

3

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 | 2020



CUADERNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

PREMIO A LOS MEJORES TRABAJOS DE FIN DE GRADO
DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE CASTILLA-LA MANCHA | 2020

Edición: Primera. Febrero de 2021. Impreso en España.

ISBN: 978-84-17133-35-1

Depósito legal: AB-113-2021

Tirada: 250 ejemplares

Código Thema: JNE (Pedagogía social); JBCC (Estudios culturales)

© 2021, Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (CESCLM)

© 2021, Semiramis Bermejo Tabernero

© 2021, María Avilés Requena

© 2021, Lucía Casado Muñoz

© 2021, Alex de Sousa Camargos

© 2021, Jesús Montealegre Gudiel

© 2021, Fabio Ruiz Coronado

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

Fotografía de la portada: Javi Resuela

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

ÍNDICE

Presentación	7
Semiramis Bermejo Tabernero. "Adolescentes y publicidad en el juego online. Análisis de la realidad y propuesta educativa".	9
María Avilés Requena. "El suicidio en la adolescencia: un problema social".	43
Lucía Casado Muñoz. "Reinventando Ítaca'. Proyecto sociocultural de desarrollo comunitario con menores del Centro de Primera Acogida Hortaleza (Madrid)".	83
Alex de Sousa Camargos. "La educación social frente a la soledad en mayores LGTBI".	125
Jesús Montealegre Gudiel. "Talavera de la Reina. Una ciudad sobre ruedas sustentables".	197
Fabio Ruiz Coronado. "Percepción de los universitarios de Talavera de la Reina sobre el grado de Educación Social".	261

A todos los familiares y amigos que nos han sido arrebatados por la COVID-19 y en especial a Bego, una persona comprometida con la música y con la Educación Social.

A Nacho, con la certeza de que allá donde esté seguirá haciendo Educación Social.

PRESENTACIÓN

En este año 2020, alcanzamos la III edición de los Premios a los mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha, y lo hacemos sumidos en una grave crisis, sanitaria, económica y social, provocada por esta terrible pandemia causada por la COVID-19.

Esta situación ha irrumpido con fuerza en nuestra cotidianidad, modificando nuestra forma de vida, nuestra forma de relacionarnos, nuestros hábitos de trabajo..., y todos estos cambios han traído consigo incertidumbre y miedo en la población.

Pero la crisis del coronavirus no es igual para todos; se está cebando especialmente con las clases y las personas más vulnerables. Ya en el confinamiento hemos podido comprobar cómo se ha hecho visible la brecha digital, las diferencias habitacionales, las largas colas en los bancos de alimentos o los efectos de los trabajos precarios, el desempleo y los ERTES. Las cifras de desempleo son demoledoras, situándose en el 16,26 % según datos de la Encuesta de Población Activa en el tercer trimestre de 2020.

Ante este panorama, hemos de tener más presente que nunca la propia definición de Educación Social como derecho de la ciudadanía, y como tal, los y las profesionales tenemos que estar siempre al lado de las personas más débiles, al lado de las más desfavorecidas, al lado de las más vulnerables.

A pesar de todo ello, los Premios a los mejores Trabajos Fin de Grado se van consolidando como un referente para los futuros y las futuras profesionales de la Educación Social de la región y suponen una excelente puerta de entrada al mundo profesional.

En esta edición, el Primer Premio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca ha sido para Semiramis Bermejo Tabernero, por su trabajo de investigación *“Adolescentes y publicidad en el juego online. Análisis de la realidad y propuesta educativa”*.

Con el objetivo de analizar el impacto que genera la publicidad del juego online en las motivaciones de los y las adolescentes, la autora da pautas para promover una publicidad responsable y potenciar el pensamiento crítico en los y las adolescentes.

Los trabajos finalistas de esta misma Facultad han sido *“El suicidio en la adolescencia: un problema social”*, de María Avilés Requena, y *“Reinventando Ítaca. Proyecto sociocultural de desarrollo comunitario con menores del Centro de Primera Acogida Hortaleza”*, de Lucía Casado Muñoz.

El primero de ellos trata el suicidio desde el ámbito y la perspectiva de la educación, desmontando los falsos mitos que lo rodean y destacando el papel del Educador y la Educadora Social en su prevención.

El segundo es un proyecto de animación sociocultural y de desarrollo comunitario para el Centro de Primera Acogida del barrio de Hortaleza (Madrid) que surge como denuncia ante la falta de programas y proyectos de este tipo dirigidos a menores que residen en estos centros y a su contexto más cercano. Es una clara apuesta por favorecer la convivencia entre los y las menores del Centro y los vecinos y vecinas del barrio.

El primer premio de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina ha sido otorgado a Alex de Sousa Camargos por su trabajo ***“La Educación Social frente a la soledad en mayores LGTBI”***.

Con este trabajo el autor ha pretendido, por un lado, mostrar la realidad de los mayores LGTBI desde diferentes perspectivas y la soledad como un factor que genera exclusión y vulnerabilidad en el colectivo; por otro, definir el trabajo de los Educadores y las Educadoras Sociales con el colectivo de mayores LGTBI.

Los trabajos finalistas de la Facultad de Talavera de la Reina han sido: ***“Talavera de la Reina. Una ciudad sobre ruedas sustentables”***, de Jesús Montealegre Gudiel; y ***“Percepción de los universitarios de Talavera de la Reina sobre el Grado en Educación Social”***, de Fabio Ruíz Coronado.

Jesús Montealegre ha centrado su proyecto de investigación en aquellas cuestiones que pueden fortalecer el uso de la bicicleta como medio de transporte habitual en la ciudad de Talavera de la Reina, desarrollando un proyecto local que enlaza con los objetivos de desarrollo sustentable de la Agenda 2030.

Por otro lado, Fabio Ruíz nos muestra un estudio cuantitativo que refleja la percepción que tiene el alumnado de Educación Social de la Facultad de Talavera de la Reina sobre el Grado: prácticas, plan de estudios, profesorado, organización y estructura de la universidad...

En la II Edición de los Premios Profesionales han sido premiados Jesús Gálvez Pérez y el Grupo MV, por su desinteresada colaboración con el CESCLM, con sus profesionales y con las personas usuarias de la Educación Social en tiempos de la COVID-19, e Ignacio Fuerte García, compañero de Junta de Gobierno a quien la muerte nos ha arrebatado antes de tiempo, por su trayectoria profesional, al haber sido protagonista activo del desarrollo de la Educación Social en Castilla-La Mancha.

No olvidemos que la Educación Social es una profesión que, de manera intencional y consciente, crea escenarios de desarrollo y estructura aprendizajes para que las personas puedan plantearse retos. Parafraseando a Ralh Waldo Emerson, el Educador y la Educadora Social somos las personas que hacemos que las cosas difíciles parezcan fáciles.

FRANCISCO J. PECES
Presidente del CESCLM

PRIMER PREMIO

CAMPUS DE CUENCA

“ADOLESCENTES Y PUBLICIDAD EN EL JUEGO ONLINE. ANÁLISIS DE LA REALIDAD Y PROPUESTA EDUCATIVA”.

Semiramis Bermejo Tabernero

Dirigido por: Dr. Santiago Langreo Valverde

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

Curso académico 2019/2020



PRIMER PREMIO
CAMPUS DE CUENCA
Semiramis Bermejo Tabernero

“ADOLESCENTES Y PUBLICIDAD EN EL JUEGO
ONLINE. ANÁLISIS DE LA REALIDAD Y PROPUESTA
EDUCATIVA”

ÍNDICE

1. RESUMEN	12
2. INTRODUCCIÓN	13
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
3.1 Momento epistémico o de la selección y delimitación del tema	14
3.2 Construcción de un marco teórico pertinente y definición precisa del problema a estudiar.....	15
4. DESARROLLO DEL TEMA	18
4.1 Heurística	18
4.2 Crítica histórica	32
5. DISCUSIÓN	33
6. CONCLUSIONES	37
7. BIBLIOGRAFÍA	39
8. ANEXOS	41
Anexo 1.....	41
Anexo 2.....	42

1. RESUMEN

En la presente investigación se ha analizado una de las emergentes problemáticas del *contexto sociocultural*, la cual ha relacionado los juegos de azar online y su publicidad con la elevada presencia del juego patológico en la edad de la adolescencia en España. Para ello, se han abordado desde una perspectiva socioeducativa, con una metodología de investigación histórico-educativa, diferentes factores publicitarios que han funcionado como motivación y creado falsas expectativas en una de las etapas más vulnerables de la vida como es la *adolescencia*. La *publicidad* del juego online se ha normalizado en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana, a través de su presencia en las nuevas tecnologías y medios de comunicación, habiendo funcionando así, como una red de atracción para los menores y ha establecido en ellos, un nicho de mercado de futuros jugadores patológicos. En el texto, se han matizado las características de la publicidad educativa en la que se tiene que enfocar el cambio para solventar la problemática en cuestión, apartando la publicidad basada en el producto de beneficios sin tener en cuenta las consecuencias sociales y la vulnerabilidad de las personas. Esta investigación ha puesto en relieve la necesidad de dotar a los más jóvenes de un pensamiento crítico y analítico ante la publicidad del juego online, a través de la identificación de diferentes estrategias, habiendo tenido como finalidad la modificación de la *tendencia* futura hacia altas tasas de juego problemático y ludopatía en los adolescentes mediante la *prevención*.

