla | cle | cli | clo | clu | gra | gre | gri | gro | gru |
| cra | cre | cri | cro | cru | pla | ple | pli | plo | plu |
| dra | dre | dri | dro | dru | pra | pre | pri | pro | pru |
| fla | fle | fli | flo | flu | tra | tre | tri | tro | tru |

Anexo 14.5. Vocabulario

| | | |
|--|---|---|
| Nombre: Vocabulario. | Duración: trece semanas, dedicando tres horas y media cada día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17 años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad. | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Pizarra. - Cuadernos. - Impresora. | | |
| <p>Desarrollo:</p> <p>El Educador / la Educadora Social que se encargue de llevar a cabo esta actividad deberá facilitar y explicar una presentación con el vocabulario a las personas participantes, cada semana se enfocarán las fichas a un vocabulario distinto viviéndolo en: cuerpo humano, comida, la casa, los colores, expresiones, palabras, adjetivos, profesiones, países, emociones y sensaciones, lenguas y nacionalidades, verbos con ilustraciones y refranes.</p> <p>https://canvas.instructure.com/courses/4547052/pages.</p> <p>Para completar las fichas facilitadas se realizarán ejercicios mediante una tablet o un ordenador de https://aprenderespanol.org/.</p> <p>Y para finalizar esta actividad dos veces a la semana, después de tener asimilado en gran medida el vocabulario correspondiente a esa semana, se procederá a realizar una actividad práctica que consistirá en señalar los elementos estudiados del vocabulario en la realidad para comprobar si las personas participantes lo han comprendido.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>La semana que toque el vocabulario de la casa se recorrerá el centro con las personas participantes señalando partes del mismo para que los menores digan en voz alta el nombre de cada elemento. Mediante fichas, ejercicios online y actividades prácticas se enseñarán diferentes temas de vocabulario: cuerpo humano, comida, la casa, los colores, expresiones, palabras, adjetivos, profesiones, países, emociones y sensaciones, lenguas y nacionalidades, verbos con ilustraciones y refranes.</p> | | |

Anexo 14.6. ¿Cómo se dice?

| | | |
|---|--|--|
| Nombre: ¿Cómo se dice? | Duración: una semana, dedicando tres horas y media cada día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumno para dotarlo de funcionalidad. | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesas. - Sillas. - Películas y cortos. - Cuadernos. - Televisión. | | |
| <p>Desarrollo:</p> <p>El Educador o la Educadora Social que se encargue del taller deberá repasar la pronunciación del vocabulario estudiado en la actividad anterior, enseñándoles a pronunciarlo y en caso de que los menores tengan dudas con otras palabras también enseñarles a pronunciarlas.</p> <p>Para que esta actividad se vuelva más amena se verán dos películas subtituladas al español, de las que deberán seleccionar 8 palabras y escribirlas para posteriormente decirlas en alto y explicar que significan o que creen que significan.</p> <p>Las películas seleccionadas son:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Se irán apuntando las palabras que supongan más dificultad para cada menor y se realizarán exámenes orales diarios para conocer el grado de adquisición de conocimientos.</p> | | |

Anexo 14.7. Frases

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Nombre: Frases. | Duración: una semana, dedicando tres horas y media cada día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. | | |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. | | |
| <p>Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumno para dotarlo de funcionalidad.</p> | | | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador o Tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Cuadernos. - Impresora. | | | | |
| <p>Desarrollo:</p> <p>El Educador o Educadora Social que se encargue de esta actividad facilitará diferentes palabras a los menores, con dichas palabras deberán formar frases con sentido y una vez hayan creado al menos 30 frases deberán elegir 10 para leer frente al grupo y explicar su significado.</p> <p>Por otro lado, esta actividad también servirá para resolver dudas de los y las menores para su expresión ofreciéndoles frases para su día a día y resolviendo las dudas de frases que quieran conocer.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px;">Frases para el día a día:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - Buenos días - Buenas noches - Buenas tardes - Me voy a dormir - Buen provecho - ¿Me puedes ayudar por favor? - No me gusta esto - Me gusta mucho esto - ¿Cómo puedo llegar a...? </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuánto cuesta...? - ¿Dónde está...? - ¿Puedo...? - ¿Qué hora es? - ¿Qué hay de comer / cenar / merendar? - Me gusta mucho tu ropa - ¿A qué hora abre...? - ¿En que trabajas /estudias? </td> </tr> </table> </div> | | | <ul style="list-style-type: none"> - Buenos días - Buenas noches - Buenas tardes - Me voy a dormir - Buen provecho - ¿Me puedes ayudar por favor? - No me gusta esto - Me gusta mucho esto - ¿Cómo puedo llegar a...? | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuánto cuesta...? - ¿Dónde está...? - ¿Puedo...? - ¿Qué hora es? - ¿Qué hay de comer / cenar / merendar? - Me gusta mucho tu ropa - ¿A qué hora abre...? - ¿En que trabajas /estudias? |
| <ul style="list-style-type: none"> - Buenos días - Buenas noches - Buenas tardes - Me voy a dormir - Buen provecho - ¿Me puedes ayudar por favor? - No me gusta esto - Me gusta mucho esto - ¿Cómo puedo llegar a...? | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuánto cuesta...? - ¿Dónde está...? - ¿Puedo...? - ¿Qué hora es? - ¿Qué hay de comer / cenar / merendar? - Me gusta mucho tu ropa - ¿A qué hora abre...? - ¿En que trabajas /estudias? | | | |

Anexo 14.8. Juegos

| | | |
|---|--|---|
| Nombre: Juegos. | Duración: dos días en semana durante doce semanas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| <p>Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad.</p> | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador o tablet. - Material necesario para los distintos juegos. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Cartulinas. - Pegamento. - Tijeras. - Pizarra. - Cuadernos. - Impresora. | | |
| <p>ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oca de verbos regulares e irregulares. <p>Visualmente tiene la misma distribución de tablero que la oca original, pero en esta cada casilla tiene una frase mal conjugada, por lo que una vez que se tira el dado y se explican las normas del juego, cuando un jugador cae en una casilla debe corregir la frase que le ha tocado escribiéndola en un papel y leyéndola en alto; si acierta, se queda en la posición que ha conseguido, pero si falla debe retroceder hasta la posición en la que se encontraba anteriormente, pasando el turno al siguiente jugador. El objetivo es llegar el primero a la meta.</p> <p>Recursos: un tablero de la oca enfocado a los verbos regulares e irregulares, un dado, un papel, un bolígrafo, el salón del centro y una mesa con sillas.</p> <p>Otra variante es la oca para expresar gustos, opiniones y planes futuros, donde continuaremos con un tablero con la misma disposición que el original, pero en cada casilla pone algo sobre lo que deben hablar los alumnos y alumnas y, si no lo consiguen, retroceden hasta su posición inicial y si lo logran ganan esa posición, el objetivo y los recursos son los mismos que el anteriormente mencionado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bingo de los números, de las partes del cuerpo humano, de la ropa y accesorios, de la hora y de la pronunciación. <p>Segue la misma dinámica que el bingo original, se reparte un cartón a cada jugador con las imágenes con las que vayamos a trabajar ese día, y se les facilita un bolígrafo. El juego empieza con la Educadora Social cogiendo aleatoriamente un papel de un saco donde estarán metidos todos los nombres que se encuentran en los tableros repartidos. A medida que la Educadora Social diga en alto un nombre las personas participantes que lo tenga en su cartón deben tacharlo para, en un primer lugar, conseguir una línea de imágenes tachadas y gritarlo; y, en segundo lugar, gritar bingo cuando tenga todas las imágenes tachadas ganando el juego.</p> <p>Recursos: cartones para el bingo, saco, papeles con los nombres, bolígrafos, silla, mesa y el salón del centro.</p> | | |

- Dominó de la descripción física.

Se trata de un juego donde las fichas de dominó original en lugar de tener números tienen por un lado imágenes y por otras descripciones físicas, donde debemos unir cada imagen con su descripción correspondiente, en el caso de que no tengas fichas válidas para las descripciones o imágenes que se encuentren en la mesa deberás coger otra ficha o saltar tu turno en caso de que no haya fichas que coger. El jugador o jugadora que antes coloque todas sus fichas gana.

Recursos: fichas de dominó específicas para este juego, mesa, sillas y salón del centro.

- Rana ranita (juego para conjugar verbos).

Se trata de un juego en el que las personas participantes tienen que conjugar los verbos de cada casilla correctamente para continuar, si no tienen que quedarse en la casilla de la que parten hasta la próxima tirada. Si se repite casilla se le darán más alternativas para poder avanzar conjugando otros verbos.

Recursos: tablero con números, hojas con las conjugaciones, dado, mesa, sillas y salón del centro.

- El imperfecto.

Se trata de un juego enfocado a realizar conjugaciones en el tiempo imperfecto a medida que las personas participantes hablan de sus experiencias vitales, a medida que se avanza por el tablero se irán encontrando distintas situaciones de las que deban hablar (mi mascota, mi primera casa...); si consiguen hablar correctamente de la situación que les ha tocado seguirán avanzando y en el caso de que no lo consigan retrocederán a la posición anterior. El objetivo de este juego es llegar el primero a la meta.

Recursos: tablero, dado, mesa, sillas y salón del centro.

- Juego de mímica de palabras en castellano.

Se reparten tarjetas donde se encontrarán adjetivos, verbos, profesiones, descripciones, etc., las cuales las personas participantes deberán ir representando por turnos con el objetivo de ganar un punto por cada tarjeta adivinada por el resto antes de que pase el tiempo establecido de dos minutos. El objetivo de este juego es ganar el máximo de números posibles.

Recursos: tarjetas y una sala para jugar.

- Uno, dos, tres, responda otra vez.

Se trata de una adaptación la primera fase del popular concurso televisivo Un, dos, tres. La Educadora Social distribuye a las personas participantes por parejas y les hace entrega de las fotocopias. A continuación, la Educadora Social propone una familia léxica o un campo semántico. Por ejemplo, "ropa", "comida", "muebles", "colores", etc., en función del léxico que se desee repasar, y les otorga cuatro minutos (el tiempo puede, lógicamente, variar si la Educadora Social lo considera oportuno) para que anoten todas las palabras que conozcan sobre el tema que se les pide.

Pasados los cuatro minutos, la Educadora Social se pasea por la clase y anota el número de respuestas de cada pareja. Hecho esto, se pasa a la comprobación. Cada pareja va diciendo las palabras que ha anotado. Si hay alguna incorrecta o difícilmente reconocible en una situación de comunicación real, se resta del número de palabras previamente anotado por

Si la palabra no es totalmente correcta, pero la Educadora Social estima que sería reconocible en una conversación, es conveniente darla por buena.

La comprobación suele ser la parte más divertida de este juego. Una vez concluida la comprobación, se anota el número final de las respuestas correctas, y se multiplican por 25 "leuros" (€€), de lo que se obtiene una cifra final de leuros obtenidos, que se anota también y se pasa a la segunda ronda.

La segunda ronda es igual que la primera, salvo que la familia léxica o campo semántico será diferente, y el número final de respuestas correctas no se multiplicará por 25 leuros (€€), sino por el número de leuros obtenidos tras la primera ronda. De igual manera, en la tercera ronda el número de respuestas correctas se multiplicará por la cifra de leuros resultante de la segunda ronda:

Ronda 1: 15 respuestas x 25 €€ = 375 €€.

Ronda 2: 10 respuestas x 375 €€ = 3.750 €€.

Ronda 3: 18 respuestas x 3.750 €€ = 67.500 €€.

Si se estima oportuno se puede dar un regalo a la pareja ganadora como premio.

Anexo 14.9. Charlamos

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: Charlamos. | Duración: siete semanas, dedicando un día o dos a la semana una hora. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad. | | |
| MATERIAL: - Mesas. - Sillas. | | |
| Desarrollo: A partir de que los y las menores sean capaces de tener una conversación simple se llevará a cabo una vez a la semana una charla grupal donde se hablará del tema que elijan las personas participantes; a estas charlas se puede unir el resto de los y las menores del centro para ayudar en la conversación. Dichas charlas serán guiadas y supervisadas por el Educador o Educadora Social que se encargue de la actividad y solo intervendrá al comienzo para dar pie a la conversación y al finalizarla para resolver dudas en caso de que las hubiera. | | |
| Variantes: Estas charlas podrían realizarse pidiéndole al resto de menores que conviven en el centro que practiquen la conversación con las personas participantes del programa en el transcurso del día a día y así lograr que no las enfoquen a una obligación. | | |

Anexo 14.10. De puertas para afuera

| | | |
|---|--|---|
| Nombre: De puertas para afuera. | Duración: una semana | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad. | | |
| MATERIAL: - Bolígrafos. - Cuadernos. | | |
| Desarrollo: El Educador o Educadora Social que se encargue de realizar la actividad debe acompañar a las personas participantes del programa a realizar las actividades cotidianas de su día a día para generar conversaciones fuera del centro y observar la forma en la que se relacionan fuera del mismo los y las menores. Estas conversaciones pueden ser: para comprar el pan, comprar una camiseta, pedir una indicación, ayudar a alguien, preguntar el precio de algo... Una vez terminadas las conversaciones el Educador/Educadora Social debe darle pautas en el caso de que las necesita para más adelante repetir dicha situación y ver si se ha logrado una mejoría. | | |

Anexo 14.11. Diario

| | | |
|--|---|---|
| Nombre: Diario. | Duración: nueve semanas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad. | | |
| MATERIAL: - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Diario de las personas participantes. | | |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Desde que los y las menores tengan la habilidad de crear frases cortas, el Educador/Educadora Social que se encargue de realizar la actividad les debe facilitar un cuaderno que se convertirá en su diario personal, en el que tendrán que escribir cada día siguiendo las siguientes pautas:</p> <p>Hola soy... ¿Cómo estoy? ¿Qué tiempo hace? ¿Qué he hecho hoy? Desayuno Comida Cena ¿Qué ropa llevo hoy? ¿Qué he aprendido? Cuándo me levanto Cuándo me acuesto</p> <p>Una vez a la semana los y las menores mostrarán su diario al Educador/Educadora Social que se encargue de esta actividad y revisarán lo que deben modificar para la correcta formulación de las frases, con el fin de lograr mejorías semanales.</p> <p>Este diario no solo les ayuda a expresarse y mejorar su castellano, sino que ayuda a los Educadores y Educadoras Sociales a comprender mejor a los y las menores y generar actuaciones más acordes y especializadas.</p> <p>Una vez concluido el programa, los y las menores deberán seguir completando este diario hasta que no les cueste plasmar por escrito todos los ítems que deben completar.</p> | | |

Anexo 14.12. Lectura

| | | |
|--|---|--|
| Nombre: Lectura. | Duración: nueve semanas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: elaborar actuaciones para la adquisición del castellano ajustado a las necesidades del menor e integrado en el marco de las actuaciones a desarrollar con el alumnado para dotarlo de funcionalidad. | | |
| MATERIAL: Libros seleccionados por las personas participantes. | | |
| Desarrollo: En el mismo momento que las personas participantes comiencen a realizar su diario se le facilitará un libro a cada uno acorde a su nivel de castellano. Un día se visitará la biblioteca de la ciudad y se les permitirá sacar un libro, el cual tendrán que leer en casa y al día siguiente, durante la actividad “charlamos”, hacer una puesta en común de lo que han entendido en su lectura. Deben leer mínimo cinco páginas al día en voz alta de forma individual. Una vez completen la lectura del libro volverán acompañados por el Educador/Educadora Social a devolverlo a la biblioteca y volverán a sacar otro de su elección. | | |

Anexo 15. Actividades para el desarrollo de habilidades sociales

Anexo 15.1. ¿Qué son y por qué las necesito?

| | | |
|---|---|--|
| Nombre: ¿Qué son y por qué las necesito? | Duración: un día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los NNAMNA en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Pizarra. - Películas y cortos. - Televisión. | | |

Desarrollo:

El Educador o la Educadora Social responsable de este taller realizará una presentación en conjunto a todas las personas participantes de las distintas habilidades sociales por medio de diversos cortos, como por ejemplo:

Apego: es la cualidad o acción de demostrar afecto, cariño, estima, ternura o la suma de sentimientos, emociones y pasiones de la persona o sus correspondientes reacciones.

https://www.youtube.com/watch?v=Yco8av5NL1I&ab_channel=sapapepa

Empatía: es la habilidad de ponerse en el lugar del otro y entenderle; de este modo comprendemos a los demás, y se experimentan los diferentes puntos de vista ajenos, sin llegar a pensar de la misma manera que esa persona.

https://www.youtube.com/watch?v=XxvLDL8Smck&ab_channel=Eurekabrain

Asertividad: es la habilidad para ser claros, francos y directos, diciendo lo que se quiere decir, sin herir los sentimientos de los demás, ni menospreciar la valía de los otros, solo defendiendo sus derechos como persona.

https://www.youtube.com/watch?v=q1K9EH90CyA&ab_channel=RalphX

Cooperación: es la capacidad de colaborar con los demás para lograr un objetivo común, y por tanto trabajar en equipo es fundamental tanto en casa como en el colegio.

https://www.youtube.com/watch?v=CgBAo_JnUkk&ab_channel=%C3%81lvaroPascual

Autocontrol: habilidad de dominar y controlar las riendas de nuestras emociones, en especial de las fuertes como la ira. El control de las emociones no significa que ellas deban suprimirse o reprimirse, más bien se refiere a cómo manejarlas, regularlas o transformarlas si es necesario.

Corto: Conflictos - No pierdas la perspectiva.

Resolución de conflictos: de forma saludable aumentará la comprensión del otro, generará confianza y fortalecerá la relación, sea del tipo que sea. Para resolver un conflicto es necesario aprender y practicar: la capacidad de reducir rápidamente el estrés en el momento necesario y la capacidad de seguir estando lo suficientemente cómodo con las propias emociones.

https://www.youtube.com/watch?v=Vpg9yizPP_g&ab_channel=moviemaniacsDE

Tras ver estos videos se les preguntará que han entendido de los cortos y a que habilidad social creen que hacen referencia y porque es necesaria.

Tras comentar los cortos y explicar la importancia de las habilidades sociales se les plantearán diversas situaciones de la vida diaria donde son necesarias las habilidades sociales:

- Un compañero de clase esta triste porque no encuentra su estuche y le gustaba mucho y os pide ayuda. (Empatía)
- Hay una persona en tu clase hacia ti que te molestan, aunque es tu amigo y tienes que conseguir decirle que te molestan sus comentarios tratando de que no se ofenda y continuar con vuestra buena relación. (Asertividad)
- En el centro no recoges tus zapatillas del suelo y un compañero se tropieza y se hace daño. (Pedir perdón)
- Cuando saludas a la gente les das un golpe en el hombro con la mano como señal de que son tus amigos, pero a algunas personas no les gusta, aunque sean tus amigos y te dicen que por favor no lo hagas que les molesta. (Aceptar una crítica)

Tras cada planteamiento los y las menores deben discutir entre ellos que habilidad es necesaria y por qué. Tras un tiempo de discusión el Educador/Educadora Social debe preguntar a una de las personas participantes lo que han sacado en claro y dar una explicación más precisa de la habilidad necesaria en esa situación.

Anexo15.2. Collage

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: Collage. | Duración: un día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los Nnamna en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Revistas. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Cartulinas. - Pegamento. - Tijeras. - Impresora. | | |
| Desarrollo: El Educador o Educadora Social responsable repartirá una habilidad social a cada una de las personas participantes. Posteriormente le facilitará una cartulina grande a cada menor, una revista, tijeras y pegamento. Antes de comenzar les explicará la actividad, en la cual deben crear una situación mediante recortes de la revista plasmados en la cartulina de una situación real donde se deba aplicar esa habilidad social y una vez realizar la imagen explicar uno a uno qué es la imagen, por qué es necesaria esa habilidad y qué harían en esa situación. | | |

Anexo 15.3. Soy el nuevo

Taller y juegos para conocerse a sí mismo y las habilidades sociales de las que disponemos.

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: Soy el nuevo. | Duración: un día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los Nnamna en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Mesas. - Sillas. - Ovillo de lana. | | |

Desarrollo:

Todas las personas participantes, incluyendo al Educador o Educadora Social, se colocarán de pie en círculo y este comenzará atándose el extremo de un ovillo de lana y se lo lanzará al primer participante, el cual deberá atarse del mismo modo el ovillo al dedo y antes de lanzarlo a otro compañero o compañera decir cómo se sintió al llegar a España. Una vez que hayan hablado todas las personas participantes se realizará un debate grupal para compartir opiniones y reflexionar sobre lo escuchado.

Anexo 15.4. ¿Cómo soy?

| | | |
|--|---|--|
| Nombre: ¿Cómo soy? | Duración: un día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los NNAAMNA en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. | | |
| Desarrollo: Mediante role-playing se plantean diversas situaciones para conocer cómo actuarían los y las menores. Situaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Discusión por un postre con un compañero o compañera cuando la persona participante ya se ha comido uno. - Llegar a un sitio nuevo donde un compañero o compañera no conoce a nadie y la persona participante ya conoce a gente. - Estar jugando con tus amigos al fútbol, pero tu mejor amigo no para de insultar a los demás y no te gusta, pero no quieres que se enfade contigo. - Ver que a un amigo o amiga no le sale un ejercicio que tú sabes hacer, pero tú ahora estás viendo la tele porque has terminado los deberes. - Un compañero o compañera y tu queréis coger un balón de un árbol, pero ninguno llegáis y no hay nadie que os pueda ayudar más alto. - Un niño más pequeño que tu no para de hacer ruido y gritar porque está enfadado y te molesta mucho, pero te han dicho que si te portas mal no saldrás con tus amigos a jugar. | | |

Anexo 15.5. Actuamos

| | | |
|--|---|---|
| Nombre: Actuamos. | Duración: un día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los Nnamna en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Impresora. | | |
| Desarrollo: El Educador / Educadora Social explica diferentes formas de actuar frente a diversas situaciones del día a día que les presenten los menores mediante una ronda de preguntas. Cada vez que el Educador / Educadora Social vaya a proporcionar una forma de actuar debe esperar a escuchar la solución que le plantean el resto de las personas participantes y posteriormente rebatir si no está de acuerdo o confirmar con argumentos para que les quede claro si está de acuerdo. | | |

Anexo 15.6. ¿Qué me cuesta?

Juegos y actividades para conocer nuestras actuaciones positivas y negativas y cómo mejorarlas.

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: ¿Qué me cuesta? | Duración: un día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los Nnamna en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |

PRIMER PREMIO

UNED

Laura Moreno de Cástulo

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS...”

| |
|--|
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ordenador o tablet.- Material necesario para los distintos juegos.- Mesas.- Sillas.- Bolígrafos.- Folios.- Cartulinas.- Pegamento.- Tijeras.- Pizarra.- Películas y cortos.- Cuadernos.- Diario de las personas participantes.- Diario de las personas responsables del programa.- Televisión.- Impresora. |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Todas las personas participantes se sentarán en círculo y tendrán una charla en la que deberán participar comentando lo que quieren mejorar de ellos mismos y lo que quieren aprender.</p> |

Anexo 15.7. No veo

| | | |
|---|---|--|
| Nombre: No veo. | Duración: un día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17 años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los NNAAMNA en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Mesas. - Sillas. | | |
| Desarrollo: Todas las personas participantes se colocarán en círculo y dirán una cualidad y un defecto de la persona de su derecha; posteriormente esta debe decir si era consciente o no de ello, por qué cree que es así y en caso de que no opine igual, argumentar por qué no es cierto. El fin de esta actividad es que las personas participantes se vean desde los ojos de los demás y comprendan que muchas veces todos fallamos en cosas que consideramos negativas en los otros y cómo aprender a mejorarlas. | | |

Anexo 15.8. La caja positiva

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: La caja positiva. | Duración: un día. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los Nnamna en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Cartulinas. - Cajas. - Tijeras. | | |
| Desarrollo: Se sentarán dos menores en dos sillas de espaldas el uno al otro con una caja en la parte trasera de la silla cada uno y el resto de las personas participantes deberán escribir en un papel, de forma individual, alguna cualidad de los que están sentados y meterlo en su caja correspondiente; esto se realizará con todas las personas participantes y al final se pondrán en común las cualidades otorgadas a los compañeros y compañeras. Una vez puestas en común cada persona elegirá una cualidad de sí mismo que no conocía y otra que conozca y le guste mucho diciéndolas en alto. | | |

Anexo 15.9. Película

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: Película. | Duración: dos días. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los Nnamna en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Películas y cortos. - Televisión. | | |

PRIMER PREMIO

UNED

Laura Moreno de Cástulo

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS...”

Desarrollo:

Dos días de la semana se les pondrá una película relacionada con habilidades sociales y posteriormente se comentará lo que han comprendido.

Películas:



(Inside out y Big hero)

Anexo 15.10. Debate

| | | |
|--|---|---|
| Nombre: Debate. | Duración: tres días. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: desarrollar las habilidades sociales necesarias, para lograr la inclusión de los NNAAMNA en el país de residencia, mediante diversas actividades y talleres. | | |
| MATERIAL: - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Pizarra. | | |

Desarrollo:

Las personas participantes se sentarán en círculo y el Educador /Educadora Social les planteará una serie de actuaciones y se les pedirá que se sitúen en una de las dos respuestas ante esa situación y deberán defenderla de la respuesta contraria sin faltar al respeto y argumentando su opinión.

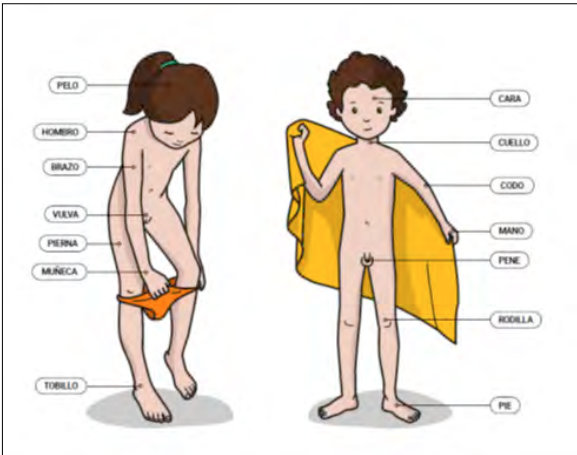
Actuaciones:

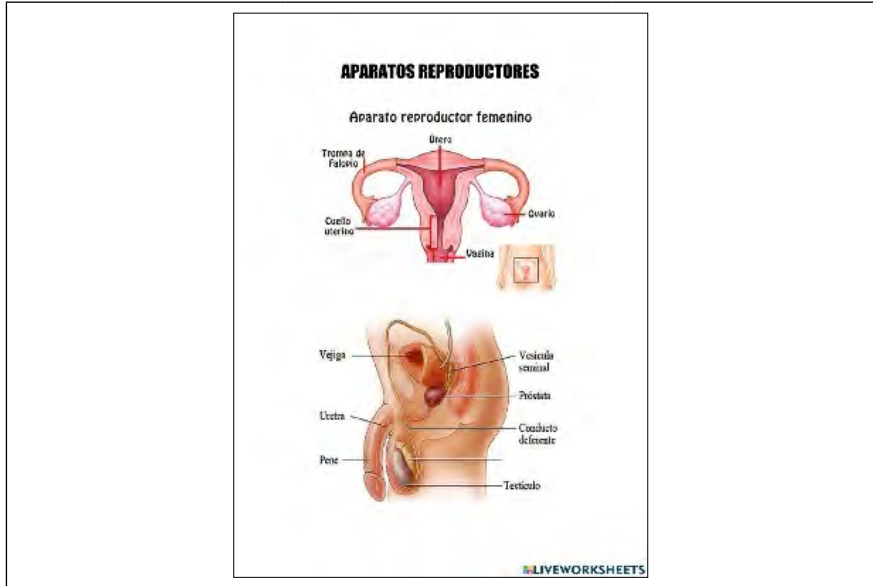
- Alguien se cuela en la fila para entrar al cine: te enfadas y le intentas echar o hablas con esa persona explicándole que no puede hacer eso que se ponga al final.
- Hay una niña nueva en el colegio. Te gustaría conocerla y hablar con ella, pero nadie se acerca a ella: hablas con ella para conocerla o la ignoras como el resto de compañeros y compañera.
- Alguien se ve forzado a algo que no le corresponde: intervienes para ayudarlo o miras para otro lado.
- Cuando estás viendo una película, un compañero o compañera cambia el canal de televisión sin consultar: le gritas y le quitas el mando a la fuerza o le pides que por favor no cambie de canal porque estabas viendo una película.
- Un compañero o compañera de clase ha hecho algo y te gustaría saber cómo lo ha hecho: hablas con él o ella, o pasas del tema y ya lo descubrirás por tu cuenta.
- Una niña quiere jugar fútbol y solamente hay chicos en el equipo: la animas a que se una a jugar con vosotros o la ignoras.
- Vas a sentarte en clase y tu silla está ocupada: te cambias de sitio o hablas con la persona explicándole que ese es tu sitio y la pides que se cambie a otro.
- Alguien llega tarde a la excursión de clase y la gente empieza a gritarle: le gritas siguiendo al resto de la gente o hablas con esa persona para saber qué ha pasado.
- Te invita a pasear una gran amiga, pero aceptar te supone un gran problema porque aún no has terminado los deberes y te castigarán si sales: sales sin importar las consecuencias o le dices que quedáis otro día porque hoy no puedes.
- Hace una semana le dejé 5 euros a mi amigo Eduardo porque él me dijo que me los devolvería en dos días y no me los ha devuelto.
- Que el profesor de lenguaje me ha mandado leer y yo le he dicho que no quería. Entonces me ha mandado una nota a casa y me ha puesto de pie en las clases sin hacer nada todos los días y me ha dicho que para venir a hacer nada que no venga.

Anexo 16. Actividades para dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana

Talleres para comprender nuestro cuerpo, que es lo que nos gusta y respetar a las demás personas y a uno mismo.

Anexo 16.1. El cuerpo

| | | |
|---|--|---|
| Nombre: El cuerpo. | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: Nnamna residentes en el centro. |
| <p>Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual.</p> | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Televisión. - Impresora. | | |
| <p>Desarrollo: El Educador / Educadora Social comenzará con una ronda de preguntas generales para ser consciente de las partes que conocen del cuerpo humano y posteriormente ir profundizando explicando los aparatos reproductores masculino y femenino mediante imágenes, una presentación...</p> <div style="text-align: center;">  <p>El diagrama muestra un cuerpo humano dividido en dos figuras: una mujer a la izquierda y un hombre a la derecha. Ambas figuras están etiquetadas con partes del cuerpo en español. Las etiquetas para la mujer son: PIELLO, HOMBRO, BRAZO, VIENTRA, PIERNA, MUÑECA, y TOBILLO. Las etiquetas para el hombre son: CARA, CUELLO, CODO, MANO, PENE, RODILLA, y PIE.</p> </div> | | |



Anexo 16.2. ¿Qué me gusta?

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: ¿Qué me gusta? | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual. | | |
| MATERIAL: - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Televisión. - Impresora. | | |

Desarrollo:

El Educador / Educadora Social explicará los diferentes tipos de orientaciones sexuales, dejando claro que todos son igualmente válidos y cada persona es libre de elegir quién le gusta sin importar lo que se considera "habitual", sin importar tu procedencia o religión.

| Tipos de orientaciones sexuales: | |
|---|---|
| Heterosexualidad | Es la orientación sexual definida por la atracción hacia personas del sexo contrario, exclusivamente. Se trata posiblemente la clase de orientación sexual más común. |
| Homosexualidad | Caracterizada por la atracción sexual dirigida exclusivamente hacia personas del mismo sexo. Popularmente se conoce a los hombres homosexuales como gays, mientras que las mujeres son lesbianas. |
| Bisexualidad | Atracción sexual hacia personas del mismo sexo y del sexo contrario, aunque no necesariamente con la misma frecuencia o intensidad en uno u otro caso. |
| Pansexualidad | Atracción sexual hacia algunas personas, independientemente de su sexo biológico o identidad de género. La diferencia entre la pansexualidad y la bisexualidad es que en el segundo caso la atracción sexual se sigue experimentando a través de las categorías de género, mientras que en la pansexualidad no ocurre esto. Para saber más puedes leer el artículo sobre esta orientación sexual. |
| Demisexualidad | La demisexualidad se describe como la aparición de atracción sexual solo en algunos casos en los que previamente se ha establecido un fuerte vínculo emocional o íntimo. |
| Antrosexualidad | Este concepto sirve para que puedan identificarse con él las personas que experimentan su sexualidad sin saber en qué categoría identificarse y/o sin sentir la necesidad de clasificarse en ninguna de ellas. |
| Polisexualidad | En este tipo de orientación sexual se siente atracción hacia varios grupos de personas con identidades de género concretas. Según el criterio utilizado para clasificar, puede entenderse que la polisexualidad se solapa con otras orientaciones sexuales como por ejemplo la pansexualidad. |
| Asexualidad | La asexualidad sirve para poner nombre a la falta de atracción sexual. Muchas veces se considera que no forma parte de la diversidad de orientaciones sexuales, al ser su negación. |

Una vez realizada la explicación se responderán todas las dudas de las personas participantes y se les dejará claro que no deben tratar mal a nadie por su orientación sexual y que muchas personas les cuesta decir cuál es su orientación sexual, por lo que hay que respetar los tiempos de cada persona.

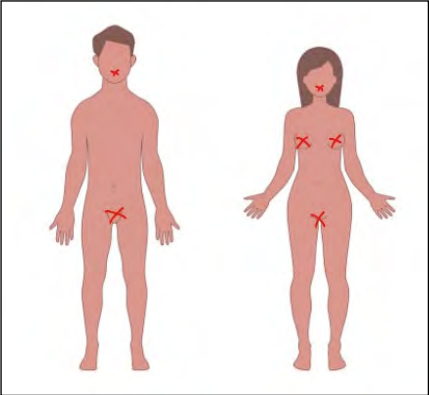
Anexo 16.3. Respeto

| | | |
|--|---|--|
| Nombre: Respeto. | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: Socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: De 12-17 años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| <p>Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual.</p> | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Televisión. - Impresora. | | |
| <p>Desarrollo:</p> <p>El Educador / Educadora Social planteará una serie de situaciones y preguntará a las personas participantes si esas situaciones están bien o mal, y qué harían y por qué. Una vez escuchadas sus respuestas y elegida una común, el Educador / Educadora Social aportará la respuesta correcta en el caso de que no la hayan mencionado y si no comprenden el motivo de la elección de esta respuesta se procederá a explicarlo.</p> <p>Situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una chica está paseando por la calle y le empiezan a perseguir unos chicos gritándole cosas como: guapa, donde vas tan sola... (Mal, acercarte a ella como si la conocieras y preguntarla si necesita ayuda). - En clase hay un chico homosexual y siempre el resto de los chicos le ignoran por serlo. (Mal, hablar con él para conocerle o con el resto de los compañeros y compañeras para que dejen de hacerlo). - Hay una pareja de chicas paseando por la calle de la mano y una señora les grita desvergonzadas o guarras, mientras a su lado hay otra pareja de un chico y una chica de la mano y nadie les dice nada. (Mal, hablar con la mujer y decirle que no debe hablar así a la gente y respetar a los demás igual que esas chicas han sido respetuosas con ella). - Tu pareja te dice que no quiere tener relaciones sexuales y tu dejas de insistirle ya que debéis dar el consentimiento siempre los dos a pesar de ser pareja. (Bien). - Un hombre le quita el móvil a su pareja para revisarlo obligándole a dárselo. (Mal, no hay que obligar a nadie a hacer algo que no quiere ni revisar las pertenencias de nadie). - Acabas de conocer a una chica y a pesar de ella decirte que no uséis preservativo para tener relaciones sexuales tú lo usas. (Bien, hay que respetar la opinión de las dos partes, pero es esencial usar métodos anticonceptivos tanto por el riesgo de embarazo, como de infecciones de transmisión sexual [ITS]). | | |

Anexo 16.4. Sí/No

| | | |
|--|---|---|
| Nombre: Sí/No. | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| <p>Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual.</p> | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Cartulinas. - Pegamento. - Tijeras. - Impresora. | | |
| <p>Desarrollo: El Educador / Educadora Social de forma dinámica explicará lo que es correcto y lo que no de manera visual donde se colocaran en un cartel situaciones escritas un tick o un cross y se dejará ahí durante una semana. Resolviendo las dudas que les surjan. Situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar el móvil. (X) - Controlar a una persona. (X) - No valorar a tu pareja. (X) - Intentar cambiar la forma de ser de tu pareja. (X) - Apoyar a tu pareja en sus sueños. (V) - No preguntarle a una persona si quiere tener relaciones sexuales contigo y tenerlas igualmente. (X) - Usar métodos anticonceptivos. (V) - No juzgar a alguien por haber estado con muchas personas. (V) - Hacerle una crítica constructiva a tu pareja. (V) - Dejar en ridículo a tu pareja. (X) - Burlarse de la sexualidad de alguien. (X) - Entender e interesarse por los gustos de tu pareja. (V) | | |

Anexo 16.5. Aquí no

| | | |
|--|---|---|
| Nombre: Aquí no. | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual. | | |
| MATERIAL: - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. | | |
| Desarrollo: El Educador / Educadora Social explicara mediante una imagen del cuerpo femenino y del masculino las zonas que hay que respetar del cuerpo de cada uno, enseñándoles que necesitan el consentimiento de los demás, aunque sean sus parejas, resolviendo posteriormente sus dudas. Las zonas a respetar estarán marcadas con una cruz roja: | | |
|  | | |