Palabras clave: contexto sociocultural, adolescencia, publicidad, tendencia, prevención.

ABSTRACT

This research has analyzed one of the emerging problems of the sociocultural context, which has connected online gambling and its advertising with the high presence of pathological play in the age of teenagers in Spain. For that, it has been addressed from a socio-educational perspective, with a methodology of historical-educational research, different advertising factors that have functioned as motivation and created false expectations in one of the most vulnerable stages of life such as adolescence. The advertising of online gambling has been standardized in all aspects of our daily life, through its presence in new technologies and media, having worked, as a net of attraction for minors and has established in them, a niche market of future pathological players. In the text, the characteristics of educational advertising have been explained, which will serve to solve the problems in question, through to exclude advertising based on the benefit product, without keep in mind the social consequences and vulnerability of people. This research has highlighted the need to provide young people with critical and analytical thin-

king in the presence of online gambling advertising, by the identification of different strategies, having had as purpose to change the future trend towards high rates of problematic gambling and gambling in adolescents through prevention.

Key words: sociocultural context, adolescence, advertising, trend, prevention.

2. INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio principal en este trabajo es el análisis del impacto que genera la publicidad y el marketing del juego online en la motivación de un o una adolescente para hacer uso de ello, promoviendo la publicidad responsable que educa al espectador y fomentando estrategias socioeducativas que potencien el pensamiento crítico de los adolescentes en relación a esta problemática, salvaguardando así su futuro de alguna posible patología en relación al juego o la ludopatía.

Ante la prevalencia e iniciación de la ludopatía en menores de edad y la normalización social que se le ha dado, queda patente la necesidad de alertar y hacer consciente a la población y otros agentes sociales de los daños asociados que conlleva, tanto a corto como a largo plazo.

En la edad adolescente el uso de las TIC se extiende a todos los ámbitos de la vida cotidiana. El contacto con las primeras web de juego online se produce en esta etapa y normalmente acceden a ellas a través de contenido publicitario. Pese a que a mayoría de adolescentes son menores de edad cuando comienzan a jugar en este tipo de plataformas, estas carecen de sistemas de protección y seguridad que eviten su entrada o uso. Existen instituciones que han empezado a regular estos aspectos, entre ellas la DGOJ (Dirección General de Ordenación del Juego), pero sus medidas han resultado ser insuficientes si nos basamos en los estudios estadísticos (Anexo 1), que siguen subrayando la fase adolescente como foco de iniciación ante el juego problemático.

Es por ello, la importancia de la realización de investigaciones acerca de los factores que propician esta desprotección de la juventud en cuanto al juego, como es la publicidad y las características emergentes de la nueva sociedad de la información y la comunicación. Es apropiado formar un marco de actuación socioeducativo en cuanto a la publicidad, común para todos los agentes sociales que puedan intervenir en el proceso del juego problemático en este colectivo. En cuanto a ello, la Educación Social aporta claves y matices esenciales en la elaboración de una prevención juvenil más eficaz.

El siguiente trabajo, expuesto a continuación, se basa en una investigación histórico- educativa, ya que considero clave el uso y revisión de las fuentes teóri-

cas existentes, así como las características sociales de la realidad que nos rodea, teniendo en cuenta siempre la perspectiva de la educación. Esta modalidad de investigación nos conduce al dominio de la perspectiva histórico-educativa como condición inamovible para el conocimiento científico de la realidad educativa actual. A partir de la información recolectada en las distintas fuentes analizadas se recogerán distintas hipótesis como respuestas a las problemáticas planteadas.

La educación se puede concebir como clave en la publicidad y el marketing del juego online y como solución a la iniciación del juego problemático en la adolescencia. Dicha educación, debe orientarse bajo el criterio de profesionales sociales y educativos para lograr una adecuada protección a edades tempranas que eviten el desarrollo de patologías con el juego en el futuro y que puedan afectar o deteriorar la autonomía y aspectos vitales de la vida de una persona.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1. Momento epistémico o de la selección y delimitación del tema

Existen muchos tipos de juegos en la actualidad (juegos de azar, apuestas, loterías...) pero en las últimas décadas el juego online ha irrumpido de forma brusca en la sociedad, adaptándose y permitiéndote jugar a distintas modalidades, cuándo y dónde lo desees.

En España, existe una creciente alarma social por el aumento y prevalencia de la ludopatía en la adolescencia. El público más joven, que durante el siglo XX podía ser filtrado a la entrada de los casinos y salas de juego y otros espacios públicos y semipúblicos de juego, impidiendo su participación en el mismo, puede hoy entrar con bastante facilidad en cualquier plataforma de internet en la que se puede jugar y apostar a innumerables juegos y deportes. (Pérez, 2018, p. 09)

En la adolescencia se encuentra el principal foco de iniciación en el juego online, debido a la intensa interacción constante con internet y los medios de comunicación en su vida diaria, a través de los cuales reciben información publicitaria de manera persistente. El juego ha evolucionado y se ha adaptado a las tecnologías existentes. Los enlaces a las páginas web donde se encuentran estas plataformas de juego están constantemente en las principales redes sociales y páginas de uso común a estas edades. Además, los anuncios de televisión también promocionan estos sitios de juego no presencial durante horas en las que la programación es un reclamo para el público menor de edad.

3.2. Construcción de un marco teórico pertinente y definición precisa del problema a estudiar

La ludopatía está reconocida como una enfermedad por la OMS, que la define como:

La presencia de frecuentes y reiterados episodios de participación en juegos de apuestas, los cuales dominan la vida de la persona enferma en perjuicio de sus valores y obligaciones sociales, laborales materiales y familiares. Esta conducta persiste y a menudo se incrementa a pesar de sus consecuencias sociales adversas tales como pérdida de fortuna personal, deterioro de las relaciones familiares y situaciones personales críticas. (Organización Mundial de la Salud, 2004, P.171)

En el año 1975 se empieza a analizar la ludopatía como enfermedad, y es en 1979, cuando Morán acuña el término “Juego Patológico”. En 1980 la Asociación de Psiquiatría Americana lo incluye en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). Actualmente, el juego patológico, con una reevaluación respecto a la edición anterior (DMS- IV), forma parte del capítulo de Adicciones del DSM-513, en una subcategoría instaurada recientemente y que se denomina trastornos adictivos no relacionados a sustancias. Es por ello, que estos expertos no consideran la ludopatía como una adicción, sino como un trastorno del control de impulsos.

Existen pocos estudios nacionales sobre el juego patológico en la adolescencia, ya que el análisis de los autores que tratan la ludopatía generalmente han estado más enfocados a la población adulta, ignorando el foco de iniciación adolescente que planteamos en esta y otras investigaciones anteriores, en las cuales ya quedaba patente la necesidad de estudio de este sector poblacional especialmente vulnerable

Podemos destacar algunos estudios cuyas conclusiones se relacionan con el tema de este trabajo. Como por ejemplo, el publicado por Carbonell y Montiel (2013), los análisis de Cantero y Bertolín (2015), el estudio de García Ruiz P., P. Buil y M.J. Solé Moratilla (2016), el trabajo de Gómez y Lalandá (2018) o Pérez. S (2018) entre otros.

Según las conclusiones del Estudio sobre prevalencia, comportamiento y características de los usuarios de juego de azar, realizado por la Dirección General de Ordenación del Juego, del Ministerio de Hacienda y Función Pública en España (2015), el 14,6% de las personas que han jugado juegos de azar se iniciaron en ello antes de los 18 años. De igual manera, indican que el 44,8% de las personas con patologías afirman haber comenzado antes de la mayoría de edad su participación en juegos de azar.

Entre todas las webs a las que pueden acceder menores de edad, cabe subrayar la importancia de la problemática de las llamadas “webs de juego sin dinero”, lugares en internet donde tienen sus primeras experiencias y donde se puede jugar a todo tipo de modalidades de azar, sin ni siquiera tener un registro previo de datos. Estas páginas crean una falsa expectativa en cuanto al equilibrio de pérdidas y ganancias en el juego real, es decir, se crea una disociación entre la acción y la consecuencia.

Entre otras de las consecuencias negativas que destacan de esta modalidad de juego online se encuentra la posibilidad, mediante su uso, de que los adolescentes desarrollen comportamientos y métodos asociados a los de los jugadores en la vida real, dando lugar a una especie de entrenamiento de futuros jugadores, pero usando dinero.