Anexo 16.6. Vuelve a la Realidad

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: Vuelve a la realidad. | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| <p>Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual.</p> | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Pizarra. - Impresora. | | |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Todas las personas participantes, incluyendo al Educador / Educadora Social, deberán sentarse en círculo para realizar una charla grupal donde compartan sus opiniones y conocimientos sobre el tema a tratar.</p> <p>El Educador / Educadora Social les hará preguntas relacionadas con la pornografía para conocer la opinión de los y las menores sobre el ámbito sexual y cómo deben ser las relaciones sexuales. Por cada pregunta se permitirá hablar a las personas participantes y cuando hayan expuesto sus opiniones se les explicará la respuesta correcta y se resolverán sus dudas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Puedo tener relaciones sexuales con alguien menor de 18 años cuando yo tengo 18 años o más? ¿Por qué? - ¿El hombre es el que debe mandar en las relaciones sexuales? - ¿Un hombre no puede estar con más hombres, pero otras mujeres pueden estar con otras mujeres? - ¿Las mujeres deben realizar sexo oral pero los hombres no? - ¿No importa donde estemos si tenemos ganas de tener relaciones sexuales? - ¿Si la otra persona me dice que no debo pensar que en realidad si quiere? - ¿Si la otra persona me dice que pare es porque quiere que no pare? - ¿Debo pensar en lo que me gusta a mi sin tener en cuenta la opinión o gustos de la otra persona? - ¿Los métodos anticonceptivos empeoran las relaciones sexuales? - ¿Sólo son satisfactorias las relaciones sexuales si se realizan con agresividad? - ¿La única manera de que la otra parte disfrute es pensar en cómo yo creo que quiere que haga las cosas? <p>En caso de que planteen otras cuestiones o situaciones las personas participantes, se les resolverán las dudas.</p> | | |

Anexo 16.7. No estamos solos

Talleres para conocer lo que podemos hacer en caso de necesitar ayuda y conocer la importancia de la comunicación.

| | | |
|---|---|--|
| Nombre: No estamos solos. | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| <p>Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual.</p> | | |
| <p>MATERIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Bolígrafos. - Folios. - Pizarra. | | |
| <p>Desarrollo:</p> <p>El Educador / la Educadora Social comenzará explicando los términos “abuso sexual” y “violación”. Abuso sexual: cualquier contacto sexual no deseado. Sucede cuando alguien te fuerza o presiona (sea física o emocionalmente) a que hagas alguna cosa de tipo sexual. Violación: es cuando alguien te fuerza o presiona para que tengas sexo. Algunos ejemplos de esto son:</p> <p>Alguien que toca tus pechos, trasero, o partes íntimas sin tu consentimiento. Alguien que te muestra sus genitales o te fuerza a que los toques sin tu consentimiento. Alguien que frota sus genitales contra ti sin tu consentimiento (esto a veces sucede en lugares con mucha gente como el metro o autobús). Alguien que te fuerza a que los beses. Alguien que te retiene contra tu voluntad y te besa, toca, o frota contra ti. Alguien que te da palmadas en el trasero sin tu consentimiento.</p> <p>Una vez dadas estas explicaciones y resueltas las dudas, en caso de que las hubiera se explica los procedimientos a seguir en esos casos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ir a un lugar seguro cuando te sea posible. 2. Cuando sientas seguridad en algún lugar no toques ni cambies nada de tu cuerpo, aunque quieras hacerlo. 3. Cuéntale lo ocurrido a una persona adulta en la que confíes que te pueda ayudar. 4. Debes acudir a un médico o enfermera para que recoja pruebas de lo sucedido, compruebe que estás bien y te facilite algún método anticonceptivo si así lo solicitas. 5. Denúncialo a la policía en caso de que quieras hacerlo. 6. Busca ayuda de profesionales de la Psicología. 7. Debes ser consciente de que lo sucedido no ha sido por tu culpa. En caso de que continúes en peligro deberás llamar solicitando ayuda al teléfono 112 o 016. <p>Una vez terminada la explicación se resolverán las dudas de las personas participantes.</p> | | |

Anexo 16.8. Nos expresamos

| | | |
|---|---|---|
| Nombre: Nos expresamos. | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual. | | |
| MATERIAL: - Mesas. - Sillas. - Pizarra. | | |
| Desarrollo: Los y las menores, mediante role-playing, representarán situaciones incómodas vividas con sus parejas o con alguien cercano donde no supieron o han sabido actuar y el grupo les ofrecerá su opinión y se finalizará con la opinión del Educador / Educadora Social que les enseñará la mejor forma para actuar en las situaciones planteadas. | | |

Anexo 16.9. Úsame

Taller para conocer los métodos anticonceptivos.

| | | |
|--|---|---|
| Nombre: Úsame. | Duración: tres horas. | TIPO DE ACTIVIDAD: socioeducativa. |
| EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO: de 12-17años. | LUGAR DONDE SE DESARROLLA: espacios del centro de menores. | GRUPO DE PARTICIPANTES: NNAMNA residentes en el centro. |
| Objetivo: dotar de herramientas y recursos para una vida sexual sana a los y las menores, en función de sus necesidades y desarrollo, y dar a conocer los diferentes medios a los que pueden recurrir en caso de sufrir o presenciar algún tipo de agresión/abuso sexual. | | |
| MATERIAL: - Ordenador o tablet. - Mesas. - Sillas. - Películas y cortos. - Televisión. | | |
| Desarrollo: El Educador / Educadora Social comenzará preguntando a las personas participantes si saben para qué sirven los métodos anticonceptivos y cuáles conocen, facilitándoles posteriormente la definición correcta y los distintos tipos de anticonceptivos que existen por medio de varios videos. Definición de anticonceptivo: método anticonceptivo o método contraceptivo es aquel que impide o reduce significativamente las posibilidades de una fecundación o un embarazo en las relaciones sexuales, y del mismo modo reduce las posibilidades al mínimo de contar una infección de transmisión sexual. Video: Los Métodos Anticonceptivos. | | |

PRIMER PREMIO

UNED

Laura Moreno de Cástulo

“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES
MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS...”

FINALISTA
UNED

**“DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES
FORMATIVAS DEL PERSONAL EDUCATIVO EN UN
CENTRO DE MENORES DE REFORMA”.**

Ana Isabel Pérez Romera

Dirigido por: María Teresa Aguado

Facultad de Educación
Grado en Educación Social
UNED

Curso académico 2021/2022



FINALISTA
UNED
Ana Isabel Pérez Romera

“DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES
FORMATIVAS DEL PERSONAL EDUCATIVO EN UN
CENTRO DE MENORES DE REFORMA”

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| RESUMEN | 286 |
| 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN | 287 |
| 2. EXPOSICIÓN DE LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LOS CENTROS DE REFORMA..... | 289 |
| 2.1. Concepto y finalidad de los centros de reforma en España, antecedentes y evolución histórica. Las primeras instituciones para menores | 289 |
| 2.2. Siglo XIX. Distinción penal entre menores y adultos | 290 |
| 2.3. Siglo XX. Responsabilidad penal del menor | 292 |
| 2.4. Los Centros de internamiento en España en la actualidad. Legislación aplicable. Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores | 292 |
| 3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ELEGIDO | 295 |
| 4. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO OBJETO | 296 |
| 5. FINALIDAD Y OBJETIVOS | 299 |
| 6. METODOLOGÍA, ENFOQUE Y PROPÓSITO | 299 |
| 7. ANÁLISIS Y RESULTADO DEL ANÁLISIS | 301 |
| 8. VALORACIÓN CRÍTICA. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS | 303 |
| 8.1. Interpretación de los resultados | 303 |
| 8.2. Limitaciones de la investigación | 303 |
| 8.3. Propuesta de mejora | 304 |
| 9. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS..... | 305 |
| 10. ANEXOS..... | 308 |

RESUMEN

El análisis de las necesidades formativas de los y las profesionales que intervienen en un centro de Reforma es algo fundamental ya que a través de ese análisis se podrá plantear una propuesta de mejora que ayudará a hacer frente a los retos del propio contexto y orientada a la formación continua y actualizada.

Los objetivos de este TFG son analizar las intervenciones educativas del personal educativo para poder proponer mejoras, potenciar el trabajo coordinado, fomentar la formación individual y continua, y reconocer la diversidad como requisito clave para la comunicación plena, para el crecimiento individual y grupal.

Para llevar a cabo ese análisis, la metodología utilizada será, por un lado, cualitativa basada en la entrevista y en la observación participante, en la que el estudio se centra en interpretar los significados de las acciones humanas. Y por otro lado se implementará la entrevista con el uso del cuestionario como herramienta cuantitativa.

Los resultados muestran dos visiones contrarias sobre el Proyecto Formativo del centro analizado: tres sujetos de nuestro grupo muestra, creen que el Plan Formativo es mejorable, que no es lo suficientemente adecuado, que no es actual y que no cumple con sus necesidades/demandas; los otros dos sujetos de la muestra sí creen que el Plan Formativo responde a sus necesidades formativas y añaden que lo hace con calidad, rigor y profesionalidad.

Las conclusiones, a tenor de los datos recabados y de toda la información que procede de la observación participante, nos hace concluir que es necesario revisar el Plan Formativo de este centro y que debe ser enfocado atendiendo a las demandas reales del personal educativo, sin olvidar el contexto en el que se trabaja, buscando la formación individual y continua con el fin de intervenir con un mayor rigor profesional.

Palabras clave: necesidades humanas, necesidades formativas, formación continua, diversidad, rigor profesional.

Key words: human needs, training needs, continuous training, diversity, professional rigor.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La Psicología Evolutiva entiende por adolescencia el periodo comprendido entre los trece años y los dieciocho años; se trata de un periodo de cambios desde el punto de vista biológico, psicológico y social que repercutirá en el ámbito familiar, escolar y social. Se trata también de un periodo que requiere de un esfuerzo por parte del adolescente, ya que, junto con la infancia, es un momento clave en el desarrollo personal de cada ser humano.

Los entornos familiar, educativo, social, económico y cultural influyen en gran medida en estas etapas en las que el sujeto es mucho más vulnerable que en otras. Si atendemos a los trabajos de Maslow, veremos que para él la persona es un todo integrado y señala la existencia de unas necesidades básicas, las cuales están organizadas jerárquicamente y constituyen la motivación de la conducta humana, y cuya satisfacción condiciona el desarrollo de la personalidad. Advierte Maslow que el déficit en la satisfacción de las necesidades básicas puede afectar al adecuado desarrollo de la persona y ocasionar trastornos en el desarrollo de la personalidad u otra psicopatología. Hay muchos otros aspectos a tener en cuenta para poder entender y analizar el desarrollo de la personalidad de cualquier persona. Por definición, la evaluación de la calidad de vida conlleva una medición de aspectos materiales y no materiales de la vida de conjuntos de población, es decir, hay que ampliar los datos necesarios para evaluar una realidad social. A finales de los años 70 cuajó la propuesta de definir las condiciones no materiales (o psicosociales) de vida como percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas (Campbell, Converse y Rodgers, 1976). Esta propuesta es la que nos interesa, ya que tanto las necesidades de nuestras personas usuarias, como las formativas de los Educadores y las Educadoras Sociales, no responden en este caso a necesidades materiales, sino a aspiraciones laborales, percepciones en su formación y la propia evaluación.

Los indicadores sociales están relacionados con el concepto de calidad de vida, son instrumentos muy útiles para describir situaciones sociales y para comparar el mismo entorno social en momentos diferentes (Casas, 1989). El concepto de calidad de vida implica la presencia de aspectos positivos en la calidad de las personas y no la mera ausencia de aspectos negativos (Cummins, 1995; 1998; 2000).

El concepto de calidad de vida va adherido al de bienestar social y personal, y muy enlazado con la posibilidad de promover la calidad de vida en referencia al cambio social positivo y a la justicia social dentro de una sociedad democrática.

Hoy en día, es cada vez más común encontramos con noticias que hacen referencia a delitos cometidos por menores, es decir, por adolescentes cuyas edades están comprendidas entre los 14 y los 18 años y que por diversas

razones entran en conflicto con la Ley, motivo por el cual son internados en Centros de Reforma para cumplir una medida judicial. Estos centros de internamiento son desconocidos en gran parte por la sociedad, exceptuando a los y las profesionales que trabajan en este ámbito, como pueden ser fiscales, jueces, trabajadores sociales, técnicos, psicólogos, psiquiatras, Educadores Sociales y pedagogos. En los centros de menores de reforma educativa el Proyecto se fundamenta en la reinserción social, rehabilitación si existen conductas adictivas y como elemento nuclear el estar escolarizado y cumplir objetivos académicos.

Aguado (2010) dirá que la educación es intrínsecamente un proyecto político y todo sistema o acción educativa se plantea desde y hacia un determinado tipo de sociedad, aquella que deseamos y trabajamos para lograr.

En este centro de Menores la acción educativa está planteada para integrar, acompañar, guiar y trabajar en un contexto que no hace distinciones ni segrega, atendiendo a los diferentes intereses e identidades de las personas usuarias que allí cumplen su medida disciplinaria.

Aguado (2010) también nos recuerda que la democracia no es solo una forma de gobierno, sino que también es una forma de vida en sociedad. Con relación a esta afirmación, y teniendo en cuenta la actualidad en la que vivimos, podemos decir que el sistema social, educativo y político no integra del todo, más bien diferencia y segmenta en grupos homogéneos que nada tienen que ver con la realidad. Es más, ante las desigualdades y la exclusión social lo que no se hace es afrontar nuevos proyectos ya que suponen en muchos casos un reto para nuestras políticas sociales.

Lo que me ha llevado a elegir mi propio centro de trabajo es mi inquietud por el ámbito social de la Pedagogía y mi interés por el contexto educativo en el que desarrollan las intervenciones visto desde la perspectiva de la justicia social. Si atendemos de nuevo a las afirmaciones de Aguado (2010) tendremos en cuenta en este contexto la inclusión del alumnado en desventaja asegurando que tengan un desarrollo óptimo independiente de su procedencia sociocultural, con el fin de regular las desigualdades sociales y económicas.

Todo ello con el fin de enmarcar esta temática dentro del propio marco del Grado de Educación Social y teniendo en cuenta las Normas Deontológicas Generales, en concreto en su Sección Segunda del Educador y la Educadora Social en relación con su profesión. Los artículos 8, 9, 10, 11, 12 y 13 de la Sección Segunda recogen aspectos que luego veremos en las entrevistas como: la planificación de la acción socioeducativa, el mantener una actitud de evaluación crítica continua, el llevar a cabo actuaciones con rigor, utilizar las técnicas propias de la profesión, denunciar los casos de intrusismo laboral y la asunción del Código Deontológico para el desarrollo de su tarea.

En cuanto a la institución elegida es un centro de Reforma situado en la provincia de Ciudad Real; *el porqué de esta elección* es fundamentalmente porque se trata de mi propio centro de trabajo y veo en el TFG una gran oportunidad para realizar desde otra perspectiva un análisis riguroso y profesional de las necesidades socioeducativas de un contexto en el que me desarrollo profesionalmente día a día. Además de brindarme la posibilidad de alcanzar un conocimiento holístico del centro, de revisar aspectos organizativos, analizar el Plan de Formación inicial y continuo, detectar las necesidades generales y específicas formativas de los Educadores y las Educadoras Sociales, y como no, la posibilidad de reflexionar y establecer nuevas conclusiones en relación con mi propio contexto laboral, con el fin de crear una propuesta de mejora.

Finalmente, decir que las entrevistas que se han llevado a cabo han sido 5 en total; desde el principio tuve claro a quién iba a entrevistar, lo que quería era que los perfiles fueran lo más representativos/as en cuanto a necesidades formativas se refiere. Conozco a mis compañeros y compañeras, trabajo con ellos codo con codo y sabía que me iban a ayudar a construir el TFG ofreciéndome muchos datos significativos para ello.

A cada uno de ellos y de ellas les mandé un audio por WhatsApp explicándoles lo que necesitaba y para qué lo necesitaba, el porqué de su elección, la temática de mi TFG, la finalidad de éste, su disposición a participar y dónde íbamos a hacer las entrevistas. El resumen de las sensaciones de las entrevistas es que no me equivoqué eligiendo a mi grupo muestra y que gracias a él he podido revisar y analizar aspectos que sola no hubiese podido en ningún caso.

(Ver entrevistas Anexo final)

2. EXPOSICIÓN DE LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LOS CENTROS DE REFORMA

2.1. Concepto y finalidad de los centros de reforma en España, antecedentes y evolución histórica. Las primeras instituciones para menores

La existencia de los centros de reforma en España ha estado vinculada a lo que se conoce ahora como Juzgados de Menores, los cuales tienen su origen en lo que se denominaban Tribunales para niños (Fernández, 2013). Autores especializados en la historia de los centros de reforma como Sánchez y Guijarro (2002), Montero (1997; 2009), Torrente y Coy (1997) coinciden al señalar a Pare D'Orfens como la primera institución dirigida a menores que se fundó en España, la cual fue creada en el año 1337 por el rey Pedro IV de Aragón en Valencia, extendiéndose pronto a otras comunidades como Aragón y Navarra. El objetivo

principal de esta institución era recoger a menores desamparados e ingresarlos en lo que se denominaba Casa Común, en la que tenían la oportunidad de aprender un oficio. La figura del Pare D'Orfens ejercía las funciones de juez ante los y las menores que habían cometido algún tipo de acto delictivo. Estas instituciones tenían carácter benéfico y educativo. También se les asignó una función de contención, de manera que, con el fin de evitar ciertas conductas, podían usar los castigos. Esta institución da origen a los posteriores Tribunales Tutelares de Menores, debido a que al Pare D'Orfens se le otorga la función de “juez” y la capacidad de decisión sobre las sanciones de privación de libertad y los correspondientes castigos (Sanz y Tiana 2003). Para ocupar el cargo de Pare D'Orfens no se necesitaba formación específica. Según autores como Martín y Bernabé (1998) se puede identificar la figura de este como un “Juez Penal” que detenía y castigaba a los huérfanos o infractores. Esta figura perduró hasta 1793, año en el que fue suprimida por Carlos IV.

Es importante destacar que la reeducación de los y las menores en esta época se basaba en los castigos entendidos como métodos para apartar a los niños del mal camino (Bravo, 2006; Calvo 2006 y Garrido, 2009). Los castigos incluidos en las leyes de la época llegaban a ser azotes y mutilaciones, incluso hay lugares donde se le permitía al padre del menor matar a su hijo en caso de que no le obedeciese (Fuero dado a Calatayud en 1131). Durante los siglos XVI y XVII se produjo una disminución a la hora de llevar a la práctica dichos castigos, que lleva a pensar que la aplicación de las leyes para castigar la delincuencia se aplicaba escasamente (Deleito, 1987).

A partir de finales del siglo XVII se generalizó la creación de hospicios, casas de expósitos y casas de misericordia para la recogida de niños y niñas abandonados. En esta línea, pero dirigida a menores infractores, se creó la institución “Niños Toribios”, que debe su nombre a su fundador Toribio de Velasco, fundada en Sevilla en 1723, paralelamente a los últimos años de Pare D'Orfens. Esta institución fue creada para apartar a los niños de la mala vida, para reformar su carácter y las malas costumbres que poseían (Pérez, 2001), además se les educaba en la doctrina religiosa. Aparece por primera vez un tribunal que se encargaba de proponer tanto premios como castigos (Ortega, 1999). Este estaba formado por Toribio, los maestros y los niños internos. En él se evaluaban y corregían las faltas de los compañeros y además se dictaba sentencia sobre los recién llegados (Rodríguez, 2001; Montero, 1996).

2.2. Siglo XIX. Distinción penal entre menores y adultos

Durante el siglo XIX, existe un punto de inflexión en el cual aumenta la normativa referente a menores. En 1822 aparece un Código Penal en el que se declara inimputables a los menores de 7 años, mientras que con los mayores

de esta edad y hasta los 17 años se debía evaluar si al cometer el delito había actuado con o sin discernimiento y malicia. En el primer caso los menores sufrían la pena de cárcel de la misma manera que un adulto y si no habían actuado de esta manera no se le imponía ninguna pena (García, 1999). La distinción entre menores y adultos se hizo en 1834 con la promulgación de la Ordenanza General de los Presidios del Reino, cuyo artículo 123 señalaba: “para la corrección de los desgraciados jóvenes a quienes la orfandad, el abandono de los padres o la influencia de malas compañías lanzó en la carrera de los crímenes antes de que la experiencia les haya revelado los males que causan a la sociedad y a sí mismos, mando que todos los presidiarios menores de dieciocho años que haya en cada presidio vivan reunidos en una cuadra o departamento con total separación de los de mayor edad” (García, 1991).

El Código Penal de 1848 ha sido el más duradero en el tiempo de la historia española y la base de los códigos penales españoles siguientes. En él se declaraba inimputable al menor de 9 años y también a los menores entre 9 años y 15 que hubiesen actuado sin discernimiento. En caso contrario, se le aplicaba una pena menor a la que marcaba la ley (Iñesta, 2011).

Como consecuencia de estas normativas los poderes públicos comenzaron a pensar en este ámbito, en los niños como sujetos con identidad propia y con necesidades especiales. Florecieron por parte del Gobierno disposiciones que atendían al amparo y protección de la niñez y de la juventud. También cabe destacar que se produjo una gran oleada de beneficencia privada por parte de la ciudadanía, gracias a la sensibilidad que se generó hacia los problemas infantiles. En lo que respecta a las conductas delictivas, todavía no se había señalado la diferencia entre el delincuente adulto y el menor de edad (Sánchez y Guijarro, 2002). Fue el coronel Montesinos, reformador penitenciario, quien creó una sección especial llamada “niños corrigendos” para los menores de 18 años, separando de esta manera los niños presos de los adultos (De Gándara, 1960).

Es en este contexto normativo cuando en 1880 se fundó en Barcelona, a través de una iniciativa privada, el Patronato de Nuestra Señora de la Merced, para la redención de niños presos de Barcelona, que una década después pasó a llamarse Patronato de Niños y Adolescentes Abandonados y Presos. El objeto de este era una labor asistencial que pretendía la rehabilitación moral y social de los jóvenes en situación de encarcelamiento. En esta labor participaban la Dirección General de Instituciones Penitenciarias y el Patronato, cooperando en la reinserción mediante la aportación de “cuantos medios tenían a su alcance” tanto materiales como espirituales y ayudándoles en sus problemas y en la regeneración de éstos (Ferrer, 1973, p. 3). Posteriormente se crearon otras instituciones como el Patronato de Niños Abandonados y Presos de Toledo, Valencia, Cartagena, León y Salamanca.

Dentro de todas estas instituciones, es importante destacar las que se refieren a la reforma de menores, debido a su relevancia como auxiliares para la futura Ley de Tribunales de menores. Todas tenían en común ser obras de beneficencia, caridad y religiosidad (Ortega, 1999).

2.3. Siglo XX. Responsabilidad penal del menor

Ya en el siglo XX, en concreto en 1904, se aprobó la Ley de Protección de la Infancia, la cual se organizaba en tres niveles: el Consejo Superior de Protección a la Infancia, las Juntas Provinciales y las Locales en niveles inferiores. Fue designado como Secretario General de este Consejo, el pediatra Manuel de Tolosa Latour, quien a lo largo de toda su vida trabajó con niños marginados, con la finalidad de mejorar las enormes carencias que estos poseían en los diferentes ámbitos. Como objetivo, esta ley tenía la protección, tanto física, como moral, de los niños menores de 10 años abandonados. Para lograrlo se reguló el Consejo Superior de Protección a la Infancia y las Juntas Provinciales y Locales. Este Consejo se dividía, según sus funciones, en cinco secciones diferentes según el cometido (Pérez, 2014; Pérez, 2009).

Las normativas anteriores contenían la idea de discernimiento, un concepto que no quedaba suficientemente claro hasta el año 1928, que con el Código Penal se acabó con el sistema de discernimiento en favor de la fijación de un único periodo de irresponsabilidad total, hasta los 16 años. El Código Penal de 1973 recibió la influencia del de 1928, estableciendo el mismo límite de edad (Sánchez y Guijarro, 2002). El Código Penal de 1995 modifica los 16 años por los dieciocho en cuanto a la mayoría de edad penal. El artículo 19 de este Código dice: “los menores de dieciocho años no serán responsables criminalmente con arreglo a este Código. Cuando un menor de dicha edad cometa un hecho delictivo podrá ser responsable con arreglo a lo dispuesto en la ley que regule la responsabilidad penal del menor” (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal). Esta última ley fue derogada por la actual Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los menores, que marcará el funcionamiento y la finalidad de los centros de internamiento en la actualidad.

2.4. Los Centros de internamiento en España en la actualidad. Legislación aplicable. Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores

En el año 2000 se promulgó en España la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORRPM), en vigor. Los menores de 18 años que cometan un ilícito penal recogido en el Código Penal se registrarán por esta ley. Esta ley define a los “menores que hayan realizado

hechos susceptibles de ser tipificados como infracciones penales” como menores en “conflicto social”. Podemos decir, por tanto, que con menores en “conflicto social”, nos referimos a jóvenes, menores de edad, es decir, menos de 18 años, que han cometido un delito o falta (LORRPM). Esta misma ley, otorga a los menores “en conflicto social”, menores infractores, los mismos derechos constitucionales que a los adultos; ofrece la posibilidad de reparación extrajudicial a la víctima y, por primera vez, se enumeran las medidas que se pueden imponer a estos. Se debe valorar especialmente el interés del menor, desde una orientación sancionadora, siempre que sea educativa.

El límite inferior y superior en cuanto a la edad lo determina el art. 1 de la LORRPM: “esta Ley se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales”. Es importante destacar que los menores de 14 años son inimputables, por lo que no son juzgados y únicamente caben medidas de protección. La LORRPM incorpora la necesidad de una intervención de carácter educativo y reparador porque la finalidad es la resocialización y la reinserción del menor infractor y reparador porque este debe asumir responsablemente las consecuencias de sus actuaciones.

El art. 7 de la **LORRPM** establece un elenco de medidas realmente variado y con un valor socioeducativo. Todas las medidas actuales que propone la ley podríamos clasificarlas en tres bloques:

- Medidas privativas de libertad: internamiento en régimen cerrado, internamiento en régimen semiabierto, internamiento en régimen abierto y permanencia de fin de semana.
- Medidas no privativas de libertad: asistencia a un centro de día, libertad vigilada, prohibición de aproximarse o comunicarse con víctima, convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, prestaciones en beneficio de la comunidad, realización de tareas socioeducativas, amonestación, privación del permiso de conducir y de la licencia de uso de armas e inhabilitación absoluta.
- Medidas terapéuticas: internamiento terapéutico y tratamiento ambulatorio.

La LORRPM impone unos objetivos, un mandato, a los y las profesionales que van a estar con los y las menores, llevando a cabo la ejecución de la medida que le corresponde, dictada por el juez. La aplicación de las medidas debe servir para ejercer un control sobre el menor infractor y conseguir cambios significativos en su conducta, de manera que no reincida en la delincuencia y pueda integrarse en la sociedad. Este trabajo se lleva a cabo a través de metodologías psicológicas, sociales y educativas.

A continuación, nos centraremos en las medidas de internamiento siguiendo la línea de este TFG. Lo que antes se conocía como centros de reforma ahora se llaman centros de internamiento, por lo que hablaremos de las medidas correspondientes a estos. “el internamiento es una medida de privación de libertad durante el tiempo que determine la sentencia a realizar en un centro adecuado y homologado por la administración y custodiado por personal de seguridad” (Blanco, 2008). La medida de internamiento debe entenderse como el último recurso en el tratamiento del menor, ya que supone la más grave de las restricciones y con ello una privación de libertad.

Según la LORRPM los diferentes tipos de internamiento son:

- **Internamiento en régimen cerrado:** las personas sometidas a esta medida residirán en el centro y desarrollarán en el mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. Este internamiento pretende la adquisición por parte del menor de los recursos suficientes de competencia social para permitir un comportamiento responsable y mediante la gestión de control y autocontrol en un ambiente restrictivo y progresivamente autónomo.
- **Internamiento en régimen semiabierto:** las personas sometidas a esta medida residirán en el centro y podrán realizar fuera del mismo alguna o algunas de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida (PIEM).
- **Internamiento en régimen abierto:** las personas sometidas a esta medida llevarán a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.
- **Internamiento terapéutico:** en los centros de esta naturaleza se realizará una atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psico-trópicas o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad.

Según se expresa en la exposición de motivos de la LORRPM la redacción de ésta, está guiada por los siguientes principios generales, que tienen como misión la reinserción y el superior interés del menor:

- Naturaleza formalmente penal pero materialmente sancionadora- educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a las personas infractoras menores de edad.
- Reconocimiento expreso de todas las garantías que se derivan del respeto de los derechos constitucionales y de las especiales exigencias del interés del menor.

- Diferenciación, según la edad, de diversos tramos a efectos procesales y sancionadores en la categoría de personas infractoras menores de edad.
- Flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas aconsejadas por las circunstancias del caso concreto.

Para llevar a cabo la aplicación de estos principios, la ley otorga a las comunidades autónomas la competencia relacionada con la Reforma y Protección de menores para la ejecución de las medidas impuestas en la sentencia y control judicial de esta ejecución. Centrándonos en la competencia de las entidades autonómicas relacionadas con los centros de reforma, la LORRPM establece en el artículo 45 la posibilidad de que estas puedan formalizar convenios de colaboración con otras entidades, tanto públicas como privadas sin ánimo de lucro, para la ejecución de las medidas de la que sean competentes, bajo su directa supervisión. La titularidad de los centros puede ser tanto privada como pública. En cuanto a la gestión de estos independientemente de la titularidad, pueden ser:

- Centros de gestión pública: la dirección y los servicios a los menores se llevan a cabo a través de personal dependiente de la administración.
- Centros de gestión privada: la dirección y los servicios que se prestan a los menores se lleva a cabo por personal que no depende de la administración.
- Centros de gestión mixta: la dirección corresponde a personal dependiente de la administración, mientras que los servicios que se prestan a los menores se llevan a cabo total o parcialmente por personal que no depende de la administración.

3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ELEGIDO

El entorno del centro lo sitúa en el campo, rodeado de olivos, siembras y naturaleza. El entorno urbanístico se ha ido configurando poco a poco; actualmente es un centro con 78 plazas de internamiento, con una extensión bastante grande. Se trata de un centro mixto de gestión privada, los/las menores que allí residen provienen de toda la Península, con niveles educativo-culturales y económicos muy dispares. Los recursos disponibles son múltiples: pistas deportivas, sala de música, gimnasio y biblioteca entre otros.

A nivel de aprendizaje las personas usuarias a su llegada son escolarizadas atendiendo a su nivel educativo y a sus necesidades educativas; de hecho, el centro recibe profesorado externo que imparte todas las materias, pudiendo cursar la ESO o Bachillerato. Algunos y algunas menores podrán asistir a un recurso externo y cursar esos estudios fuera siempre que sus medidas judiciales se lo permitan.

- **El contexto social** en el que el centro de menores seleccionado desempeña su actividad y lleva a cabo sus intervenciones socioeducativas día a día, está condicionado por unas circunstancias que afectan, primero a las intervenciones, y de manera directa a la vida de los menores que allí conviven. Para comprender el contexto social del propio centro, así como el contexto social de los propios menores y de las actividades que allí desarrollan se hace necesario contextualizar otros aspectos que tienen que ver con la organización del centro, los protocolos de actuación y el propio contexto de los y las menores, que como ya hemos dicho actúa como condicionante. Cuando el menor llega al centro, se lleva a cabo un protocolo de entrevistas que son competencia del equipo técnico; también se le hace un reconocimiento médico y se le explica el funcionamiento básico del centro. Durante los primeros días, el equipo técnico elabora (junto con la documentación e informes que llegan del Juzgado) un proyecto individualizado para cada uno de los menores y ese proyecto estará determinado y configurado en función del delito del menor infractor, del tipo de medida y del tiempo de la medida y de aquello que se vaya a trabajar/intervenir. El contexto social en el que centro desarrolla su actividad es un contexto social estructurado, organizado, programado y coordinado con las diferentes administraciones que colaboran con ellos. Todas las actividades que allí se desarrollan están programadas y organizadas con anterioridad, ya sean lúdicas, formativas o prelaborales. Se trata de la antítesis en la mayoría de los casos del contexto social del que los menores proceden, ya que suelen venir de contextos y entornos sociales desestructurados, marginales y a veces en situación de desamparo o abandonado, con un fuerte desarraigo emocional y afectivo, y con gran vulnerabilidad ante los desafíos de la vida.
- **Los objetivos** del centro que hoy se trabajan no son más que los objetivos de siempre, pero revisados y con la intención de conseguir la mejora y la atención personalizada como soporte de cualquier intervención. Los más representativos son: atender y guiar a los y las menores en sus procesos de mejora, dotarles de estrategias y habilidades para la toma de decisiones, motivarles para retomar la formación académica y a abandonar comportamientos delictivos, y capacitarles para que sean los motores de su propio cambio.

4. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO OBJETO

El grupo objeto de análisis y para el que se va a plantear una propuesta de mejora en relación las necesidades formativas que tienen es el conjunto de Educadores y Educadoras Sociales que intervienen día a día con los y las menores de este centro de reforma. Bien es cierto que por falta de tiempo y porque

no creemos necesario analizar uno a uno a todos los Educadores y Educadoras Sociales del centro, hemos visto conveniente llevar a cabo una selección de algunos de ellos teniendo en cuenta varias premisas como: el tiempo que llevan en el centro, su formación previa y estudios con los que han accedido al puesto, sus inquietudes profesionales y sus demandas formativas.

El total de educadores y educadoras del centro es de 60 y son los que llevan a cabo las intervenciones en los hogares de convivencia, están organizados por grupos y a cada uno de ellos les pertenece un hogar de referencia con el que trabajan. Ese total de educadores y educadoras está dividido en tres grupos de trabajo formado por 20 personas: grupo A, grupo B y grupo C, más los auxiliares educativos que son 8 en total y apoyan a los tres grupos sin tener un hogar de referencia. Finalmente, todo el conjunto de personal está organizado en 4 turnos de trabajo (mañana, tarde, noches y fin de semana) de este modo cubren las rotaciones de turnos, licencias, asuntos propios y las vacaciones.

En cuanto a las funciones de los Educadores y las Educadoras Sociales en el centro de manera muy concisa diremos que actúan como tutores de una o de dos personas menores, realizan su seguimiento de su medida, de su evolución y se marcan objetivos con ellas, se reúnen con ellas y hacen el registro informatizado de todas las sesiones.

En los hogares se ocupan del correcto funcionamiento de este, interactúan y participan con los y las menores en todas las actividades del turno, ya sean lúdicas, académicas, formativas o de tiempo libre. Fuera del centro también participan y acompañan a los y las menores realizando acompañamiento en las salidas familiares si así lo requiere, en visitas médicas y en actividades formativas o laborales. Dentro del centro apoyan al profesorado en sus clases lectivas, supervisan el apoyo escolar y, en definitiva, acompañan a los y las menores en casi todos los programas que contemplan sus medidas disciplinarias.

En definitiva, todas las tareas que los Educadores y las Educadoras Sociales realizan en el centro requieren de planificación, programación y evaluación, sin olvidarnos de la formación que es el eje fundamental y es el objeto de nuestro análisis. Además, cualquier espacio, cualquier actividad diaria, serán perfectos para poder intervenir con los y las menores y la preparación de los y las profesionales será un elemento clave para que sea algo efectivo, normativo, flexible y adecuado.

- **Nuestro grupo (muestra) está formado por 5 de esos profesionales:** tres Educadoras Sociales, una de ellas está cursando actualmente el primer curso en el Grado de Psicología a través de la UNED; un trabajador social que realiza las funciones de educador y que cubre algunas veces las bajas de compañeros o compañeras como trabajador social, que además es licenciado en Historia; y una maestra de Educación Primaria que hace las

funciones de Educadora Social. Como se puede apreciar, cada profesional que hemos entrevistado y que conforman nuestro grupo muestra tiene una formación previa diferente; también podemos añadir que todos tienen edades diferentes (entre los 26 y los 45 años), el grupo está formado por 4 mujeres y un hombre, tienen inquietudes muy diferentes, situaciones personales muy diferentes (solo una de los 5 tiene una hija y pareja).

El muestreo con el que vamos a trabajar no es aleatorio, ni sistemático, ni en ningún caso estratificado; se trata de una selección de personas intencional o de conveniencia que hemos elegido de entre el resto porque a priori ya los conocemos y somos conocedores de sus necesidades formativas o de sus inquietudes en relación al Plan Formativo del centro en el que trabajan, lo que hace que los hayamos elegido.

Como se decía al principio de este trabajo, se trata de mi propio centro, en el que llevo trabajando casi 8 años y en el que he ocupado distintos puestos, lo cual me ofrece una ventaja de cara a saber quién me puede ayudar a conocer o verificar ciertas cosas y es por ello por lo que se trata de una muestra intencionada. En este tipo de muestreo el investigador, o en mi caso investigadora, selecciona de manera directa e intencionadamente los individuos a los que va a analizar y es muy frecuente que como muestra utilice a los individuos a los que tiene fácil acceso (en mi caso mis propios compañeros y compañeras).

No queremos acabar este punto sin añadir un dato relevante y un aspecto fundamental dentro de las características del personal educativo (educadores y educadoras) que conforman la plantilla del centro.

Además, siendo algo que hemos trasladado en la selección de la muestra del estudio que hemos realizado. El dato es que del total de educadores y educadoras el porcentaje de quienes tienen la titulación para el puesto es muy bajo. Podríamos hablar de un 10% de Graduados/Graduadas o Diplomados/Diplomadas en Educación Social, ya que estos últimos pertenecen al plan antiguo; y el resto del personal son maestros/maestras, profesores/profesoras, trabajadores/trabajadoras sociales, psicólogos/psicólogas, licenciados/licenciadas en Historia, en INEF, criminólogos/criminólogas... Se trata de un aspecto clave en el desarrollo interno del centro, clave en las intervenciones y clave para el análisis de las necesidades formativas del personal, ya que como veremos más adelante cuando analicemos las entrevistas, observaremos que cada uno/a de ellos/ellas pondrán el punto de mira y enfocarán sus necesidades de una manera diferente, y volcarán la responsabilidad de esa formación en ellos/ellas mismos/as o en el centro dependiendo de múltiples parámetros.