El fuerte potencial del mercado de juego online está haciendo que las empresas dediquen cada vez más esfuerzos en la promoción de su negocio, haciéndola más eficaz ante los espectadores, aunque esto requiera una escasez de educación en valores. En general, el jugador “online” gasta más dinero y en menos tiempo por lo que este modo supone un “filón” para las empresas. El gasto en publicidad del año 2016 se estima en 113.691.899 euros, un 37,43% más que en el año 2015 y un 68,30% más con respecto al año 2013, que tuvo un gasto estimado de 67.549.462 euros. (Pérez, 2018, p.31).

Esta imagen distorsionada del juego es alentada por la publicidad, que persigue exclusivamente fomentar la participación del mayor número de personas en los juegos de azar. Para ello los anuncios no sólo informan de las diferentes opciones de juego, sino que tratan de influir en las actitudes que las personas tenemos hacia el mismo. (Sánchez, 2017, p.59)

La publicidad es uno de los factores de riesgo más importantes a tener en cuenta con los adolescentes, ya que genera una gran influencia actuando como transmisor de creencias, ideas, actitudes, falsas expectativas, etc.

Pese al crecimiento masivo de la tendencia de la ludopatía en este colectivo vulnerable, la publicidad del juego no ha disminuido. Este factor se encuentra regulado en el artículo 7 de la Ley 13/2011, de 27 de mayo, de Regulación del Juego, pero el hecho es que, desde la aprobación en 2012 de licencias para el juego con apuesta online, se ha visto incrementada la publicidad y las campañas promocionales de manera significativa (Chóliz, 2014; Cantero y Bertolín, 2015; Chóliz y Saiz-Ruiz, 2016; Chóliz y Lamas, 2017).

Con respecto a legislación de la publicidad en España, existe un Código de Conducta sobre comunicaciones comerciales de las actividades de juego, apro-

bado tras varias modificaciones el día 21 de enero de 2016 y propuesto por la Dirección General de Ordenación del Juego.

El objetivo de esta investigación es el estudio del impacto de la publicidad y el marketing en la motivación para jugar de una o un adolescente. El juego problemático en este sector poblacional es una realidad que tiende a un aumento progresivo a la vez que logra una creciente aceptación y normalización entre la sociedad y su cultura, llegándose a reconocer como un entretenimiento cotidiano. Todo ello supone una crisis de salud y educación pública.

Para incitar la práctica del juego entre adolescentes y jóvenes, la publicidad de juegos y apuestas online recurre al uso de famosos deportistas (como Rafa Nadal, Cristiano Ronaldo o Neymar), que encarnan la figura del triunfador y que aparecen como figuras a imitar, modelos. Los operadores de juego también recurren al patrocinio deportivo (una casa de apuestas deportivas patrocinó durante años al Real Madrid). (Sánchez, 2017, p.59).

En este estudio se fija un marco de actuación socioeducativo para uno de los principales agentes que intervienen en la creciente tendencia social que vincula a los adolescentes y el juego problemático en la modalidad no presencial (on-line), la publicidad. Es decir, el presente trabajo logra rediseñar varios aspectos publicitarios del sistema de juego online usando tintes y enfoques educativos, para que salvaguarde el bienestar del colectivo juvenil y no sea usado como foco de obtención de ganancias. ¿Son suficientes las medidas adoptadas por el Estado para la prevención con menores en este ámbito? ¿Los beneficios económicos del juego online en España, los cuales se disparan a través de sistemas publicitarios, condicionan el criterio del Estado para actuar contra los problemas que pueden surgir en la sociedad a corto y a largo plazo?

Incorporando valores socioeducativos en esta clase de promociones lograremos una publicidad responsable y con valores, uniendo así conocimiento y conducta para evitar futuras adicciones. Si desarrollamos este modelo publicitario podremos causar un efecto directo y positivo sobre la prevalencia y las tasas de ludopatía en la juventud, evitando que esta problemática surja y se extienda a futuras etapas de la vida.

La publicidad debería transformarse en un escenario educativo que se adapte a las capacidades de procesamiento de los adolescentes, que no cree disociación de conceptos con la realidad ni falsas expectativas (excesivo idealismo), libre de estigmas, carente de la promoción del dinero y lo material como búsqueda principal de la felicidad.

Este trabajo pretende reflejar la importancia y necesidad de nuevas estrategias que favorezcan el juego responsable desde las edades más tempranas y el

uso con conciencia de Internet en cuanto a ello, para así poder potenciar en nuestros menores un pensamiento analítico y crítico ante los bombardeos estimulantes de publicidad que sufren en su entorno y que puedan gestionar la influencia de estos en los diferentes aspectos de sus vidas.

Si no regulamos los diversos apartados que se tratan en el presente trabajo y si no enseñamos a nuestros adolescentes a construir una deliberación interna crítica a cerca de la publicidad que reciben sobre el juego de azar online, los porcentajes de juego patológico o problemático en este colectivo aumentarán. Es decir, la tendencia en los próximos años será un ascenso progresivo de menores con dicha patología, creando un gran impacto y coste social debido a sus consecuencias.

La investigación pretende crear un engranaje informativo y preventivo que otorgue mayor protección a los menores de edad en este ámbito, sirviendo así de respuesta socioeducativa a las consecuencias perjudiciales que surgen de la publicidad no responsable en el juego online y la ludopatía. A mayor publicidad responsable y educativa y conforme más capacidad de análisis crítico posean nuestros adolescentes en cuanto al juego online, las tasas de ludopatía en la adolescencia disminuirán.

4. DESARROLLO DEL TEMA

4.1. Heurística

La relación entre la motivación de la juventud para sufrir adicción a los juegos de azar online y la publicidad que las empresas de este negocio llevan a cabo para atraer a un mayor número de jugadoras y jugadores de dicha edad, comenzó a estudiarse a principios del siglo XX, dada la creciente tasa de ludopatía en este sector de la sociedad, provocada por el aumento de la facilidad de acceso a Internet.

Para llevar a cabo esta investigación, se han escogido fuentes fiables, reconocidas y lo más próximas posibles a la actualidad, permitiéndonos analizar de manera más eficaz el panorama sociocultural que existe en estos momentos en torno al juego de azar online.

De las fuentes más antiguas se ha extraído la perspectiva cronológica e histórica del problema a tratar, conociendo así sus bases e inicios. Además, se han tenido en cuenta fuentes como la legislación existente, la cual regula la publicidad del juego online para proteger a la población, y en particular, a menores de edad, o los estudios provenientes del Ministerio y Gobierno de España.

El juego patológico en la adolescencia ha sido mucho más estudiado en países como Reino Unido, Canadá o EE.UU. Es por ello que, en el presente trabajo, se

han tenido en cuenta las perspectivas profesionales obtenidas en investigaciones internacionales. Para fuentes internacionales hemos utilizado las bases de datos Eric y PubMed.

Las bases de datos nacionales que se han utilizado en la investigación son: Google Académico, Dialnet y Centro de documentación y estudios sociales. En cuanto a los descriptores usados para las búsquedas, estos han sido: adolescentes publicidad, adolescentes juego online, adolescentes ludopatía y adolescentes prevención ludopatía.

Ante el gran número de fuentes encontradas relacionadas con la temática, es necesario establecer una estrategia, la cual sirva como evaluación a cada recurso, para así poder determinar cuáles enriquecerán más la investigación y, por tanto, se utilizarán como base para el trabajo. Esta estrategia se realizará con distintos criterios que seleccionan la información más adecuada a la temática elegida.

A continuación, se exponen los criterios aplicados:

- Los documentos deben tener relevancia y valor de contenido para el tema tratado. Los contenidos deben ser convenientes (informativo, estadístico, legislativo, experimental...). También se tendrá en cuenta el nivel de especialización de la información que necesita el trabajo (detallada, general, de manual...).
- Es necesario que las fuentes sean llevadas a cabo por autores y editoriales con autoridad y autenticidad.
- Se utilizarán formatos textuales y multimedia con accesibilidad gratuita a la posesión de dichos archivos.
- El idioma será principalmente el castellano, pero se tendrán en cuenta conocimientos de textos en habla inglesa.
- Las fuentes deben ser actualizadas (2016-2020).

Para el análisis de fuentes y los resultados se recogen en esta tabla las distintas bases de datos usadas a nivel nacional e internacional.

Tabla 1. “Bases de datos utilizadas a nivel nacional e internacional”. Fuente: elaboración propia.

Descriptor	A	B	C	D	E	TOTAL
Adolescentes ludopatía	1.040	6	109	2	1.920	3077
Adolescentes publicidad	26.800	3.358	140	39	3.244	33.581
Adolescentes juego online	10.500	48	30	10	286	10.874
Adolescentes prevención ludopatía	716	5	28	0	271	1.020
TOTAL	39.056	3.417	307	51	5.781	48.616

(BBDD: A: Google Académico; B: Dialnet; C: CDES; D: ERIC; E: PUBMED).

De la tabla anterior, solamente se han seleccionado los documentos que aportasen información relevante para la elaboración de la investigación. De esta manera, muchas de las fuentes encontradas en las bases de datos serán rechazadas para el estudio por el incumplimiento de diversas características ya nombradas en este punto anteriormente (criterios).

En el Anexo 2 se recogen en una tabla, como ejemplo, distintas muestras de fuentes no admitidas y la justificación o explicación de su rechazo según el criterio que hemos utilizado.

Esta selección acotada de documentos se ha llevado a cabo, principalmente, reduciendo algunos de los artículos que encontramos cuando utilizamos el descriptor “publicidad y adolescentes”, ya que en él se agrupa una gran parte de los textos encontrados para la revisión de las fuentes, pero sin embargo no todos son válidos para el estudio. La clasificación de los textos no válidos dentro de este descriptor, se debe a que no todos tratan la perspectiva educativa y motivacional en los menores que nos interesa para realizar la investigación. Es decir, no todos estudian la influencia de la publicidad en este colectivo y su capacidad de motivación en adolescentes para hacer o consumir el objeto de promoción publicitario.

También, en los demás descriptores, la búsqueda se ha acotado debido a que el juego problemático a estudiar debe ser en formato online. Dado esto, el número de artículos se reduce de forma considerable por la reciente incorporación de internet y el sistema de juego online en los juegos de azar y en nuestra realidad diaria. Sin embargo, también se han tenido en cuenta para la investigación publicaciones que analizan la relación entre ludopatía, en términos generales, y adolescentes, ya que hemos precisado no obviar factores, variables y características comunes a todas las modalidades de juego de azar, los cuales pueden ayudar a obtener unos resultados más rigurosos en cuanto a información y elaboración de propuestas.

Posteriormente se presentan en forma de tabla los documentos ya seleccionados, en función de la temática, de cada una de las bases de datos. Después de la tabla se adjuntan los gráficos que reflejan los textos que han sido seleccionados de cada base de datos.

Tabla 2. “Distribución de las fuentes seleccionadas según las bases de datos utilizadas”. Fuente: Elaboración propia.

	A	B	C	D	E	TOTAL
Ludopatía en adolescentes	4	2	1	1	1	9
Juego online y adolescentes	7	0	3	1	0	11
Publicidad y adolescentes	3	3	0	0	1	7
Publicidad y juego online	4	1	0	1	0	6
Totales	18	6	4	3	2	33

(BBDD: A: Google Académico; B: Dialnet; C: CDES; D: ERIC; E: PUBMED).

En Google académico se han seleccionado 18 fuentes como enriquecedoras para la investigación (Gráfico 1). Cada sector indica el porcentaje de fuentes que han sido escogidas en cuanto a cada temática. Dentro de las fuentes estudiadas, sobresalen los archivos con temática de juego online y adolescentes (39%), seguido de la ludopatía en adolescentes (22%) y publicidad en el juego online (22%). Con respecto a los adolescentes y la publicidad, se ha encontrado una menor cantidad de información (17%).

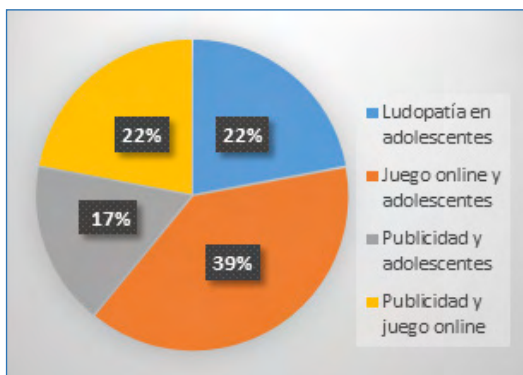


Gráfico 1. Fuentes seleccionadas según la temática en Google académico.

En esta base de datos hemos encontrado documentos o estudios pertinentes y accesibles en todas las temáticas, a diferencia de los limitados resultados de búsqueda de las bases Dialnet o CEDES. En la base de datos del Centro de documentos y estudios sociales, hemos escogido 4 fuentes, como productivas para la elaboración del trabajo (Gráfico 2). Destacan también los archivos con temática de juego online y adolescentes, siendo un 75% de la información total obtenida.

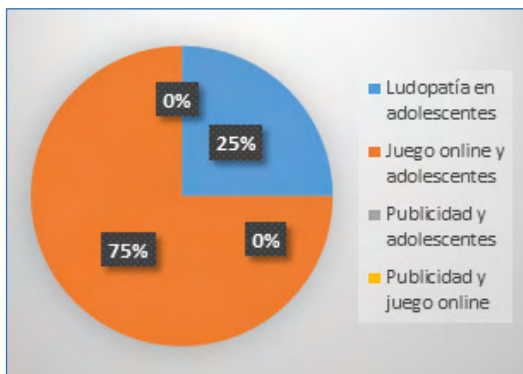


Gráfico 2. Fuentes elaboradas según la temática en CEDES.

Por el contrario, no se ha seleccionado ninguna fuente relevante respecto a la publicidad en adolescentes y en el juego online, ya que no cumplían los criterios de validez anteriormente descritos en el trabajo. El resto de información se obtiene del campo de la ludopatía y la adolescencia (25%). Las fuentes obtenidas en CEDES permiten ampliar los conocimientos sobre la problemática de juego, pero sin embargo no muestran información sobre la variable publicitaria investigada en el trabajo.

En la base de datos Dialnet he seleccionado 6 fuentes como relevantes para la investigación (Gráfico 3). Dentro de los documentos escogidos, sobresalen los archivos con temática de Publicidad y adolescentes, siendo la mitad de la información recogida en la base (50%). En segundo lugar, destacan los campos de Ludopatía en adolescentes (30%) y la Publicidad y juego online (20%).

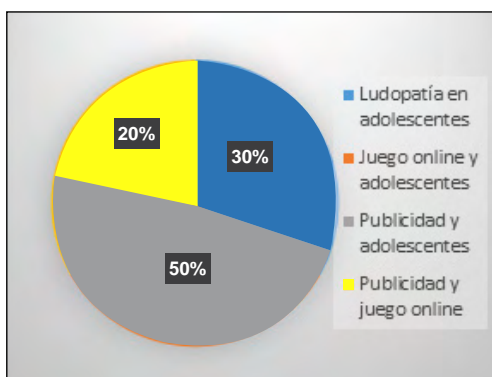


Gráfico 3. Fuentes elaboradas según la temática en Dialnet.

Por el contrario, no se ha obtenido información del juego online en este colectivo. En Dialnet se encuentra la mayoría de información usada en la investigación acerca de la variable publicitaria en el juego problemático y de cómo funciona con los adolescentes. Al contrario que en las bases de datos nacionales, de la temática de juego online y adolescentes no se obtienen resultados válidos.

En la base de datos ERIC se han tenido en cuenta 3 archivos encontrados a través de los descriptores adaptados a lengua inglesa (Gráfico 4). La distribución de la temática es equiparada, permitiendo conocer la ludopatía en adolescentes (34%), el juego online y su publicidad (33%) y el juego de azar con este colectivo (33%). Con respecto al juego online en los más jóvenes y su publicidad no se obtienen documentos válidos para el trabajo.

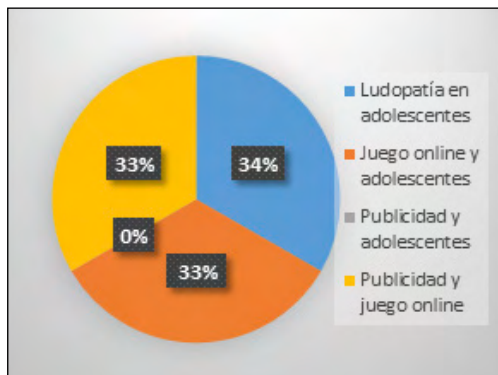


Gráfico 4. Fuentes seleccionadas según la temática en ERIC.

En la base de datos PUBMED, se han seleccionado 2 archivos encontrados a través de los descriptores adaptados a lengua inglesa (Gráfico 5). La distribución de la temática es equiparada, permitiendo conocer dos de los ámbitos a estudiar, la ludopatía en adolescentes (50%) y la publicidad en estos (50%). Con respecto al juego online en los más jóvenes y su publicidad no se obtienen documentos válidos.

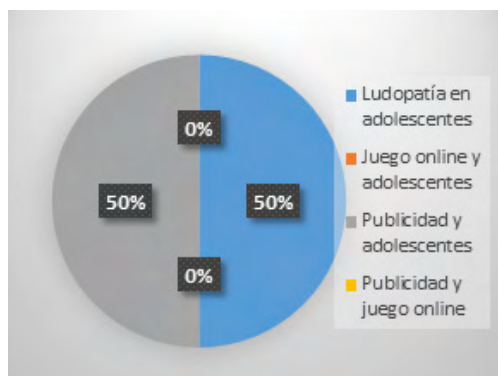


Gráfico 5. Fuentes seleccionadas según la temática en PUBMED.

En las tablas siguientes, se desglosan las distintas bases de datos utilizadas y aportando datos precisos sobre los textos seleccionados finalmente para la investigación.