5. FINALIDAD Y OBJETIVOS

La finalidad de este TFG es, por un lado, analizar la formación de los Educadores y las Educadoras Sociales en base a un análisis detallado de su perfil competencial y su desempeño profesional; y por otro lado, analizar las necesidades formativas del personal educativo veterano, así como las necesidades formativas iniciales del personal cuando se acaba de incorporar al centro, con el fin de plantear una propuesta de mejora que repercuta positivamente en ellos mismos y en las intervenciones directas que llevan a cabo con las personas usuarias. Todo ello sin olvidar que vivimos en una sociedad heterogénea y democrática en la que la igualdad de oportunidades, la participación social y el reconocimiento de la diversidad son objetivos irrenunciables.

Los objetivos de este TFG son:

- Analizar las intervenciones educativas del personal para poder proponer mejoras en las actuaciones con las personas usuarias.
- Potenciar el trabajo coordinado, cooperativo y participativo para favorecer el aprendizaje de aspectos teóricos y ponerlos en práctica en las intervenciones.
- Mejorar las intervenciones del personal con las personas usuarias a través de cursos formativos y actividades de formación específicas.
- Fomentar la formación individual y continua a partir de un análisis objetivo del trabajo diario para poder garantizar un adecuado desempeño profesional.
- Reconocer en la diversidad un requisito para la comunicación plena y para el crecimiento individual y grupal, con el fin de garantizar una formación educativa enriquecedora para todas las personas.

6. METODOLOGÍA, ENFOQUE Y PROPÓSITO

En este apartado describiremos **el enfoque** que se ha llevado en este TFG, las técnicas de investigación que hemos utilizado, la relación entre la muestra del estudio y los instrumentos de recopilación de información, el procedimiento y las técnicas de análisis para analizar los datos recolectados, y también en qué consiste el uso de la **metodología cualitativa**, así como **el propósito** del uso de esta metodología.

Si definimos la investigación cualitativa podremos decir que se trata de un método científico de observación que busca recopilar datos, pero no busca recopilar datos numéricos. En suma, solemos considerar técnicas cualitativas todas aquellas distintas al experimento, es decir, las entrevistas, las encuestas, los grupos de discusión, la técnica de observación y la observación participante. Se trata pues de una metodología caracterizada por un análisis de investigación inductivo, con una perspectiva holística (global y en sentido glo-

bal) que nos ayuda para tener en cuenta la totalidad. La metodología de la investigación cualitativa es una integradora y multidisciplinar, adoptando una perspectiva multiparadigmática. Además, sin olvidar que esta metodología estudia las prácticas sociales, a las que comprende como realidades complejas y simbólicas que no pueden ser reducidas a valores numéricos.

El enfoque cualitativo de investigación se enmarca en el paradigma científico naturalista, el cual, como señala Barrantes (2014), también es denominado naturalista-humanista o interpretativo, y cuyo interés “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p. 82).

Según la profesora Ballesteros (2014), las principales herramientas de la etnografía son dos, la entrevista dirigida y la observación participante. Nosotros incidiremos en la entrevista como elemento nuclear para recabar información y para poder construir una propuesta de mejora en relación con las necesidades formativas de los educadores y las educadoras del centro de reforma objeto de nuestro estudio.

Pero también utilizaremos para ello otra herramienta complementaria y que en este caso será nuestro punto de partida, se trata del **cuestionario**, formado por 10 preguntas cerradas que responderán las 5 personas de nuestra muestra. (Anexos).

Aquí será fundamental la correcta formulación de las preguntas y la delimitación de manera precisa del problema a estudiar. El cuestionario tendrá respuestas cerradas, en total 10 con 4 opciones posibles (nunca, casi nunca, a veces o siempre), será pues un análisis cualitativo.

El otro instrumento de recogida de información que utilizaremos es **la entrevista**; en este caso hemos utilizado la entrevista estructurada y dirigida, la cual está previamente planificada, con un pequeño guion abierto a nuevas preguntas las cuales irán surgiendo a lo largo de la conversación. La entrevista dirigida es uno de los métodos más importantes en etnografía ya que aporta miradas y explicaciones importantes para la investigación como señala la profesora Ballesteros (2014).

Llevaremos a cabo cinco entrevistas en este TFG, las cinco han sido individuales y presenciales, las entrevistas se han realizado fuera del centro del trabajo en una sala alejada de ruidos y donde no hemos sufrido interrupciones (ubicación en mi propia casa). Explicaremos previamente **el propósito** de esta (la finalidad) y el objeto (objetivos) de la investigación, así también recordaremos a las personas entrevistadas la confidencialidad en el tratamiento de los datos y se le preguntará a cada una de ellas por la posibilidad de grabar la entrevista (todas aceptan). El hecho de poder grabar las conversaciones hizo que me pudiera concentrar en la conversación y a la vez pude tomar notas de

aquello que me pareció más relevante, también anoté datos con relación a aspectos como la comunicación no verbal y observaciones de las propias personas entrevistadas.

Antes de las cinco entrevistas les recordé que mi rol era el de investigadora/entrevistadora y que mi único fin era el de recabar información veraz para poder realizar una propuesta de mejora en cuanto al Plan de Formación del centro y así poder atender a sus necesidades formativas.

El paso siguiente es el de transcribir la entrevista y elaborar la ficha de cada una de ellas, anotando el nombre de la persona entrevistada (en mi caso las iniciales del nombre propio y de los apellidos), el lugar de realización, la hora de inicio y de finalización, la fecha y las observaciones. Como dice Del Olmo (2008) en la transcripción el etnógrafo interpreta las palabras de la persona entrevistada e incluso sus silencios, es aquí donde se construye el discurso.

Temporalización de las actividades/tareas llevadas a cabo desde el 23 de marzo hasta el 4 de mayo.

- Cuestionario inicial sobre expectativas y necesidades para educadores y educadoras nuevos. **Fecha de realización el 23 de marzo.**
- Cuestionario inicial sobre expectativas y necesidades para educadores y educadoras veteranos. **Fecha de realización 28 de marzo.**
- Análisis y evaluación de los cuestionarios. **Fecha de realización 4 de abril del 2022.**
- Entrevista 1. **Fecha de realización el 11 de abril del 2022.**
- Entrevista 2. **Fecha de realización el 12 de abril del 2022.**
- Entrevista 3. **Fecha de realización el 13 de abril del 2022.**
- Entrevista 4. **Fecha de realización el 14 de abril del 2022.**
- Entrevista 5. **Fecha de realización el 29 de abril del 2022.**
- Análisis de las entrevistas. **Fecha de realización el 2 de mayo del 2022.**
- Informe final. **Fecha de realización el 3 de mayo del 2022.**
- Propuesta de mejora. **Fecha de realización el 4 de mayo del 2022.**

7. ANÁLISIS Y RESULTADO DEL ANÁLISIS

El análisis de los resultados es la parte final y conclusiva de este TFG, al margen de la propuesta de mejora que haremos en el siguiente punto. En este análisis vamos a procesar la información que ha ido apareciendo a lo largo de nuestro estudio, a presentarla de manera organizada, ordenada y comprensible, y a intentar establecer conclusiones a partir de la información recabada. Empezaremos primero por las relaciones y generalizaciones que los propios resultados guardan con informe.

Lo que hemos tratado de analizar en este TFG, son las necesidades formativas de los Educadores y las Educadoras Sociales de un centro educativo juvenil de reforma concreto, con un contexto concreto que ya hemos explicado y que condiciona en gran medida las intervenciones de estos y estas profesionales. Sin olvidar, como ya hemos reseñado en otros puntos del estudio, que el grupo muestra es bastante representativo en relación con el total de educadores y educadoras del centro, puesto que se trata de un equipo multidisciplinar con intereses diferentes, con una formación inicial diferente, cuya percepción de las necesidades formativas son muy dispares y con una visión de la formación continua asociada a sus propios conocimientos o a aquello que en el día a día les supone un reto.

Las entrevistas y los cuestionarios nos han proporcionado un conjunto de datos claves sobre el proceso de aprendizaje, la formación, el cómo se aprende y los factores que intervienen en ello y han respondido a cuestiones fundamentales que hemos analizado teniendo en cuenta las afirmaciones de la profesora Aguado sobre el proceso de aprendizaje, al cómo se aprende y cómo se enseña (Aguado, 2010).

Freire considerará el proceso de aprendizaje como un proceso activo por parte del que aprende y que tiene lugar en un contexto social. Un proceso que traslada a las personas más allá de los factores que les condiciona como seres humanos. En nuestro análisis de las entrevistas hay dos perspectivas: una que coincide con la perspectiva de Freire, que establece que el contexto social puede condicionar ese aprendizaje, pero no determinarlo, y que el principal responsable de su propia formación es de cada uno de nosotros; y otra perspectiva que habla de que el contexto (en este caso la propia empresa) es el que debe crear un contexto formativo y motivar a los trabajadores y las trabajadoras para que deseen formarse de manera continua.

De hecho, tras analizar las entrevistas, **el resultado del análisis** nos muestra que existen dos puntos de vista que difieren en cuanto a **la responsabilidad y el deseo de formarse**. De las cinco personas entrevistadas, tres piensan que debe ser el centro el que genere el espacio formativo, el que promueva y motive el deseo en el personal; y dos de ellas en cambio creen que el deseo y la motivación recae en los/las educadores/as y que el centro atiende con creces a la demanda y a las necesidades formativas y que es algo que tiene que ver con la actitud de cada uno/a con respecto al sentido que la da a la formación.

Las entrevistas también nos muestran dos enfoques en relación a la atención y la calidad formativa, con relación al Plan de formación y las necesidades formativas del grupo. Tres de los educadores/educadoras no creen que se esté atendiendo a las demandas y necesidades formativas, dicen no saber en qué consiste en Plan de formación del centro y creen que la oferta no está conectada con las necesidades reales (dos de ellas son veteranas y una es una educadora novel), lo

cual nos indica que existe un descontento entre ellas y que quizás requieren de una motivación extra para entender la formación como un proceso fundamental y continuo; y dos de ellas en cambio expresan que sus necesidades están más que cubiertas, que se forman en el centro satisfactoriamente, que sienten que los cursos son adecuados y que sí están conectados con la realidad del centro.

8. VALORACIÓN CRÍTICA. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

8.1. Interpretación de los resultados

La Ley Orgánica de la Educación, 2/2006 en el Título Preliminar, Capítulo I, concibe la educación como un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida, pero, a tenor del análisis de los cuestionarios y de las entrevistas, interpretamos que las necesidades formativas del personal socioeducativo de este centro, atendiendo a nuestra muestra de 5 sujetos, tiene dos visiones muy opuestas al respecto. Por un lado, tres de ellos no valoran que el centro esté atendiendo de manera acertada la oferta y el plan de formación, no perciben la variedad ni la conexión de la formación teórica con la práctica ni creen que se tenga en cuenta la percepción del educador y la educadora y que la formación en muchos casos es por imposición y está obsoleta. Y, por otro lado, dos de ellos valoran que sí existe una formación variada y conectada con las necesidades de los y las profesionales, y que la responsabilidad parte del propio sujeto porque si alguien no es consciente de sus necesidades no entenderá la formación como algo positivo.

En lo que sí coinciden los 5 sujetos de la muestra es en que la formación continua es algo intrínseco a la Educación Social, ya que es una profesión que no entiende de aprender a corto plazo, sino más bien de aprender a diario, porque la sociedad cambia constantemente, las personas usuarias y sus demandas en el centro también lo hacen y por ello los y las profesionales deben estar en constante formación.

8.2. Limitaciones de la investigación

En cuanto a las limitaciones o problemas con los que nos hemos podido encontrar durante la investigación podríamos señalar que, a pesar de que la muestra para nosotros sí es concluyente, tal vez para otro investigador podría parecer pequeña.

Creemos que los datos son fiables, extensibles al resto de educadores y educadoras, ya que hemos encontrado relación entre los mismos. Además, los instrumentos utilizados para recabar información nos parecen suficientemente

capaces de ofrecer información veraz y extrapolable al resto de educadores y educadoras del centro.

Por lo tanto, no creemos haber hallado limitaciones en nuestra investigación y podemos establecer que las conclusiones a las que hemos llegado se ajustan a los datos de una manera objetiva, fiable y veraz.

8.3. Propuesta de mejora

Llevar a cabo una propuesta de mejora nos permite hacer un análisis profundo del proceso y de las deficiencias formativas del grupo muestra analizado, con el propósito de ayudarnos a identificar aquello que se puede mejorar, optimizarlo e impulsarlo.

Primero hemos analizado aquello que se podría o se debería mejorar tras el análisis de los cuestionarios y de las entrevistas, como:

- El Plan de acogida.
- El Plan de formación inicial.
- La oferta formativa.
- La formación continua.
- En conectar realmente los cursos/oferta formativa con las necesidades del personal educativo.
- En atender las necesidades formativas del personal nuevo.
- En motivar al personal veterano en la formación continua.
- En la formación relacionada con las intervenciones específicas y consensuar la manera de trabajar.
- En crear una formación atractiva para que sea significativa.
- En atender la formación en TICS.

La propuesta estaría marcada por tres líneas de intervención:

1. La primera actuaría sobre el Plan de acogida. Debería durar al menos dos semanas y alguien debería tutorizarlo y supervisarlos; los tiempos deberían ser, primero, una entrevista individual y la realización de un cuestionario de necesidades formativas, y tras los 15 días, un análisis de los resultados. Durante el primer mes estaría en los hogares, pero observando y acompañado de dos educadores / educadoras veteranos para que lo guiasen en sus intervenciones.
Los tres primeros meses ya podría detectar qué tipo de necesidades formativas ha tenido y se enfocaría la formación en base a ello.
2. La segunda actuaría sobre el Proyecto de formación del centro, es decir, sobre la oferta formativa, la calidad de la oferta, el acceso a esa formación. Se realizaría en base a los resultados extraídos a través de cuestionarios,

ya sea en modalidad online, o físicamente para toda la plantilla, sobre expectativas y demandas/necesidades formativas.

Además de implementar esta información con la realización de entrevistas a un 50% del personal para conocer de primera mano las demandas del capital profesional que trabaja con los menores. Con el fin de crear una oferta formativa actualizada, real, atractiva, específica y satisfactoria para la mayoría.

3. La tercera y última línea de actuación sería para el personal veterano y la formación continua. Esta tercera línea va relacionada con la segunda línea de actuación y trata de motivar al personal veterano en el deseo de formarse de manera continua, de reciclarse y de ver en la formación una oportunidad para el crecimiento profesional y no una pérdida de tiempo; y por supuesto también una posibilidad para la mejora tanto de sus intervenciones como de su rigor profesional. La persona encargada del Plan formativo y de la oferta formativa junto con el Departamento de Formación establecerían un nuevo Proyecto formativo en base a las demandas de los trabajadores y trabajadoras, creando varias convocatorias para cursos muy demandados, retirando cursos obsoletos y planificando en base a la realidad de las necesidades formativas de sus trabajadores y trabajadoras.

9. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Aramburu, F. (2001). “Una educación social para un futuro sostenible. Nuevas orientaciones en didáctica de las ciencias sociales”. En *Aula*, nº 13, pp. 63-78. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Aguado Odina, Teresa. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid. Mc-Graw Hill.
- Aguado Odina, Teresa (coord.). (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid. UNED.
- Ballesteros, Belén (coord.). (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Madrid. UNED.
- Barrantes, R. (2014). Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto. San José, Costa Rica. EUNED. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2a_hUKew-jkmcicqmLf3AhUry4UKHToBD6UQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Finvestigaliacr.com%2Finvestigacion%2Fel-enfoque-cualitativo-de-investigacion%2F&usg=AOvWaw1xU3ujuBmBt4y5Je8jsKhX.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Síntesis.
- Blanco, J.A. (2008). Responsabilidad penal del menor: principios y medidas judiciales aplicables en el derecho penal español. *Revista de Estudios Jurídicos*, 8.
- Bravo, G. G. (2006). Educar o castigar: La lucha del reformismo penitenciario español en el siglo XIX y principios del XX. *Revista De Educación*, (340), 597-624.

- Campbell, A., Converse, P.E., y Rogers, W.L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Nueva York. Russell Sage.
- Campillo Díaz, M., García Molina, J. (2009). "El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social". En *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, nº 0, 2009, pp. 157-172. Tarragona. URV.
- Casanova, M^a A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid. Wolters Kluwer España.
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: Los indicadores sociales y psicosociales. Teoría y práctica*. Barcelona. PPU.
- Castillo, S.; Cabrerizo, J. y Rubio, M.J. (2011). *La práctica de la evaluación en la intervención Socioeducativa. Materiales e instrumentos*. Madrid. España. Pearson.
- Calvo, A. C. M. (2006). La recepción de las doctrinas correccionalistas en España: Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas. *Revista De Educación*, (340), 755-785.
- Coleman, J.S. (2011). *Fundamentos de teoría social*. Centro de investigaciones sociológicas. CIS.
- Cummins, R.A. (1998). The second approximation to an international standard of life satisfaction. *Social Indicators Research*, **43**, 307-334.
- Cummins, R.A. (2000). Normative life satisfaction: Measurement issues and homeostatic model. In B. Zumbo: *Social indicators and quality of life research methods: Methodological developments and issues*. Yearbook. Kluwer.
- De Gándara (1960). La educación en las revistas. *Revista de Educación*, vol. XLII.
- De La Fuente, G.; Sánchez Martín, M.E. (1997). "Los educadores del año 2000. Un estudio comparativo sobre los futuros educadores/as sociales y maestros/as". *Revista Complutense de Educación*, nº 81, p.p 43-77. Madrid. UCM.
- Deleito, G. (1987). *La mala vida en la España de Felipe IV*. Madrid. Alianza.
- España. Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de noviembre de 1995, núm. 281.
- España. 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. *Boletín Oficial del Estado*, de 11 de junio de 1992, núm. 140.
- España. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, de 17 de enero de 1996.
- España. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de agosto de 2004, núm. 209.
- Fantova Azcoaga, F. (2017). *Manual para la Gestión de la Intervención social. Políticas, organizaciones y sistemas para la acción*. Madrid. Editorial CSS. 6^a Edición.