A continuación, se recogen las siglas o letras que se utilizan para elaborar cada una de las tablas:

- DES: descriptor.
- A: adolescentes y ludopatía.
- B: adolescentes y publicidad.
- C: adolescentes y juego de azar online.
- D: juegos de azar online y publicidad.

Tabla 3. Fuentes seleccionadas de Google Académico. Fuente: Elaboración propia.

DES	TÍTULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
A	La ludopatía: revisión y análisis hacia un modelo integral	Yein Alexandra Muñoz Londoño 2016	Se describe la Ludopatía y se generan interrogantes sobre las formas de intervenir esta adicción, realizando un acercamiento a los modelos cognitivo conductual, de prevención...
	Prevalencia del juego de apuestas en adolescentes. Un análisis de los factores asociados	Pablo Caselles Cámara Victor Cabrera Perona Daniel Lloret Irles 2018	Estudio cuantitativo que describe la conducta de juego de apuestas de adolescentes y analizar su relación con la accesibilidad y la norma subjetiva.
	Prevención del juego de apuestas en adolescentes. Ensayo de la eficacia de un programa escolar	Daniel Lloret Irles Víctor Cabrera Perona 2019	Estudio cuantitativo que evalúa la eficacia de un programa de prevención de abuso en el juego con adolescentes.
	“¡Hagan juego, menores!” Frecuencia de juego en menores de edad y su relación con indicadores de adicción al juego	Mariano Chóliz Juan Lamas 2016	Estudio cuantitativo que analiza la implicación de los menores de edad con el juego de azar y la presencia de indicadores de adicción al juego.

DES	TÍTULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
B	I Congreso Iberoamericano de investigadores en publicidad. Pensar y practicar la publicidad desde el Sur	Antonio Caro Almela, Director y organizador Marta Pacheco Rueda, Subdirectora y Organizadora 2017	Cualitativa Recogida de reflexiones y discusiones llevadas a cabo sobre el tema en el congreso.
	La publicidad emocional e informativa y su relación con el recuerdo en la población de adolescentes	Allende, Victoria Soledad 2018	Identificar qué publicidad resulta más eficiente y dominante a la hora de producir un recuerdo en los adolescentes del objeto de promoción.
	La influencia de los medios de comunicación en los adolescentes	Mariana Valderrama León Edgar Mauricio Moreno 2017	Estudio que recoge el análisis de la publicidad en el colectivo adolescente. Qué significa y qué pautas aporta en su comportamiento.
DES	TÍTULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
C	La percepción adolescente sobre la comunicación de apuestas deportivas online en España y su regulación publicitaria desde la protección del menor	Laura Rubio García 2017	Estudio cualitativo basado en la percepción que tienen los adolescentes sobre el juego online.
	Consumo de riesgo: menores y juegos de azar online. El problema del “juego responsable”	Pablo Garcia Ruiz Pilar Buil María José Solé Moratilla 2016	Revisión del impacto de esta práctica y discusión sobre el concepto “juego responsable”.

DES	TITULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
	Juegos online. una mirada desde el juego patológico	Daniel Uchuypoma Canchumani	Estudio Cualitativo que propone acciones preventivas en jóvenes y adultos hacia los juegos online, así como concientizar a esta población acerca del riesgo de estos.
	Juventud y juegos de azar. Una visión general del juego en los jóvenes	Santiago Pérez Camarero 2019	Estudio cualitativo que recoge toda la historia del juego problemático hasta la actualidad. Analiza las técnicas de marketing en el juego online.
	Guía de buenas prácticas del uso de las Tecnologías de la Información y del juego online	Clara Marco Puche 2019	Estudio cualitativo. Estudia los motivadores base que las NNTT tienen para nuestras hijas y nuestros hijos, las posibles manifestaciones y consecuencias del juego online en los más pequeños. Proporciona pautas para la prevención y la detección.
	Guía para la prevención de la adicción al juego y las apuestas online	Lorenzo Sánchez Pardo Elisa Herrador Bueno Rafael Aleixandre Benavent Francisco Jesús Bueno Cañigral 2017	Estudio cualitativo. Instrumento de prevención de conductas adictivas al juego, entre otros, online.
	Ocio y riesgo: la responsabilidad social corporativa ante la difusión de los juegos de azar online entre menores	Pablo García Ruiz 2018	Estudio cualitativo. Crítica al sistema de protección de menores y la publicidad que emiten las empresas de juego online creando futuras patologías en ellos.

DES	TITULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
D	Apuestas deportivas online: percepción adolescente y regulación publicitaria	Laura Rubio García 2018	Cualitativa. Grupos de discusión. Estudia la regulación publicitaria de las apuestas deportivas online desde la protección al menor en España. Recoge la visión juvenil sobre los juegos de azar online.
	La regulación publicitaria de los juegos de azar online en España. Una reflexión sobre la protección del menor	Pablo Garcia Ruiz Pilar Buil María José Solé Moratilla 2016	Cualitativo. Reflexiones sobre la insuficiente e ineficaz protección del Estado a los menores.
	La autorregulación de las marcas de juegos de azar online a través de su publicidad en televisión	Luis Mañas Viniegra 2018	Estudio cuantitativo. Examina el cumplimiento del código de conducta sobre comunicaciones comerciales de las actividades del juego, realizando un análisis de contenido a partir de 24 variables aplicadas a una muestra de 60 anuncios emitidos.
	Regular la actividad para prevenir la adicción	Mariano Chóliz Montañés Marta Marcos Moliner 2019	Estudio cualitativo que estudia cómo solventar la problemática ante la adicción al juego online.

De la base de datos de Google académico se han obtenido la mayoría de archivos que se han evaluado como pertinentes para la realización del trabajo. Destaca la temática del juego online de azar en el colectivo adolescente, de la que hemos recogido documentos que responden a las preguntas y la hipótesis de nuestra investigación.

En las fuentes de estas bases han sido claves las aportaciones de Mariano Chóliz Montañés y Pablo García Ruiz. Ambos autores son docentes de enseñanza en universidades españolas y han reflexionado sobre la problemática en varias obras de investigación a lo largo de las últimas décadas. Cabe resaltar la importancia de la información recogida en investigaciones que son de especial relevancia para el desarrollo de la hipótesis, como por ejemplo “Ocio y riesgo: la responsabilidad social corporativa ante la difusión de los juegos de azar online entre menores” (García P., 2018), “Regular la actividad para prevenir la adicción” (Chóliz M., Marcos M., 2019) o “La regulación publicitaria de los juegos de azar online en España. Una reflexión sobre la protección del menor” (García P., Buil P., Solé M.J., 2016).

Tabla 4. Fuentes seleccionadas de Dialnet. Fuente: Elaboración propia.

DES	TITULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
A	Impacto de los factores socio-ambientales en la ludopatía y su relación con la necesidad de la prevención a través de normativas del juego	María Consuelo Tomás Benlloch Riozola 2019	Analiza los factores predisponentes en la ludopatía, resaltando la necesidad de que las administraciones adopten medidas legales para proteger especialmente a adolescentes de la ludopatía y generar políticas de juego responsable.
	El 'boom' del juego desata las alarmas	Juan Pedro Velázquez Gaztelu 2019	Estudio cualitativo sobre la alarma social referente a la adicción al juego patológico de los más jóvenes, especialmente en el juego online de azar.
B	Estrategias de contenido con famosos en marcas dirigidas a público adolescente	Araceli Castelló Martínez Cristina del Pino Romero Victoria Tur Viñes 2016	Estudio exploratorio basado en el análisis de contenido. Analizar la contribución realizada por las celebrities a la comunicación de marca, derivada tanto por su presencia en los contenidos propiamente dichos, como por la difusión de mensajes a través de sus espacios en redes sociales.
	La sutil influencia de la publicidad a través de la identificación con valores y estilos de vida en adolescentes	Belinda de Frutos Torres 2018	Técnicas cualitativas que estudian los valores y estilos de vida que ofrece la publicidad y con los que los adolescentes se sienten más identificados.
C	La Influencia de la publicidad televisiva en los niños	Fetal Leal, Carolina 2018	Evaluar la influencia de la television. Analizar los modelos y técnicas que usa la publicidad televisiva dirigida a las niñas y los niños para la configuración de los hábitos. Identificar los valores que transmite la publicidad televisiva.
D	Consideraciones jurídicas sobre la situación actual del juego online legal	Marina Sancho López 2017	Estudio cualitativo basado en la permisividad de publicidad del juego online y la falta de actuación por parte de las autoridades publicas.

En Dialnet se ha obtenido información legislativa en cuanto al juego online de azar y la regulación de su publicidad, además de las principales estrategias de influencia que usa esta para dirigirse al público adolescente. Dichas fuentes permiten conocer el marco político y administrativo que rodea a la problemática, ajustando más así el estudio a la realidad y permitiendo elaborar estrategias más eficaces y pertinentes.