- Fantova Azcoaga, F. (2011). *La Gestión de Organizaciones No Lucrativas*. Madrid. Editorial CSS. 3ª Edición.
- Fernández, M. G. (2013). Los tribunales para niños. Creación y desarrollo. *Historia De La Educación*, 18, 111-125.
- Ferrer Valera, G (1952). *El patronato de nuestra señora de la Merced*. Estudio doctrinal.
- García, R. (1999). El primer código penal español de 1822 y su regulación de la religión católica.
- García Valdés, C. (1991). *Los presos jóvenes*. Madrid. Ministerio de Justicia.
- Garrido, F. C. (2009). Álvaro López Núñez (1865-1936) y la protección a la infancia en España. El largo camino hacia una educación inclusiva: la Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, pp. 43-56.
- Hermosilla Rodríguez, J. M. (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia. *Foro de educación*, nº 11, pp. 287-301.
- Iñesta, E. (2011). El Código Penal español de 1848. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (33), 702-706.
- Martín, J. C. R., & Bernabé, J. L. S. (1998). La infancia en conflicto social: Tratamiento socio-jurídico. Cáritas Española.
- Montero-Pedrerá, A. (1997). La primera escuela de reforma en España: Una innovación educativa en la reeducación de menores. *Cuestiones Pedagógicas: Revista De Ciencias De La Educación*, (13), 53-60.
- Montero-Pedrerá, A. (2009). Las escuelas de reforma en España y la reeducación de menores: Una mirada retrospectiva en sus orígenes. El Largo Camino Hacia Una Educación Inclusiva: La Educación Especial y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días: XV Coloquio De Historia De La Educación, Pamplona- Iruña, 29, 30 De junio y 1 De julio De 2009, pp. 245-256.
- Palma Irarrázaval, Andrés. (2008). *Las políticas públicas que no contribuyen a la cohesión social*. Madrid. FIIAPP / EUROsocial.
- Pérez Campanero, M.P. (1991). Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid. Narcea.
- Pérez, J. P. R. (2001). La justicia de menores en España: Análisis histórico- jurídico. *Anales De La Facultad De Derecho*, (18), pp. 419-440.
- Pérez, J. F. R. (2009). La protección a la infancia en España. Ayer y hoy. *Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra*, 43-56.
- Pérez, J. F. R. (2014). Manuel Tolosa Latour (1857-1919) y Elisa Mendoza Tenorio (1856- 1929): Precursores de la protección a la infancia en España. *El Futuro Del Pasado*, 5, 355-378.
- Quintanal, J.; Trillo, P.; Goig, R. Mª, Mata, P. y Melendro, M. (2011). Jóvenes en riesgo de exclusión social. Experiencias de práctica profesional para educadores sociales. Modelos de buenas prácticas para estudiantes de educación social. DVD.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Tecnos. Madrid.

- Riart Vendrell, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XXI*, nº 5, pp. 139-152.
- Rodríguez, J. (2001). La justicia de menores en España: análisis histórico-jurídico. *Anales de la Facultad de Derecho* (No. 18, pp. 419-440). Servicio de Publicaciones. 29.
- Tiana Ferrer, A. & Sanz Fernández, F. (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torrente, G., & Coy, E. (1997). Intervención con menores infractores: su evolución en España. *Anales De Psicología*, 13(1), 39-50.
- Vega, A. (1988). “La formación de los profesionales relacionados con la educación social”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº. 3, pp. 83-93.

10. ANEXOS

Ejemplo de respuestas del cuestionario inicial sobre expectativas y necesidades formativas realizado a personal nuevo.

(Realización 23 de marzo del 2022)

| | Preguntas | Nunca | Casi nunca | A veces | Siempre |
|----|--|--------------|-------------------|----------------|----------------|
| 1 | Existe una clara definición de las funciones que desempeñas. | | | X | |
| 2 | Se te pregunta por tus necesidades formativas. | | | X | |
| 3 | Sientes que hay alguien pendiente de asesorarte a nivel formativo. | | | X | |
| 4 | Tu jefe inmediato te escucha y atiende tus necesidades. | | | X | |
| 5 | Te sientes seguro/a en tus intervenciones. | | | X | |
| 6 | Tienes expectativas marcadas y las quieres alcanzar. | | | X | |
| 7 | La información sobre oferta formativa es clara. | | | X | |
| 8 | En el Centro buscan atender a tus necesidades formativas. | | | X | |
| 9 | Se te permite participar en tu propio proceso formativo. | | | X | |
| 10 | Haces cursos de formación fuera del Centro. | | | X | |

Ejemplo de respuestas del cuestionario inicial sobre expectativas y necesidades formativas realizado a personal veterano.

(Realización 28 de marzo del 2022)

| | Preguntas | Nunca | Casi nunca | A veces | Siempre |
|----|--|-------|------------|---------|---------|
| 1 | Existe una clara definición de las funciones que desempeñas. | | | X | |
| 2 | Se te pregunta por tus necesidades formativas. | | | X | |
| 3 | Sientes que hay alguien pendiente de asesorarte a nivel formativo. | | | X | |
| 4 | Tu jefe inmediato te escucha y atiende tus necesidades. | | | X | |
| 5 | Te sientes seguro/a en tus intervenciones. | | | | X |
| 6 | Tienes expectativas marcadas y las quieres alcanzar. | | | | X |
| 7 | La información sobre oferta formativa es clara. | | | | X |
| 8 | En el Centro buscan atender a tus necesidades formativas. | | | | X |
| 9 | Se te permite participar en tu propio proceso formativo. | | | | X |
| 10 | Haces cursos de formación fuera del Centro. | | | | X |

FINALISTA
UNED
Ana Isabel Pérez Romera

“DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES
FORMATIVAS DEL PERSONAL EDUCATIVO EN UN
CENTRO DE MENORES DE REFORMA”

PRIMER PREMIO
PREMIOS PROFESIONALES

PROGRAMA “EL IMPULSO DE LA CONVIVENCIA”.

Carmen Toledo Navarro

Juan Luis Maestre Martín-Ventas

Equipos Educativos del Área de Acogimiento Residencial del
Servicio de Infancia y Familia dependiente de la Delegación
Provincial de Bienestar Social de Albacete de la Junta de
Comunidades de Castilla-La Mancha

Curso académico 2021/2022



"Es asombroso que la Humanidad todavía no sepa vivir en paz, que palabras como competitividad sean las que mandan frente a palabras como convivencia."

José Luis Sampedro

"En griego antiguo la palabra que se usa para designar al huésped, al invitado, y la palabra que se usa para designar al extranjero, son el mismo término: xénos."

George Steiner

"La violencia no siempre adopta formas visibles y las heridas no siempre manan sangre."

Haruki Murakami

"La tarea del educador solo puede tener como base la normalización del niño y así conseguir la normalización del hombre y la renovación de la sociedad."

María Montessori

"El mundo no es, el mundo está siendo."

Paulo Freire

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 314 |
| 2. FUNDAMENTACIÓN..... | 315 |
| 2.1. El perfil de los y la menores..... | 317 |
| 2.2. El abordaje de la diferencia | 318 |
| 3. OBJETIVOS..... | 320 |
| 3.1. Objetivos generales | 320 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 321 |
| 4. METODOLOGÍA..... | 322 |
| 4.1. Prevención de la intolerancia y el radicalismo..... | 322 |
| 4.2. Prevención de la violencia en niños, niñas y jóvenes..... | 324 |
| 4.3. No soy de aquí, ni soy de allá | 325 |
| 4.4. La formación de los y las profesionales..... | 326 |
| 5. CONTENIDOS..... | 327 |
| 5.1. Proyecto “Prevención de la intolerancia y el radicalismo”..... | 327 |
| 5.2. Proyecto “Prevención de la violencia en niñas, niños y jóvenes”..... | 327 |
| 5.3. Proyecto “No soy de aquí, ni soy de allá” | 329 |
| 5.4. Proyecto “Formación de profesionales”..... | 329 |
| 6. TEMPORALIZACIÓN: DURACIÓN Y FASES | 330 |
| 7. RECURSOS | 331 |
| 7.1. Recursos Humanos..... | 331 |
| 7.2. Recursos materiales | 331 |
| 8. EVALUACIÓN | 332 |
| 9. BIBLIOGRAFÍA..... | 336 |

| | |
|--|-----|
| 10. ANEXOS..... | 337 |
| ANEXO 1: Cuestionario de evaluación para los niños, niñas y jóvenes | 337 |
| ANEXO 2: Desarrollo de la acción en hogares residenciales de Albacete..... | 338 |
| ANEXO 3: El proyecto en imágenes | 339 |
| ANEXO 4: Entrevista publicada en la tribuna..... | 341 |

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una época de profundos cambios. Esos cambios están afectando significativamente a la infancia y a las familias. Aparecen nuevos problemas y circunstancias que desde los sistemas autonómicos de protección de menores debemos abordar.

Las políticas y programas de atención a las familias e infancia requieren, por lo tanto, una constante revisión y adaptación que permitan ofrecer respuestas a las demandas emergentes, propias de la vertiginosa dinámica de la sociedad del S. XXI.

Estas políticas y programas deben incluir medidas en muchos ámbitos: prevención, actuación en el nivel educativo, apoyo familiar, servicios sociales, sanidad, regulación de la publicidad, redes sociales, justicia..., teniendo en cuenta varias de las Observaciones Generales (12, 13 y 14) realizadas por el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas y los estándares internacionales desarrollados por el Consejo de Europa en sus distintos convenios.

Además, deben estar orientadas al cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030, en particular el Objetivo 16 "Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas" y la meta 16.2 "Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños".

Por lo tanto, si tuviéramos que poner dos acentos, estos serían, por un lado, la priorización de la prevención como vía para evitar la violencia contra las personas menores de edad, reforzando también las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para la detección precoz y la adecuada reacción ante situaciones de violencia. Por otro, la voluntad de esta nueva norma persigue la superación de la fragmentación del modelo actual, mediante la colaboración con las Comunidades Autónomas y las distintas administraciones públicas.

2. FUNDAMENTACIÓN

En los últimos años han sido muchos los cambios que se han producido en nuestra sociedad y que han afectado al conjunto del sistema de protección y, con ellos, a la praxis de intervención socioeducativa de los y las profesionales que trabajamos en él.

Seguramente, uno de ellos, y de los más visibles en cuanto al sistema de protección se refiere, ha sido la llegada masiva de menores extranjeros no acompañados a nuestro país y lo que ha supuesto de impacto social y de reto a la capacidad de respuesta de nuestra sociedad. En no pocas ocasiones, la alta concentración de estos y estos jóvenes en determinadas provincias, la limitación de recursos del sistema para atenderlos y la urgencia del fenómeno, han tratado de paliarse con prácticas asistenciales y puramente normativas, alejadas de las praxis de intervención y Educación Social que estas y estos jóvenes necesitaban y que desde la profesión podríamos ofrecer.

La presencia de MENAs es un fenómeno generalizado en toda la Unión Europea con mayor o menor intensidad, que presenta en nuestra comunidad autónoma, y en concreto en nuestra provincia, una evolución variable en dientes de sierra, encontrándonos en este momento en un pico alto que se está prolongando en el tiempo, y ante el que no podíamos ponernos de perfil, máxime cuando somos conscientes que estas y estos jóvenes inmigrantes que llegan solos a los países de acogida constituyen un colectivo de especial riesgo psicosocial, por las circunstancias que se asocian al colectivo, lo que hace que adquieran una especial relevancia: visualización del joven y la joven inmigrante en la sociedad, el tipo de entrada irregular, arriesgada y asociada a un peligro real para sus vidas, la situación de indefensión en la que se encuentra cuando consigue llegar a destino, la ausencia o escasa red social de apoyo, etc.

Si pudiéramos ejemplarizarlo en una sola palabra, sin duda, esta sería MENA. Con ella, además de estas carencias, se suma la despersonalización en la consideración de la diferencia. Además, las causas y efectos derivados de la vulnerabilidad en la que quedan estos y estas menores reciben un tratamiento sesgado por determinados medios de comunicación, contribuyendo a crear un caldo de cultivo propicio para la aparición de estigmas, prejuicios y prácticas sociales excluyentes.

El primer riesgo en el tratamiento de la diferencia es el de categorizar, simplificando, a partir de una serie de rasgos definitorios generales centrados en cierta globalidad, prescindiendo de la personalización. Cada joven migrante con el que hemos trabajado es único y diferente, como lo son sus potencialidades, recursos, su historia y sus circunstancias familiares y personales.

El segundo de estos cambios, es un cambio menos visible, pero que ha ido no solo calando, sino ahormando nuestra sociedad; se trata de la violencia, y en lo que a nosotros y nosotras afecta, la que repercute sobre los niños, niñas y adolescentes tutelados. La presencia de la violencia en nuestra sociedad merece una reflexión para dar sentido a nuestro abordaje.

En los últimos años, seguramente con más visibilidad, casi todas las áreas de nuestra vida están afectadas por esa forma de relacionarnos, que ya damos por buena, basada en la dialéctica del conflicto y de la violencia. Relaciones personales, sociales, políticas, la infancia, las aulas, etc. Lamentablemente vivimos en una sociedad conflictivizada. Hemos dado el salto, lo que era la excepción se transforma en la regla. Así, hoy en día, hemos pasado a ver la violencia, no tanto como un acto sino como un continuo, no tanto como excepción sino como normalidad, no tanto como política sino como cotidianidad, no tanto como estructura sino como símbolo.

Que no somos ajenos a que coexistimos con ella es evidente. Lo evidencia, por ejemplo, la lucha en los últimos años contra la violencia de género, el acoso en las aulas y centros educativos, la violencia en redes sociales, en los medios de comunicación, en las calles, etc. Pero, asumidas estas pequeñas luchas, ¿estamos atacando el verdadero problema?, ¿podemos dar una solución a un problema global desde soluciones parciales?

¿No será que lo que existe es un problema de violencia en la sociedad, que hemos construido una sociedad violenta, una vida cotidiana violenta? Un problema que no nos atrevemos a reconocer, porque en el fondo nos asusta, porque remueve lodos de los que no queremos hablar, porque pone en cuestión cimientos que no se quieren tocar.

El caldo de cultivo son las necesidades insatisfechas de la población. Cómo afrontan, cómo viven y conviven con ella, cómo podemos aportarles recursos y, sobre todo, cómo comprender a los demás, como reconocernos en los otros, como canalizamos la frustración y la ira y, en suma, como ayudamos a construir una identidad en positivo, a los niños, niñas y jóvenes con los que trabajamos.

Reflexionar sobre estos cambios nos hizo confrontar la realidad. Necesitamos cambios personales en nuestro día a día: en la forma en que nos comportamos, nos relacionamos, positivamente y pacíficamente, etc. Pero necesitamos ejemplos, necesitamos que los niños, niñas y jóvenes con los que trabajamos vean en nosotros y nosotras, los Educadores y las Educadoras Sociales, los técnicos y las técnicas de protección de menores y el resto de entramado administrativo, que somos sus figuras de referencia, que somos los primeros en demostrar valores sociales, mostrando educación, respetando las ideas del adversario, defendiendo la honradez y la veracidad, en sus relaciones con ellos y con el conjunto de la sociedad: ese es el primer paso en todo proceso de aprendizaje. Necesitamos que

sepan que la cooperación ciudadana es un valor y que la educación y el civismo son normas fundamentales de convivencia social.

Por eso, el programa que diseñamos y hemos puesto en marcha, lo es para prevenir determinadas conductas y potenciar otras en los y las menores que participan en él, pero también es un programa para crecer como profesionales, para andar el mismo camino juntos y para mejorar nuestra visión de los unos sobre los otros y de todos sobre la sociedad que estamos construyendo juntos.

Ya que creemos firmemente que las personas destinatarias no son exclusivamente los niños, niñas y jóvenes con los que trabajamos, sino también el conjunto de profesionales que intervenimos día a día con ellos y ellas (Educadoras y Educadores Sociales, personal técnico de menores, coordinadores y coordinadoras y directoras y directores de pisos y hogares tutelados, etc.) debíamos revisar nuestras prácticas, pararnos a pensar en nuestro discurso y nuestras acciones cotidianas, para poder mejorar nuestra acción socioeducativa.

Fruto de la combinación de ambas realidades, de la necesidad de un abordaje estratégico y de ese caminar juntos, nace este paquete de intervenciones que todas juntas constituyen este **PROGRAMA DE IMPULSO DE LA CONVIVENCIA**.

Por todo ello diseñamos este programa que se compone de **cuatro proyectos**:

- Proyecto "Prevención de la intolerancia y el radicalismo"
- Proyecto "Prevención de la violencia en niños, niñas y jóvenes"
- Proyecto "No soy de aquí, ni soy de allá"
- Proyecto "Formación de profesionales"

2.1. El perfil de los y las menores

En los últimos veinte años las dinámicas sociales y familiares en nuestro país han experimentado notables transformaciones, fruto de una sociedad en permanente evolución que reclama respuestas a problemas emergentes. La atención a las familias e infancia no ha sido ajena a estos cambios. Han variado los modelos de atención residencial, como también lo han hecho los perfiles de los y las menores que tienen su hogar en los centros de protección.

A todo ello hay que sumarle los efectos de la evolución del propio sistema de protección, como señalan Bravo y Del Valle (2009).

En la actualidad, unos 286 niños y niñas están tutelados por la Junta de Comunidades en Albacete; de ellos, el 46% se encuentra en acogimiento residencial.

La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, a través de su Consejería de Bienestar Social, tiene la obligación de proteger a los niños, niñas y jóvenes, que

por diversas circunstancias sufren graves vulneraciones de sus derechos, y en los que ha sido preciso separarles temporal o definitivamente de su familia biológica. El acogimiento residencial es una medida de protección destinada a aquellos y aquellas menores que no pueden permanecer en sus hogares, 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. Se trata de ofrecer al niño o la niña que esta tutelado por la administración un ambiente en el que reciba atención y cuidados y que le permita un desarrollo de su personalidad sin que pierda, si es posible, la relación con su familia. Aportar protección, educación y estabilidad es el compromiso de la Junta de Comunidades y de las entidades que colaboran con ella en este programa.

La provincia de Albacete cuenta con **13 hogares residenciales y 1 centro de primera acogida y media estancia**, de carácter público, el centro Arco Iris. En total **133 plazas residenciales** a disposición de aquellos y aquellas menores que las necesiten. Entre los y las profesionales de este Centro y los distintos hogares, cerca de 70 son Educadores / Educadoras Sociales.

Una primera consideración que cabría hacer, es el evidente incremento de la edad de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en acogimiento residencial. En la provincia de Albacete, en la actualidad, casi el 70% es mayor de trece años. La segunda consideración, es el hecho de que son tres los perfiles que definen hoy las necesidades y prioridades del acogimiento residencial: adolescentes y jóvenes de ambos sexos, menores procedentes de la inmigración y menores con una problemática que requiere una atención especial. En cualquiera de los tres casos requieren de una propuesta de intervención desde el sistema de protección muy específica.

A su vez, desde nuestra experiencia profesional, podemos corroborar cómo han ido surgiendo nuevas demandas. Entre otras: la atención a menores que han ejercido violencia filioparental; adicciones de adolescentes; problemas emocionales, de conducta y/o de salud mental, que desbordan las posibilidades educativas y de convivencia en el seno familiar; conflictos fruto de la discrepancia entre los valores, normas y prácticas culturales de padres inmigrantes e hijos adolescentes nacidos en España, etc.

2.2. El abordaje de la diferencia

Era preciso profundizar en un trabajo sistemático y organizado que permita el desarrollar las potencialidades de cada menor, y esto desde la comprensión de la diversidad como un factor de impulso, avanzando juntos, creándonos y recreándonos, aprendiendo de ellos, ayudándolos a conformar su identidad y ayudándonos, ellos, a que creciéramos como profesionales.

Hemos entendido, en este Servicio de Infancia y Familia, que el tratamiento del tema de la diferencia exige un planteamiento relacional, derivado no sólo de los rasgos singulares del grupo minoritario, sino del conjunto de interacciones con el grupo mayoritario. Considerando a la persona, al joven, en sus múltiples contextos, contemplado, tanto lo que lo diferencia a nivel individual (identidad, cultura, historia personal y familiar, percepción de su realidad, deseos y expectativas), como los puntos en común con otras personas.

Así, había que abordar el problema de los y las jóvenes inmigrantes, pero con ellos y ellas; incluso, a través de ellos y ellas, afrontar los problemas que les son comunes al conjunto de los y las menores en acogimiento residencial en nuestra provincia. Es más, que su participación nos permitiera abordar un tema tan complejo como la intolerancia.