Tabla 5. Fuentes seleccionadas del CEDES. Fuente: Elaboración propia.

DES	TÍTULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
A	Nuevas sustancias psicoactivas, ludopatías y adicciones tecnológicas	Antonio Ortuño Terriza 2018	Recoge instrumentos para familias con adolescentes con juego problemático, pretendiendo informarlas, sensibilizarlas y formarlas en conocimientos y habilidades concretas.
C	¡¡Jóvenes a jugar!! análisis del impacto de la publicidad en el juego de apuestas en adolescentes	Daniel Lloret Víctor Cabrera Carlos Falces Hugo García Sara Mira 2020	Recoge las estrategias persuasivas utilizadas en la publicidad de juegos de apuestas. Contempla los canales y soportes publicitarios desde la perspectiva adolescente. Identifica sesgos cognitivos promovidos por los anuncios y valora en qué grado afectan a nuestras y nuestros menores. Valora el impacto de la publicidad relacionada con deporte y sus estrellas como prescriptores del juego de apuestas. Analiza el impacto de la publicidad en la frecuencia e intensidad del juego en este colectivo.
	Guía clínica específica. Jóvenes y juego online	Juan José Lamas Alonso Rosana Santolaría Gómez Ana Estévez Gutiérrez Paula Jáuregui Bilbao 2019	Estudio cualitativo sobre diferentes factores y consecuencias del juego online.
	La epidemia de la adicción al juego online en la adolescencia: un estudio empírico del trastorno de juego	Mariano Chóliz Marta Marcos 2019	En este estudio cuantitativo se analiza el patrón de juego y los problemas asociados (juego de riesgo y trastorno de juego) en 7.265 escolares de entre 15 y 19 años según edad y sexo.

En la plataforma de datos CEDES, la mayoría de fuentes están relacionadas con los juegos online de azar y adolescentes. En esta base de datos se han podido seleccionar los archivos con la fecha de publicación más actual, aportando al trabajo criterios de autores, análisis y reflexiones de las situaciones más recientes que rodean al juego problemático en la juventud.

Tabla 6. Fuentes seleccionadas de PUBMED. Fuente: Elaboración propia.

DES	TITULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
A	Behavioral Addictions: Excessive Gambling Gamig	Derevensky JU Hayman V. 2019	Estudio cualitativo que trata las distintas consecuencias de las adicciones al juego online.
	Why do youg adults gamble online? A qualitative study of motivations to social casino games to online gambling	Kims HS. Gupta R. Deverensky JL. 2017	Análisis cualitativo que recoge la transición de las salas de juego presenciales a los nuevos formatos online y como estos atraen a los menores.

En la base de datos PubMed se han escogido dos archivos que analizan la relación de los adolescentes con la ludopatía y con el juego de azar online en concreto. Estas fuentes aportan al trabajo las perspectivas y realidades en otras zonas geográficas, mostrando cómo se desarrolla la problemática en otros tipos de contextos o sociedades, qué factores influyen en ella y qué estrategias se llevan a cabo para solventarla.

Tabla 7. Fuentes seleccionadas de ERIC. Fuente: Elaboración propia.

DES	TITULO	AUTOR, AÑO	DESCRIPCIÓN
A	Observations of the First GameSense-Branded Responsible Gambling Centre in a US Casino	Gray, Heather Keating, Layne Shaffer, Howard J. LaPlante, Debi A. 2020	Investigación cuantitativa sobre las primeras empresas de juego que utilizan apuestas responsables .
C	Social Strain, Self-Control, and Juvenile Gambling Pathology: Evidence From Chinese Adolescents	Cheung, Nicole W. T. – Youth & Society 2016	Análisis cualitativo que recoge los factores que derivan del juego patológico e adolescentes en China.
D	Cross Cultural Analysis of Advertisements from High-Context Cultures and Low-Context Cultures	Published by Canadian Center of Science and Education 2016	Ensayo que estudia los factores de predisposición a este tipo de influencia comercial según edad, clase económica etc.

En ERIC la documentación extraída ha sido variada, teniendo tres estudios de características y temáticas diferentes. Esto ha logrado enriquecer el trabajo con perspectivas y realidades internacionales, teniendo en cuenta cómo se desarrolla la problemática en otros tipos de contextos y qué alternativas se aplican en ellos.

Para finalizar el análisis, se ha elaborado un gráfico que recoge los porcentajes de cada tipo de fuente que se han utilizado como muestras productivas en la investigación.

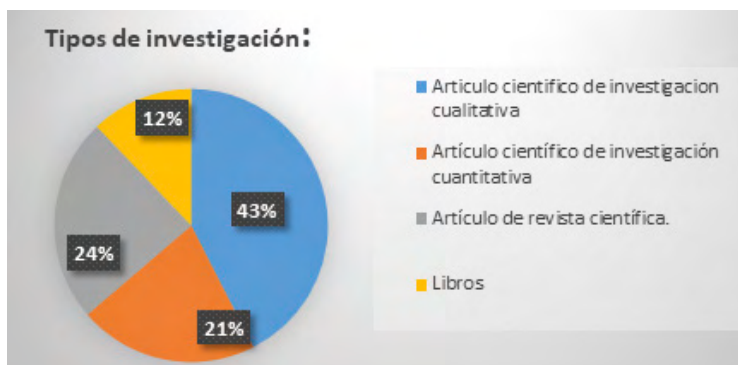


Gráfico 6. Tipos de documentos seleccionados en la investigación.
Fuente: elaboración propia.

De todas estas fuentes seleccionadas, encontramos un gran número de ellas que refuerzan y defienden nuestra hipótesis a través de investigaciones relacionadas con la temática.

Para el apoyo de la investigación, las aportaciones más importantes han sido las de documentos como: “La regulación publicitaria de los juegos de azar online en España. Una reflexión sobre la protección del menor” (García, Buil, Solé, 2016); “La influencia del uso de celebridades en la publicidad y el valor simbólico de las marcas en la construcción de identidad en adolescentes” (Cisternas, 2017); “Consideraciones jurídicas sobre la situación actual del juego online Legal” (Sancho, 2017); “¡¡jóvenes a jugar!! Análisis del impacto de la publicidad en el juego de apuestas en adolescentes” (Lloret, Cabrera, Falces, García, Mira, 2018); “Juego Ético: un compromiso en la prevención de la adicción al juego desde el ámbito político y social” (Chóliz, 2019). Dichos artículos, tratan directamente las variables de la hipótesis que se trabaja y, por lo tanto, se considerarán como base para la elaboración de la investigación por su aportación en conocimientos.

El resto de fuentes seleccionadas han realizado una aportación indirecta a la investigación, es decir, no tratan específicamente del tema indicado en la hipótesis, pero gracias a ellos se ha podido elaborar contenido en cuanto a cronología, historia y conceptualización de la problemática. Estos archivos, ocupan un segundo plano en relación a la importancia de las fuentes, pero no son prescindibles puesto que aportan información sobre el contexto que rodea a la temática, ayudando a una mejor comprensión de esta.

Por último, algunas fuentes de las escogidas han mostrado contradicciones con la idea principal de la investigación. El estudio de estas fuentes es necesario para establecer un juicio respecto a la validez que tiene una perspectiva u otra.

Principalmente, se han encontrado puntos de vista contrarios al concepto de “Juego responsable”, los cuales no incluyen esta estrategia innovadora, ni a nivel de tratamiento, ni de prevención. Los autores de estos artículos no mencionan en sus trabajos esta nueva alternativa, y por lo tanto, no serían relevantes para el desarrollo de la hipótesis a investigar. Algunos de estos textos son “Guía clínica específica. Jóvenes y juego online” (Lamas JJ., Santolaria R., Estévez A., Jáuregui P., 2018) y “Guía para la prevención de la adicción al juego y las apuestas online” (Sánchez L., Herrador E., Aleixandre R., Bueno FJ., 2016).

Otra de las contrariedades en varias publicaciones, se debe a los datos. Los archivos reflejan diferentes resultados debido a que se realizan en fechas distintas. Los más importantes y con mayor validez serán los actuales. Dentro del trabajo, el documento más reciente es “¡¡Jóvenes a jugar!! Análisis del impacto de la publicidad en el juego de apuestas en adolescentes” (Lloret D., Cabrera V., Falces C., García H., Mira S., 2020). Por el contrario, encontramos numerosos artículos del año 2016, como por ejemplo “La regulación publicitaria de los juegos de azar online en España. Una reflexión sobre la protección del menor” (García P, Buil P, Solé MJ 2016). En este último artículo se proporcionan datos como tasas de prevalencia, tasas de normalización del juego online o porcentajes de jóvenes que apuestan virtualmente, que contrastan con las publicaciones más actualizadas cuyos datos son más renovados, y por lo tanto distintos, eligiendo siempre los más cercanos a la fecha de realización del trabajo.