Con la experiencia de la inmigración se pone en juego una cuestión esencial en la vivencia de cada persona, como es el sentimiento de pertenencia. 'Desgarro', 'desarraigo' y 'ruptura', así como 'volver a empezar', 'echar nuevas raíces', 'integración', son palabras y expresiones que forman parte habitual del lenguaje empleado por las personas inmigrantes a la hora de narrar su propia vida. Expresiones muchas de ellas comunes al conjunto de menores tutelados.

Es fundamental conocer y dar contexto a la situación que están viviendo estos y estas jóvenes, tratando de ampliar nuestra mirada y poder ver, y conocer esta realidad social, cultural de la persona emigrante, y más allá, lo personal e individual de cada uno y una, dejar de hacer valoraciones sobre su trayectoria o su situación actual y pasar a apreciarlas por el potencial o talento que todo ser humano tiene. Por tanto, es importante acompañar a estos y a estas jóvenes en todas las realidades, amplificando sus capacidades, sus fortalezas y todo aquello que sí está funcionando. Emigrar es un hecho total, que afecta a todas las dinámicas de la vida cotidiana, desde las relaciones sociales hasta la identidad personal.

En ellos y ellas se produce una triple des-identificación: se pierde el lugar propio, se emerge en un idioma extraño y se encuentra rodeado de individuos que poseen códigos y comportamientos sociales muy distintos de los suyos, a veces incluso ofensivos.

Por tanto, el tema de la identidad en estos y estas jóvenes se torna fundamental, siendo la identidad personal y familiar aquella que orienta nuestro comportamiento, pensamientos y sentimientos; empiezan aprendizajes de patrones conductuales con el objetivo de adaptarse a su nueva realidad, pero buscando equilibrios para seguir siendo leales a sus familias, a sus culturas.

Unido a la situación de emigración, pero común al conjunto, el camino a la adultez presenta un cambio en la conducta emocional, sexual, social e intelectual. El

desarrollo de todos estos aspectos a menudo predispone a cierta inestabilidad e incertidumbre. Si los aprendizajes están cargados de dificultades y problemas, pueden llegar a empezar a construir una identidad negativa, pero al fin y al cabo una identidad. Afrontar sus vulnerabilidades y la lucha contra la trata, impedir que terceras personas se puedan aprovechar de ello, abortar las posibilidades de una deriva radical como respuesta, construir una identidad en positivo, conseguir despertar el pensamiento crítico y un afrontamiento sereno de una realidad compleja.

En el caso de la juventud en situación de vulnerabilidad, el proceso de transición a la vida adulta conlleva mayores riesgos que en el caso de aquellos ya que las jóvenes con situaciones más normalizadas. Entre otras cuestiones, se les exigirá un desarrollo madurativo y una responsabilidad que les conducirá a asumir precozmente conflictos y estilos de vida propios de la edad adulta, disponiendo además de menos recursos personales y sociales para enfrentar este proceso. Hay que generar instrumentos de vida que les permitan abordar los conflictos personales y sociales que tendrán, mucho antes que otros y otras jóvenes de su misma edad, una vez salgan del paraguas del sistema de protección.

Afrontar un desarrollo autónomo nos tiene que poner en la órbita de lo que, para organizaciones internacionales, como el Banco Mundial o la OCDE, ya es una realidad: la perspectiva de la inversión social. Perspectiva que, también hoy en día, la UE respalda e impulsa y que ratificó en la Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2013).

Se trata de ofrecer la posibilidad de una igualdad de oportunidades y en la necesidad de "preparar" más que en "reparar". Si nuestro objetivo es la inversión en capital humano, debemos apostar por la sustitución de las políticas pasivas, con este grupo de jóvenes, por políticas activas que afecten a todos los ámbitos de su vida y que los integren como miembros de pleno derecho de nuestra sociedad.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivos generales

- Promover el respeto por la diferencia (país de origen, discapacidad, género, orientación sexual, etc.).
- Buscar nuevas maneras de enfocar y pensar nuestras relaciones con los otros y las otras (hogar, aula, redes sociales, ocio, etc.).
- Incorporar de forma transversal la perspectiva intercultural y la diversidad como un factor de impulso.
- Ayudar a construir una identidad en positivo con una óptica más justa, pacífica e inclusiva.

3.2. Objetivos específicos

Proyecto "Prevención de la intolerancia y el radicalismo"

- Mejorar la comunicación con la familia de origen de los y las jóvenes, así como la implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Analizar los orígenes y contenidos de diferentes elementos culturales con los que convivimos (religión, tradiciones, barrera idiomática...).
- Conocer distintas herramientas de autoconocimiento y de gestión emocional (tristeza, ira, frustración, rabia, etc.).

Proyecto "Prevención de la violencia en niños, niñas y jóvenes"

- Visibilizar la violencia entre los niños, niñas y adolescentes como un problema social de la comunidad (hogar, centro escolar, calle, etc.).
- Reflexionar sobre la conducta/respuesta violenta y la construcción de nuestra identidad.
- Aprender a identificar los distintos elementos que influyen en la construcción de pensamientos, actitudes y conductas violentas.
- Promover un ambiente saludable y de conductas proactivas en los distintos hogares y centros de acogimiento residencial.
- Reforzar las capacidades de los niños, niñas y jóvenes para la detección precoz y su reacción ante situaciones de violencia.

Proyecto "No soy de aquí, ni soy de allí"

- Ayudar a construir una identidad en positivo.
- Incentivar el respeto por la diferencia, así como el derecho a la igualdad de oportunidades.
- Promover la construcción de entornos equitativos e inclusivos donde se respeten las diferencias.

Proyecto "formación de los profesionales"

- Unificar criterios técnicos y formativos en relación a la diversidad cultural.
- Identificar la construcción de las diversas respuestas sociales, especialmente entre los y las jóvenes que se dan ante la diferencia.
- Complementar la formación recibida desde la reflexión y el análisis, así como las posibles respuestas laborales ante las situaciones de discriminación y prejuicios.

4. METODOLOGÍA

El conjunto de acciones que pretendemos desarrollar debía tener, en su estructura interna, tanto unos principios, como unas acciones claves que los identificarán y que, a su vez, fueran el hilo conductor de toda la acción para que tuviera sentido. Este abordaje debía estar siempre presente, bien de manera tácita o bien de manera expresa.

Entre los primeros, los principios, todos los proyectos que desarrollamos debían tratar la relación entre afectividad y violencia, tratar el poder de las relaciones personales, la igualdad y la no discriminación; debía ser participativo y debía tener un peso específico el uso de las redes sociales.

Por otra parte, y en segundo lugar, el conjunto del proceso debía llevar un conjunto de acciones en las que estamos comprometidos los y las profesionales implicados en el proceso, y que, como mínimo, debían girar alrededor de la promoción del trabajo en red entre profesionales, la atención a los colectivos más vulnerables, la promoción de la igualdad de género y la corresponsabilidad, trabajar en la profundización de nuestros hogares y centros como espacios seguros de convivencia, diseñar actividades de sensibilización social e introducir este trabajo como una parte sustantiva en la promoción de mecanismos de participación infantil y adolescente en nuestro quehacer diario.

Árbol de desarrollo del Programa

1. Proyecto de prevención de la intolerancia y el radicalismo.

Está compuesto de cuatro subproyectos:

- 1.1. El islam: la tolerancia permite ganar la paz.
- 1.2. Manual de autocontrol.
- 1.3. Buscando la alianza.
- 1.4. Procesos discriminatorios: estereotipos, perjuicios y conductas discriminatorias.

2. Proyecto de prevención de la violencia en niños, niñas y jóvenes.

3. Proyecto "No soy de aquí ni soy de allá". Programa de impulso de la convivencia.

4. La formación de los y las profesionales.

4.1. Prevención de la intolerancia y el radicalismo

La intolerancia, la xenofobia, la radicalización de los comportamientos, la violencia como respuesta, calan entre distintos sectores de nuestra sociedad, y muy

especialmente en aquellos sectores más vulnerables, entre los que encontramos a las jóvenes y a los jóvenes que se encuentran en el momento de construcción o afianzamiento de su identidad. Se pretende afrontar sus objetivos de una manera preventiva, rehabilitadora y normalizadora.

La Consejería de Bienestar Social, a través de sus Delegaciones Provinciales y sus Servicios de Infancia y Familia, siempre ha apostado por la pluralidad cultural, considerándola, además de como seña de su identidad, como una de las ventajas del modelo de integración, basado en una gestión de la diversidad respetuosa con todas las personas y culturas que confluyen en Castilla-La Mancha.

Lo realmente importante son las circunstancias psicosociales que se asocian al colectivo, las que adquieren una especial relevancia: visualización del y de la menor inmigrante en la sociedad, el tipo de entrada irregular, arriesgada y asociada a un peligro real para sus vidas, la situación de indefensión en la que se encuentra cuando consiguen llegar a destino, la ausencia o escasa red social de apoyo, etc.

La finalidad de este proyecto es el desarrollo de un proceso técnico de formación que ayude a los y las más jóvenes, también a los y las profesionales que trabajan con ellos y ellas, a adquirir nuevas maneras de enfocar y pensar nuestras relaciones con las otras personas, pero que también, partiendo de ese análisis, se puedan producir nuevos modos organizativos y nuevas formas de trabajar en los y las profesionales afectados, basados en la incorporación transversal de la perspectiva intercultural, con el objetivo de contribuir a una mayor cohesión social de nuestra sociedad.

Durante esta primera fase o proyecto, todas las acciones realizadas fueron llevadas a cabo exclusivamente con los y las menores residentes en el CABE Arco Iris en ese momento, fundamentalmente en edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, y la mayoría de ellos y ellas de origen marroquí.

Dentro de este proyecto, el eje principal fue el de la colaboración, entre la familia de origen, los y las menores y las y los profesionales que trabajamos cada día con los niños, niñas y jóvenes que residen en el Centro de Acogida y Breve Estancia Arco Iris.

Se han llevado a cabo diversas acciones, como la búsqueda de alianzas con los familiares residentes, tanto en el país de origen, como en nuestro propio país. Fundamentalmente con un trabajo de mediación entre todas las partes, con el fin de facilitar el entendimiento y la puesta en común de los objetivos y prioridades en el proyecto de vida de los chicos y chicas con los que trabajamos.

Otra de las acciones ha sido la puesta en marcha de un manual de autocontrol, en el que se han trabajado con los y las jóvenes residentes en el centro de acogida, las diferentes emociones que pueden sentir en momentos de conflicto, tales como rabia, ira o frustración, y las herramientas que pueden utilizar para resolver los conflictos de forma pacífica y equilibrada. Todo ello con la adaptación lingüística que necesariamente hemos ido necesitando y que con el mediador intercultural se ha ido desarrollando.

Por último, se realizó un taller en el que se analizaron diferentes aspectos del islam, tales como el origen de la religión, en qué países está presente, si existe relación de la religión con un idioma o con un territorio, conceptos como islámico o islamista, así como los estereotipos y creencias en torno a qué significa ser musulmán. El taller se llevó a cabo con una metodología basada en la participación, con actividades de reflexión y, sobre todo, para que pudieran lanzar preguntas y dudas que no solemos hacernos en el día a día.

El éxito de este taller fue tal, que desembocó en el interés del resto de menores residentes en el centro por profundizar en contenidos relacionados con los procesos de discriminación, la violencia, los estereotipos, etc. Y nos hizo plantearnos, como profesionales, la necesidad de trabajar todos los contenidos con el resto de menores, y además con los niños, niñas y jóvenes que viven en el resto de recursos residenciales del servicio de familia.

4.2. Prevención de la violencia en niños, niñas y jóvenes

En relación al éxito del proyecto de prevención de la intolerancia y el radicalismo, surgió la necesidad de seguir trabajando, tanto con los y las menores, como con el personal educativo y de acción directa, en un proyecto que ahondase en qué variables influyen en el proceso para prevenir la violencia.

Con una vocación de prevención universal, que exige una reflexión de la conducta/respuesta violenta y la construcción de la identidad en negativo, cuando de pre o adolescentes hablamos.

Constituyendo alianzas de trabajo, incorporando la participación de los niños, niñas y adolescentes en la identificación y puesta en práctica de soluciones a los problemas que les afectan y de los cambios que pueden contribuir a mejorar su presente y futuro.

Además, pretende sensibilizar sobre diferentes aspectos de los derechos del niño y la niña y ofrecer herramientas para la planificación y puesta en marcha de políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los derechos de todos los y las menores.

Creemos que un proyecto de estas características logra personas más exitosas y tolerantes y menos vulnerables ante problemas comunes, como, por ejemplo, el bullying, promoviendo que niños, niñas y adolescentes hagan un uso responsable de sus redes sociales y aprendan a configurar la privacidad de sus datos al navegar por Internet, asumiendo los riesgos y detectando las formas de acoso o de maltrato en las que pueden caer, bien por acción, o por omisión, como sujetos o como víctimas.

Los talleres se llevaron a cabo durante sesiones de una hora y media en dos grupos de edad; un primer tramo de 10 a 13 años, y un segundo tramo de 14 a 17 años. Debido a la situación excepcional que las restricciones por la pandemia se nos recomendaban desde diversos organismos, se organizó en torno a grupos de un máximo de diez menores, y que generalmente convivían en el mismo piso u hogar tutelados, o en su caso, de la misma entidad. Teniendo en cuenta que, además de las entidades que trabajan en Albacete, queríamos contar con el hogar "Alácera" que lleva a cabo su labor en Caudete, así como con el Centro Regional de Menores "Albaidel".

Las actividades se organizaban en torno a una presentación inicial, en la que definíamos conceptos como violencia, estereotipo, prejuicio o xenofobia, para poder profundizar qué significan estos conceptos en nuestro día a día y poder fomentar la capacidad crítica y de reacción ante posibles situaciones con las que convivimos, para poder buscar soluciones pacíficas, basadas en el diálogo y en la asertividad.

4.3. No soy de aquí, ni soy de allá

Llegados a la tercera fase de un complejo proceso de reflexión y profundización en torno a conceptos de tal magnitud, de nuevo los propios chicos y chicas que habían participado en los proyectos anteriores continuaron demandando más actividades y espacios de reflexión y participación, tanto a través de las evaluaciones que fuimos llevando a cabo, como de forma verbal, ya que suponían la oportunidad de favorecer el conocimiento de temas que en el día a día, en los hogares o en los centros educativos, se trabajan de forma transversal; si no de poder participar alzando su voz, trasladando su opinión y haciendo saber cómo viven ellos y ellas estos complejos procesos de integración, sentimientos de pertenencia, arraigo cultural, identidad...

Tratar de superar esos supuestos muros invisibles infranqueables, que lastran, las más de las veces, las relaciones entre los seres humanos, y que, en ese camino tienen la oportunidad de construir alternativas para revertir las violencias y desigualdades.

El encuentro entre jóvenes de realidades diversas, y que viven en sus entornos, es una experiencia transformadora en sí. La pedagogía de encontrarnos, la convivencia en diversidad, el compartir intercultural y la puesta en marcha de una voluntad de entendernos, nos recuerda que pertenecemos a una ciudadanía activa y comprometida que es global, desde nuestras propias raíces, sin renunciar a ellas, religiones o costumbres, podemos transformarnos en agentes de nuestro propio cambio.

En ese camino, desde nuestras propias contradicciones, hay que generar compromiso con una transformación, también, de nuestro entorno, sentando bases, entendiendo al otro, con sus capacidades y limitaciones, para la construcción de un mundo pacífico, libre de discriminaciones, desigualdades y violencias. Solamente desde un mundo equitativo e inclusivo podemos revertir los círculos de violencia y alcanzar una cultura de paz en todos nuestros entornos.

Por todo ello, intentamos que, en este último proyecto, la participación fuera el eje vertebrador. Sin la voz y opinión de los propios protagonistas de todo este programa, nada de todo el trabajo llevado a cabo tendría sentido, por lo que los talleres fueron pensados para que se generase un debate, una reflexión en torno a qué significa ser de aquí o ser de allí.

4.4. La formación de los y las profesionales

Con el fin de poder trasladar la formación no solo a los y las jóvenes con quienes trabajamos, sino a los y las profesionales que intervenimos con todos ellos, invitamos a la profesora Rosa Marí Ytarte (CEU Talavera de la Reina, UCLM) a compartir en una charla online parte de sus conocimientos de lo que es especialista: la interculturalidad y la identidad. Este encuentro con la profesora, estaba dirigido a los y las profesionales de atención directa, tales como Educadores y Educadoras Sociales de los hogares tutelados, directores y coordinadores, técnicos de menores de la delegación de infancia y familia.

Y como culmen a todo el trabajo realizado durante meses, tuvimos el honor de poder compartir con la ilustradora y novelista gráfica Quan Zhou Wu la presentación de su último libro "Gente de aquí, gente de allí". La escritora y creadora del famoso perfil @gazpacho agridulce visitó nuestra ciudad y pudimos poner en común, cómo a través de su libro habíamos trabajado en esta última parte del programa los procesos de búsqueda y creación de la identidad. En las instalaciones de la librería Popular, tuvimos el privilegio de poder compartir una charla con diversos agentes sociales de distintas administraciones públicas, así como Educadores y Educadoras Sociales, coordinadores de hogares y técnicos de protección de menores.

5. CONTENIDOS

5.1. Proyecto "Prevención de la intolerancia y el radicalismo"

Como se ha definido en el punto anterior, las acciones realizadas han sido las siguientes:

- La colaboración con la familia de origen para encontrar nexos de mediación y seguimiento de los planes de caso de los y las jóvenes migrantes entre 13 y 17 años.
- Búsqueda de alianzas entre familiares residentes en el país de origen, como los y las residentes en el territorio español e incluso europeo con el equipo educativo.
- El manual de autocontrol para el trabajo de las emociones y las herramientas de resolución de conflictos.
- La adaptación lingüística que proporciona el mediador cultural.

También se ha desarrollado un taller que analiza diferentes aspectos del islam, que como se indicó en el punto anterior, y al igual que el resto de actividades entre niños, niñas y jóvenes, ha llevado a cabo una metodología basada en la participación y el debate. Los contenidos de este taller, debido a la delicadeza del contenido y del público oyente, han sido impartidos por el mediador cultural de origen marroquí, contando con el apoyo de los Educadores y las Educadoras Sociales, y estos han sido:

- Vocabulario básico de contenidos relativos al islam.
- Definición de conceptos: musulmán, árabe, islámico, islamista y yihadista.
- Posiciones del islam ante el odio y la violencia, el asesinato o la ira.
- Posiciones del islam ante el impulso de la tolerancia y el respaldo de la paz.

5.2. Proyecto "Prevención de la violencia en niñas, niños y jóvenes"

Este proyecto se realizó en dos modalidades: mayores de 14 años y menores de 14 años; no obstante, y debido a las necesidades y capacidades de los menores y los hogares, ha habido cierta flexibilidad con los grupos, y aunque en esencia los objetivos son los mismos, en la práctica se ha trabajado con contenidos diferentes; en los menores de 14 años se ha trabajado desde el respeto, y en los mayores de 14, sobre las respuestas a la violencia. Los contenidos son:

Menores de 14 años:

1. El respeto: los valores, la reciprocidad.

Actividad práctica: ¿Qué hacen las personas respetuosas? ¿Qué hacen las personas irrespetuosas? ¿Qué son las faltas de respeto?