4.2. Crítica histórica

De las contradicciones más importantes que encontramos, destacamos el concepto del juego responsable. La mayoría de autores tratan esta alternativa en sus documentos, pero sin embargo, otras fuentes, no tienen en cuenta en sus publicaciones la irrupción de esta nueva estrategia, y por tanto, no la incluyen dentro de sus análisis y reflexiones. Por ejemplo, no se contempla el juego responsable o controlado en la “Guía clínica específica. Jóvenes y juego online” redactada por Juan José Lamas Alonso, Rosana Santolaria Gómez, Ana Estévez Gutiérrez y Paula Jáuregui Bilbao (2018) ni en la “Guía para la prevención de la adicción al juego y las apuestas online” cuyos autores son Lorenzo Sánchez Pardo, Elisa Herrador Bueno, Rafael Aleixandre Benavent y Francisco-Jesús Bueno Cañigral (2016).

En este trabajo de investigación, hemos aceptado como más eficaces las propuestas que contemplan la alternativa del juego responsable como elemento preventivo esencial para solventar la creciente tendencia del juego problemático en adolescentes, especialmente en las modalidades de juego no presenciales. Este juicio se debe a la estrecha relación entre la aplicación del juego responsable y el fomento de la conciencia crítica durante la adolescencia en cuanto al juego de azar online. La vinculación en ambos aspectos es el tinte educativo que permite la puesta en práctica de cada uno.

Para el desarrollo de la investigación, en cuanto a la defensa del uso del juego responsable, han sido de especial importancia las publicaciones de Pablo García Ruiz, Pilar Buil y M^a José Sole Moratilla (2016), Mariano Chóliz y Marta Marcos (2019) y Enrique Echeburúa (2005) entre otros.

Por otro lado, los documentos más recientes muestran una clara fidelidad a la realidad actual, mientras que algunos más antiguos reflejan el inicio del problema, mostrado así, datos y patrones más propios de décadas anteriores con situaciones socioculturales distintas. Es decir, los documentos primitivos del juego problemático de azar online no recogen variables o agentes que influyen actualmente en el proceso de adicción de un menor (facilidad de acceso a internet en cualquier zona a través de móviles, perfeccionamiento de las plataformas, aumento de la importancia de las redes sociales...). En la investigación se han utilizado los datos o tasas de los documentos más actualizados.

En cambio, a lo largo del proceso de recolección y elección de las fuentes para la investigación, se han encontrado algunas ideas comunes a todos los autores que tratan la temática, como son la importancia de la edad adolescente por sus características, inmadurez y vulnerabilidad o la afirmación de que la tendencia de juego problemático en este colectivo es ascendente, generando cada vez mayores consecuencias o los factores que predisponen al menor a un abuso del juego online.

Otra de las coincidencias entre todos los documentos revisados, es la categorización de la publicidad como variable que influye en la motivación del menor para jugar, resaltando la necesidad de una reforma en la protección legislativa de esta que ampare y salvede al menor en este ámbito.

5. DISCUSIÓN

Para llevar a cabo el objetivo de la investigación, durante la realización del trabajo se ha tenido presente la hipótesis planteada por la que, si conseguimos que se implante una publicidad responsable y educativa y trabajamos teniendo como objetivo una mayor capacidad de análisis crítico en nuestros menores, la tasa de ludopatía online en la adolescencia disminuirá, puesto que serán capaces de gestionar mejor los estímulos que les motivan a la práctica del juego problemático. Y a la vez que la presencia de esta patología disminuirá en este grupo de edad, también lo harán las franjas de edades posteriores, ya que la intervención y prevención en la adolescencia, protege y da capacidades frente a futuras adicciones que puedan crearse en la vida adulta.

La práctica del juego de azar mediante la modalidad online supone un incremento del potencial de adicción al juego, ya que se reduce notablemente el tiempo de desarrollo de la patología en comparación con las formas clásicas de juego

presencial. Por estos motivos, el juego de azar ha cobrado importancia como causa de la adicción al juego (Chóliz Montañés y Sáiz-Ruiz, 2016).

En todos los documentos trabajados se resalta la importancia de la madurez racional y crítica que implica la edad del colectivo a estudiar, por la cual se es más vulnerable frente a estímulos que provocan el deseo desenfrenado de jugar y apostar. Esta inmadurez no permite al sujeto poder advertir, previamente al juego, las consecuencias negativas que puede producir el juego problemático en diferentes aspectos de su vida diaria.

El desarrollo madurativo de la adolescencia, ligado a la irrupción de las nuevas tecnologías en la realidad social, suponen una mezcla explosiva que produce un uso inadecuado de estas por parte de los más jóvenes. Esta inadecuada gestión de las TIC supone un peligro exponencial para el colectivo, ya que se ha aumentado la facilidad de acceso al juego sin límite de horarios y en cualquier lugar a través de Internet. Esta realidad es objeto de estudio de expertos en el campo de investigación de la ludopatía a través de distintas disciplinas como la psicología o la sociología (Echeburría, 2014; García P. 2016; Chóliz, 2017; Gómez, 2017; Chóliz 2019 y Camarero 2019).

Todos los autores estudiados y referenciados en la investigación consideran la variable de la publicidad como esencial para entender y poder modificar la tendencia creciente de la tasa de ludopatía en adolescentes a la que nos enfrentamos actualmente.

A pesar de lo anterior, las empresas que se dedican a crear este tipo de plataformas o “casinos online” no han parado de crear tipos de publicidades que alimenten las ganancias de su negocio. Dicha publicidad, funciona como un constante bombardeo de anuncios en televisiones, radios, redes sociales, páginas web de otras temáticas, etc. Existe un código común publicitario a todas estas empresas dentro de la ley, pero este no es muy específico y sus medidas no son suficientes para proteger a los colectivos más vulnerables en cuanto al juego problemático, como son los menores.

“Al contrario de lo que ocurre con el juego presencial, la laxitud de la regulación ha contribuido a la rápida expansión de las apuestas por Internet” (Velázquez, 2019, p 10).

Se han propuesto investigaciones que reflexionen sobre la publicidad del juego de azar online, así como de los contenidos de los anuncios que se están emitiendo. Estos trabajos afirman que las campañas publicitarias llevan a cabo estrategias y recursos ejecutados con valoraciones no éticas y discutibles, en la que menores y adolescentes se convierten en los públicos más vulnerables (Morera, 2019).

La actual publicidad del juego de azar virtual es incompatible con la prevención de su adicción. No regular el sector de la publicidad en este campo implica amparar

dichas prácticas promocionales no éticas, es decir, es apoyar este tipo de promoción que incita al juego incluso de los más pequeños, los cuales son especialmente permeables a estos hábitos nocivos de juego problemático (Sancho, 2017).

El cambio, en la tendencia ascendente de la ludopatía en jóvenes parte de incluir perspectivas socioeducativas en la publicidad que rodea a nuestras y nuestros menores, además de enseñarles estrategias de análisis crítico de la realidad que les permitan enfrentarse a estímulos que les inciten a desarrollar acciones como el abuso del juego.

La publicidad como factor de riesgo se puede solventar desde tres agentes de actuación: la familia, la escuela y la normativa. En cuanto a las dos primeras, su función debe ser fomentar actitudes resilientes y promover pensamientos críticos ante la avalancha de mensajes persuasivos para jugar (Lloret, Cabrera, Falces, García, Mira, 2020).

Dicho lo anterior, en la investigación cuentan con una mayor relevancia los documentos de autores que tienen en cuenta la variable de la publicidad en el crecimiento del juego patológico en adolescentes, así como la estrategia de juego responsable para la minimización de los efectos de la problemática. **Para lograr una publicidad educativa se debe rediseñar el modelo actual y debe ajustarse a unos parámetros publicitarios más específicos en cuanto a la trasmisión de valores.**

Dentro de este tipo de publicidad, podemos encontrar varios aspectos que distan de proteger al consumidor y especialmente al público adolescente, a pesar de la problemática actual. Las diferentes marcas de juego online usan contenidos no éticos que crean falsas expectativas y disociaciones en cuanto a la realidad. Mantienen en sus distintas campañas el valor del éxito y el dinero por encima de cualquier otro objetivo y para acentuarlo utilizan como protagonistas de las escenas a famosos y futbolistas, los cuales funcionan como referentes o iconos para la mayoría del público social, sobre todo entre la juventud.

“Así, muchos anuncios publicitarios utilizan estrategias relacionadas con la facilidad de apuestas e incluso de ganancia (Ej. Dedos ganadores, “si tienes un dedo para jugar, lo tienes todo para ganar” PAF, anuncio 2017; “Apuesta con nuestro triple bono de bienvenida”, “Cuando ganas se te nota” Codere, anuncio 2019)” (Lloret, Cabrera, Falces, García, Mira, 2020).