Actividad práctica: video fórum "El Puente".

2. ¿Por qué respetar?: cómo se hace. Las faltas de respeto. ¿Por qué respetamos? ¿Cómo respetamos?
3. La violencia, definición y tipos.
Actividad práctica: video fórum: "Brôles d'oiseaux".
4. El Decálogo del Respeto
Actividad práctica: coloreamos.

Mayores de 14 años:

- Introducción ¿Qué es la violencia?
- Definición.
 - Qué conlleva.
1. ¿De qué forma se puede ejercer?
 - Violencia física.
 - Violencia psicológica.
 - Violencia verbal.
 - Violencia sexual.
 - Violencia gráfica.
 - Violencia virtual.Actividad práctica: buscamos nuestra definición de violencia.
 2. ¿Dónde se puede dar?
 - Escuela, casa, hogar, calle, internet, ...
 3. ¿Cómo se manifiesta?
 - Relaciones.
 - Personas.
 - Redes.
 4. ¿A qué hay que atender?
 - El Estereotipo, el prejuicio, la discriminación.Actividad práctica: estereotipos masculinos y femeninos.
Actividad práctica: estereotipos españoles y extranjeros.
Actividad práctica: ejemplos variados del itinerario (estereotipo-prejuicio-discriminación: violencia).
Actividad práctica: las caras del odio. Definiciones.
Actividad práctica: video fórum: "Snack-Attack".
Actividad práctica: visionado de imágenes: Elige quién quieres ser.
 5. ¿Cómo actuar?
 - Acciones a realizar.Actividad práctica: elije tu posición.

5.3. Proyecto “No soy de aquí, ni soy de allá”

Los contenidos de dicho proyecto son una devolución que se realiza a los y las menores, tras la realización de los dos proyectos anteriores. Los contenidos en torno a los que se han trabajado han sido:

- ¿Cómo vivir y cómo convivir? Reflexiones sobre los y las demás.
- Estereotipos aplicados a la diferencia cultural (actividad práctica): ¿cómo nos sentimos? ¿Qué es la cultura?
- Cómo vemos a las personas de aquí: ¿qué es ser español o española? ¿Quién es español o española?
- Cómo vemos a las personas de allí: ¿cómo me hacen sentir? ¿Cuáles son los tópicos?
- La integración y la inclusión: conceptos y definiciones. Buscamos nuestra definición (actividad práctica).
- Reflexión final sobre la interculturalidad.

5.4. Proyecto “Formación de profesionales”

Los contenidos de dicho proyecto han girado en torno a dos acciones realizadas por personas ajenas al servicio de infancia y familia, siendo ambas las que han expuesto sus contenidos y reflexiones:

Ponencia: **Rosa Marí Ytarte.**

- Video Fórum: El niño del pelo verde.
- Reflexiones educativas sobre resaltar la diferencia como acercamiento en lugar de rechazo.
- Praxis educativa sobre la labor del Educador y la Educadora Social ante las (supuestas) problemáticas culturales.
- Ruegos y preguntas.

Ponencia y presentación del libro “Gente de aquí-gente de allí” a cargo de su autora **Quan Zhou Wu.**

- Rueda de prensa matutina (fuera de la presentación).
- Experiencias vividas como “chinandaluza”: la diferencia cultural, los afrontamientos por parte de los de aquí y los de allí.
- Presentación del libro “Gente de aquí, gente de allí”. Motivaciones. Dificultades. Fortalezas. Aportaciones ajenas.
- Ruegos y preguntas.



6. TEMPORALIZACIÓN: DURACIÓN Y FASES

- **Proyecto “Prevención de la intolerancia y el radicalismo”**

Esta primera parte del programa se ha ido desarrollando desde principios de enero hasta marzo de 2021. Las actividades se realizaban por las tardes, entre las 16:00 h. y las 17:30 h., y por las mañanas cuando los chicos y chicas llegaban de sus actividades lectivas.

- **Proyecto “Prevención de la violencia en niñas, niños y jóvenes”**

La segunda parte del programa se ha ido desarrollando entre los meses de marzo y mayo de 2021. Llevando a cabo los talleres por las tardes de 16:30 h. a 18:00 h., previa programación con las personas responsables de cada piso u hogar.

- **Proyecto “No soy de aquí, ni soy de allá”**

Esta última parte del programa, se ha desarrollado durante el último trimestre de 2021.

Las acciones llevadas a cabo con los chicos y chicas del servicio de infancia y familia, se realizaron durante los meses de octubre y noviembre, previa programación con las personas responsables de los hogares, en horario de 16:30 h. a 18:00h.

- **Proyecto "Formación de profesionales"**

La charla con la profesora Rosa Marí Ytarte se realizó a través de una plataforma digital el 11 de noviembre de 2021.

Y la presentación del libro "*Gente de aquí, gente de allí*" se realizó el día 24 de noviembre de 2021.

7. RECURSOS

7.1. Recursos Humanos

El proyecto ha estado apoyado principalmente en un equipo de personas, de las cuales 3 han sido la "cara visible" del proyecto: dos son Educadores / Educadoras Sociales, trabajadores del CABE "Arco Iris" y otro es el mediador cultural de la Fundación Diagrama. A este equipo hay que incluir al Jefe de Servicio de Familia, que ha promovido, impulsado y fomentado esta labor, y ha colaborado ampliamente con la aportación de ideas y contenidos; también hay que incluir a la directora del CABE "Arco Iris", que ha colaborado con los recursos materiales, estructurales y humanos para sacar este programa adelante.

A parte de este equipo, y de una manera más periférica, hay que contar con la colaboración de los diversos recursos que han participado en el programa, así como las compañeras de prácticas del Grado de Educación Social, que han colaborado durante su estancia en los diversos recursos:

- Educadores/Educadoras Sociales: 2
- Mediador Cultural: 1
- Jefe de Servicio:1
- Directora CABE "Arco Iris": 1
- Directoras/directoras y educadores/educadoras de los diversos recursos de protección y reforma.
- Alumnas del Grado de Educación Social en prácticas: 3

7.2. Recursos materiales

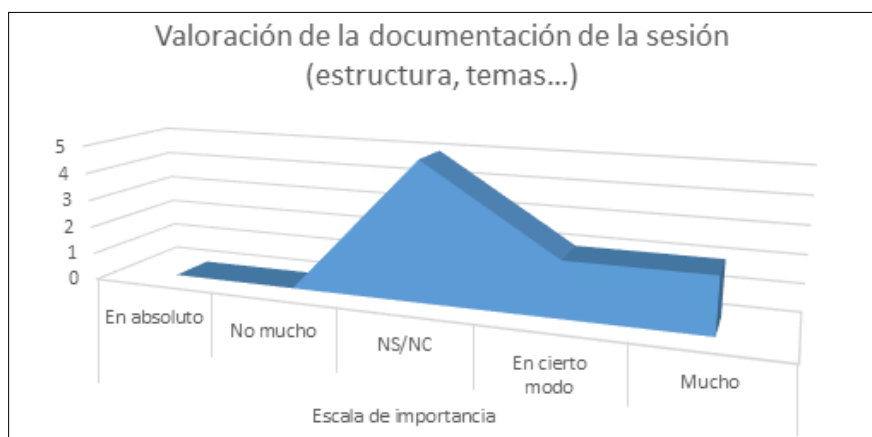
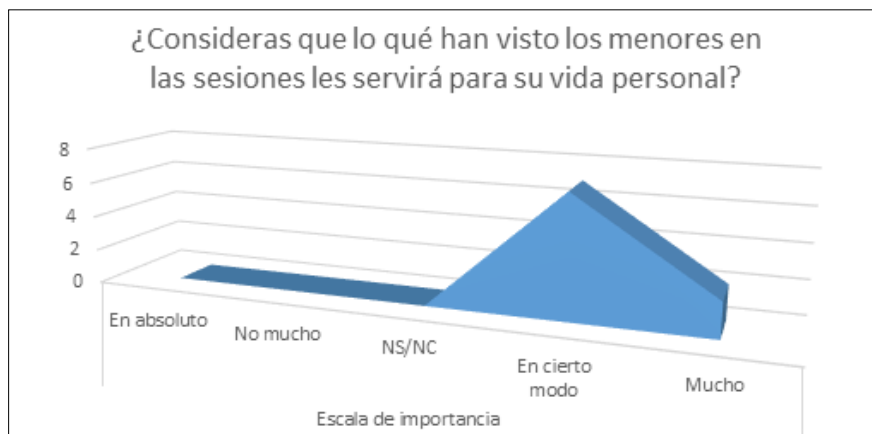
- Material fungible (papeles, bolígrafos...).
- Portátil y proyector.
- Diversas aulas polivalentes (centro de mayores, centro de programas de familia, CMR Albaidel).
- Materiales para dinámicas (fichas, plastificados...).

8. EVALUACIÓN

En cada parte del programa se realizó una encuesta de evaluación a los niños, niñas y jóvenes que participaron en los proyectos, con el fin de evaluar la calidad de las actuaciones que se estaban llevando a cabo, corregir errores y apuntalar nuestros lados más fuertes. En los anexos se adjunta dicho documento.

Tras analizarlas, los resultados fueron los siguientes:







Los resultados que nos aportan no podemos considerarlos más que positivos. Nuestros lados fuertes son los y las formadores y la adaptación a las personas participantes. Cumple esta parte uno de los objetivos planteados: la posibilidad de generar de los propios técnicos y educadores/educadoras un equipo estable de formación que pueda interactuar con los propios de los recursos residenciales, ser dinamizadores con ellos, y a la par trabajar con los niños, niñas y jóvenes, a dos niveles: hasta 14 años y de 14 a 17 años.

No pretende el programa transmitir conocimientos, sino sembrar para la propia reflexión y eso es algo que parece haberse conseguido, por lo que el modelo parece que se puede implantar: trabajar desde nuestros propios recursos con aquellos menores de los que somos responsables, sin pretende, si apuntar, pero

no intervenir en aquellos aspectos de sus vidas que ya son afrontados por otras áreas de actuación de la administración, como por ejemplo, acoso o ciberacoso o violencia, en lo que creemos que debe apostarse por afrontamientos en otros espacios y siempre desde el principio de normalización.



“Comprender a un adolescente no sólo implica reconocerle lo que es. También requiere aceptarle en lo que aún no es”.
Marisa Magaña.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la Asamblea General de la ONU.
- Bravo, A. y Del Valle, J.F. (eds.) (2009). *Intervención Socioeducativa en Acogimiento Residencial*. Santander: Dirección General de Políticas Sociales.
- Convención sobre los derechos del niño, 1989.
- Código deontológico de educador social (Asociación Estatal de educación Social).
- Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social (Asociación Estatal de educación Social).
- Hidalgo Tuñón, Alberto (1993). *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*. Madrid: Popular-Jóvenes contra la Intolerancia (JCI).
- Leal del Pozo, A. "El papel de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural: enfoques y realidades". RES Revista de Educación Social. Número 24, enero de 2017.
- Marí Ytarte, Rosa (2007). *Culturas contra ciudadanía*. Editorial Gedisa.
- Portal de inmigración. Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. <http://extranjeros.mitramiss.gob.es>.
- Viana López, C.J. Intervención con inmigrantes en Castilla-La Mancha: la mediación intercultural. Red regional de atención a inmigrantes evolución (1996-2009).
- Zhou Quan, Wu (2021). *Gente de aquí, gente de allí*. Editorial Astiberri.
- Textos Legislativos de referencia:
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reformada por Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre.
- Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009.

10. ANEXOS

Anexo 1: cuestionario de evaluación para los niños, niñas y jóvenes

Encuesta de valoración

| |
|--------|
| Hogar: |
| Edad: |
| Sexo: |

En cada una de las preguntas siguientes, rodee con un círculo el número que mejor se adecúe a tu opinión sobre la importancia del asunto en cuestión. La escala que aparece encima de los números refleja las diferentes opiniones. (Siendo 5 el máx. y 1 el mín.).

| Pregunta | Escala de importancia | | | | |
|---|-----------------------|----------|-------|----------------|-------|
| | En absoluto | No mucho | NS/NC | En cierto modo | Mucho |
| Haz una valoración de la sesión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ¿Ha cumplido el temario tus expectativas sobre esta sesión? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ¿Consideras que lo que has aprendido en esta sesión te servirá en tu vida personal? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Valoración de la documentación de la sesión (estructura, temas...). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ¿Los formadores y formadoras explican con claridad? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ¿Los formadores y formadoras respetan y tienen en cuenta tu opinión? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ¿Los formadores y formadoras han respondido a tus dudas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El equipamiento utilizado estaba en correcto funcionamiento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La duración de la sesión ha estado adaptada a los contenidos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Satisfecho general de la sesión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo 2: Desarrollo de la acción de la acción en hogares residenciales de la provincial de Albacete

| CUADRANTE SESIONES PROGRAMA "IMPULSO DE LA CONVIVENCIA" NNJ | | | | | | | |
|---|------------------------------|----------------------|-------------|----------|----|----------|---------------------------|
| HOGARES DE PROTECCIÓN - ALBACETE 2021 | | | | | | | |
| Localidad | Entidad | Nombre | Actuaciones | Tipo | Nº | Día | Intervenciones |
| Albacete | Accem | Accem I | 1 | > 12 | 5 | 25-10-21 | Carmen, Fayssal y Juan-Lu |
| | | Accem III | | | 6 | | |
| | Accem II y Mensajeros II | Accem II | 1 | | 7 | 26-10-21 | |
| | | Nº 2 AB | | | 4 | | |
| | Bayco | Nº 1 AB | 1 | | 5 | 27-10-21 | |
| | | Nº 2 AB | | | 4 | | |
| | Paideia y Atreo | Focus colabora | 1 | | 4 | 28-10-21 | |
| | | | | | 6 | | |
| | Mensajeros | Nº 1 AB | 1 | | 5 | 02-11-21 | |
| | | Nº 3 AB | | | 5 | | |
| | Pavonianos | Nº 1 AB | 1 | | 6 | 03-11-21 | |
| | | Nº 2 AB | | | 4 | | |
| Servicio, Infancia y familia | Arco Iris | 1 | 13 | 21-10-21 | | | |
| Caudete | Diagrama | | 1 | > 14 | 9 | 25-10-21 | |
| Albacete | Servicio, Infancia y familia | Acogimiento Familiar | 1 | > 14 | 10 | 08-11-21 | |

| SESIONES FORMATIVAS | | | | |
|---------------------|---------------------------------------|------------|----------|----------------|
| Ponente | | Modalidad | Fecha | Hora |
| Rosa Marí Ytarte | Profesora Grado Educación Social UCLM | On-Line | 11-11-21 | 10.00-11.30 h. |
| Quan Zhou Wu | Autora, conferenciante | Presencial | 24-11-21 | 19.00-20.30 h. |
| Sesión de Clausura | Equipo de intervención | On-Line | 30-11-21 | 10.00-11.30 h. |

Anexo 3. El Proyecto en imágenes



Sol, Carmen, Juan-Lu y José Ricardo en la ponencia de Rosa Marí Ytarte con todos los educadores y educadoras y directores / directoras de Hogares residenciales de Albacete.



Carmen exponiendo en el centro "Alácera" y en el CMR "Albaidel".



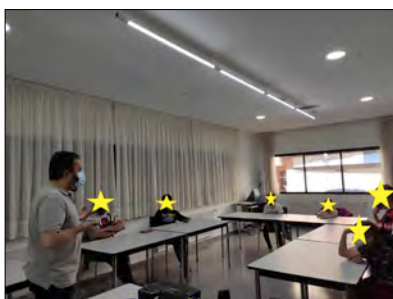
Fayssal Rami exponiendo.



Presentación del proyecto "No soy de aquí ni soy de allá" a los directores de los hogares de la provincia.



Juan-Lu, Fayssal, Quan y Carmen antes de la presentación del libro.



Juan-Lu exponiendo a niños y niñas menores de 14 años.



Exponiendo a un grupo de jóvenes de dos hogares.

Anexo 4: entrevista publicada en La Tribuna

<https://www.latribunadealbacete.es/Noticia/Z42403ADF-0D73-EFA5-33FAABC8B-FAF507C/202111/El-poder-de-la-sonrisa>

Decía el poeta que, en este mundo traidor, nada es verdad ni es mentira, que todo depende del cristal con que se mira. Y ayer la Junta de Comunidades lo demostró por la vía de los hechos, al traer a Albacete a unas de las sonrisas más grandes que se pueden hallar pegadas al rostro de una persona para hablar de un tema tan serio como la integración social de los adolescentes tutelados que, además, en su mayoría, son inmigrantes.

La sonrisa en cuestión pertenecía a Quan Zhou Wu, gaditana de pura cepa, natural de Algeciras e hija de padres chinos. Autora, ilustradora, novelista, colaboradora de varios medios y responsable de dos libros que, como ella, hablan de cosas muy serias en un tono muy vital: *Gazpacho Agridulce* y *Andalucitas por el Mundo*, donde cuenta a través de sus propias y a veces descacharrantes experiencias las tribulaciones de una persona que goza del privilegio de vivir entre dos mundos... aunque no todos lo vean así.

Para muestra de su sentido del humor y de que la ironía es algo muy serio, ahí va una muestra de cómo se puede soltar una auténtica carga de profundidad sobre el racismo en la piel de toro sin dejar de sonreír: «No conozco ni un solo español que se declare racista, pero casi todos admiten que tienen un conocido que sí lo es, así que al final va a ser que todos conocen al mismo, vamos, que solo debe haber uno en todo el país».

Y esta 'perla' la soltó ayer recién llegada a Albacete desde su Andalucía natal, invitada por la Junta y traída por la Librería Popular para presentar en la capital manchega un libro que en realidad son dos, pues es reversible y tiene Cara A y Cara B, como los antiguos singles de vinilo: una portada se llama *Gente de Aquí*, y se dedica a los sesgos, estereotipos y clichés en torno al hecho de ser español; la otra portada se llama *Gente de Allí* y se dedica a los sesgos, estereotipos y clichés en torno al hecho de ser inmigrante o hijo de inmigrantes en España.

El libro, como ella misma reconoció «nació durante la pandemia» como una indagación «acerca de mí misma», de qué es ser español y de los diferentes grados que se pueden dar a la hora de definir eso mismo, 'lo' español. Un ejemplo sacado del libro: si eres de 'aquí' desde que estabas en el vientre de tu madre y hablas un perfecto español con acento gaditano pero tu familia no es de 'aquí', entonces entras en la sutil categoría de ser de 'aquí' pero parecer de 'allí'...



José Ricardo y Quan en la presentación del libro *Gente de Aquí, Gente de Allí*.

"La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo".

Nelson Mandela (1918-2013)

Abogado y político sudafricano.

PRIMER PREMIO
PREMIOS PROFESIONALES
Carmen Toledo Navarro
Juan Luis Maestre Martín-Ventas

PROGRAMA "EL IMPULSO DE LA CONVIVENCIA"



ISBN 84-19830-01-1



9 788419 830012 >