Dentro de esta publicidad educativa, se presenta, como estrategia, la potenciación del concepto de juego responsable, además de establecer unas características concretas para este, las cuales permitan saber cuándo realmente el juego pasa a ser problemático. **Este límite que marca la diferencia entre afición y adicción, debe conocerse por la población a través de información publicitaria de datos o pautas de comportamiento concretas que se producen en los sujetos.**

El juego responsable ha sido uno de los objetos de discusión entre los expertos en los tratamientos de la ludopatía. Normalmente, el tratamiento psicológico enfocado a la completa abstinencia permanente es la primera línea de actuación en cuanto a la adicción al juego. Sin embargo, algunos autores han replanteado el objetivo terapéutico del tratamiento para el juego problemático, focalizándose en una nueva alternativa que sugiere una solución diferente a la abstinencia, teniendo más en cuenta la posibilidad de educar los impulsos y capacidades del sujeto para controlar y gestionar la motivación para jugar, llegando a la práctica de un “juego controlado”.

Esta alternativa permitiría un mejor desarrollo del tratamiento del juego problemático en personas usuarias, especialmente en adolescentes y las personas con menos edad, ya que no han desarrollado un grado severo de ludopatía. Además, esta nueva estrategia no genera tanto rechazo por parte del colectivo adolescente como una completa eliminación de la práctica, pudiendo mejorar así la comprensión de lo que separa una afición de una adicción.

El juego responsable es el conjunto de un marco normativo y la implicación por parte de los sectores del juego online. La concienciación debe ir ligada a otras medidas, como potenciar recursos económicos destinados a programas de formación educativa o de tratamiento de los efectos de estas patologías (García, Buil, 2016).

El juego responsable puede concebirse como una estrategia educativa innovadora, pudiéndose transmitir y potenciar a través de las nuevas tecnologías existentes, como la promoción en páginas de internet, anuncios o redes sociales. **Esta alternativa dentro de la publicidad educativa puede ser un nuevo medio de prevención que haga disminuir la tasa de ludopatía virtual en los adolescentes.**

Para finalizar, se ha subrayado la necesidad de educar desde la infancia en cuanto a la capacidad de análisis crítico de la realidad que nos rodea. Es decir, fomentar el pensamiento crítico de nuestros menores respecto a situaciones problemáticas o estímulos dañinos que reciben, como pueden ser el abuso del juego online y su publicidad, reducirá la cantidad de adolescentes afectados por juego problemático o ludopatía. Además, este nuevo medio de prevención les dotará de conocimientos que les protejan en su vida adulta de patologías relacionadas con el tema.

En España, los programas preventivos asociados a la problemática del juego en escuelas son prácticamente inexistentes. Sin embargo, en países como Australia, Canadá o EEUU estas estrategias están a la orden del día, a través de la enseñanza de materias como conocimientos estadísticos sobre estos juegos, las disociaciones con la realidad que producen, la información sobre su potencial de adicción, así como a través de la potenciación de habilidades y competencias intra e inter personales (autoestima, autocontrol, no influencia del grupo etc.) (Camarero, 2019).

6. CONCLUSIONES

En los últimos años, se ha desarrollado una emergente problemática social, económica y de salud con respecto a la ludopatía en el colectivo adolescente. Este crecimiento es debido principalmente a la irrupción de la modalidad online en el sistema de apuestas con el avance del uso de Internet y a la importancia de este en nuestra sociedad.

Para llevar a cabo una metodología que solvete la situación social que exponemos, es de vital importancia tener en cuenta las distintas variables que intervienen. En este trabajo de investigación se ha analizado y estudiado la variable publicitaria, profundizando en cómo esta usa estrategias no éticas para influir en la motivación al juego.

La publicidad se concibe como uno de los principales actores sociales que influyen en el colectivo juvenil y en su comportamiento. Es por ello que sería conveniente transformar el propósito publicitario de obtención de ganancias y dirigirlo hacia una prevención del juego problemático.

Como modo de actuación frente a la problemática planteada en la presente investigación, se propone un cambio de modelo en la publicidad. Este cambio pasa por incorporar una publicidad responsable y con matices socioeducativos a los anuncios de estas empresas, provocando así un aprendizaje en el espectador. Es fundamental definir y asentar las bases del modelo educativo publicitario, creando un código ético más específico de su contenido.

Dentro del modelo educativo en la publicidad, es necesario incorporar la estrategia del juego responsable, fomentando valores saludables respecto al juego de azar online que eviten un desencadenamiento de la ludopatía. De esta manera, las empresas dedicadas al negocio de apuestas virtual seguirán obteniendo ganancias y los daños por patologías de juego disminuirán.

En la publicidad deberían aportarse datos y cifras concretas para darse a conocer e impactar al espectador, especialmente a aquel más vulnerable, como son los adolescentes. Los anuncios de juego de azar online deberían ofrecer información específica sobre las actitudes, pensamientos y comportamientos que se determinan juego responsable, así como las acciones que denotan una problemática con el juego. En estos anuncios podría incluirse información sobre servicios de ayuda a los que recurrir en caso de adicción al juego.

De un modo paralelo al sistema publicitario anteriormente propuesto, deben realizarse programas y campañas educativas que potencien el análisis crítico respecto a los estímulos publicitarios desde las edades más tempranas de la vida, siendo la familia y la escuela los principales transmisores del aprendizaje.

Esta estrategia reducirá impactos negativos en la población respecto a la ludopatía online que puedan surgir, como el producido por la situación de **con-**

finamieto que vive la población ante el COVID-19, el cual puede agravar los **problemas relacionados con el juego de azar virtual** en la población, por ser aprovechado por las empresas y su publicidad como foco de nuevas ganancias al atraer usuarios nuevos, al mantener a los jugadores patológicos ya existentes y al hacer recaer a personas en tratamiento.

La educación puede entenderse como motor fundamental de cambio social ante esta situación, siendo la pieza clave para reducir la tendencia del incremento de la ludopatía online en adolescentes. Si la creciente tendencia actual no se reduce, en los años posteriores se producirá un sobrepaso de cifras en el cual el colectivo adolescente tendrá más prevalencia y tasa de ludopatía que los adultos, provocando igualmente una extensión de la patología a edades posteriores.

En la presente investigación queda reflejada la necesidad de la presencia de profesionales en Educación Social, tanto a nivel de prevención, como de intervención en la problemática planteada. Los Educadores y las Educadoras Sociales son profesionales que llevan a cabo una labor de investigación en la materia, además de poder diseñar diferentes proyectos, programas o metodologías relacionados con la Ludopatía. Es necesario seguir explorando nuevas características conductuales o emocionales que surgen con el juego de azar online y los adolescentes para poder crear alternativas y tratamientos más eficaces que los actuales, así como fomentar un uso adecuado de este tipo de juego a través de pautas socioeducativas.

Esta figura profesional funciona como un apoyo y facilitador durante proceso patológico que padece una persona y después de éste. Por otro lado, el Educador y la Educadora Social pueden establecer un nexo de unión entre la familia del adolescente con problemática y la propia enfermedad, dotando así, al resto de personas que conviven con el joven, de claves y comportamientos adecuados para gestionar las diferentes situaciones que puedan surgir.

Para lograr una intervención eficaz con el juego problemático en adolescentes, es óptimo que el equipo técnico cuente con la presencia profesional de la Educación Social, la cual debe trabajar en red con otro tipo de disciplinas profesionales, como trabajo social, psicología, terapia ocupacional...

Para finalizar, quiero resaltar la necesidad de seguir realizando investigaciones en este campo que mejoren y transformen las alternativas actuales de intervención, permitiendo que se desarrollen programas útiles y eficaces ante el juego problemático que logren seguir disminuyendo la prevalencia de la ludopatía en la adolescencia. Las diferentes propuestas deben enfocarse en dar a conocer al usuario adolescente las cifras reales, sin distorsiones, que giran en torno al juego problemático, creando publicidades que impacten y causen reflexión en el público.

En torno al ámbito familiar, las figuras maternas y paternas deberían obtener más información y pautas claves sobre esta nueva modalidad de juego online que les permitan conocer, detectar y gestionar la problemática. Además, en los centros

educativos, deben crearse campañas educativas y dinámicas grupales que actúen como medio de información y prevención desde las edades más tempranas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders I DSM Library. Recuperado de: [<http://dsm.psvchiatrvoonline.ore/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>].
- Asejer (s.f). La Ludopatía. Sevilla: Documento sobre la ludopatía como enfermedad. Recuperado de: [http://www.asejer.es/wD-content/uploads/documentos/la_ludopatia_asejer.pdf].
- Caselles, P., Cabrera, V. y Lloret, D. (2018). Prevalencia del juego de apuestas en adolescentes. Un análisis de los factores asociados. *Health and Addictions*, Vol. 18, No.2. Recuperado de: [<https://ois.haa.org/index.php/haa/article/view/392/pdf>].
- Choliz, M., Marcos, M. (2019). Originales La epidemia de la adicción al juego online en la adolescencia: un estudio empírico del trastorno de juego. *Revista Española de Drogodependencias*. 44. Recuperado de: [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186942>].
- Choliz, M., Marcos, M. (2019). Regular la actividad para prevenir la adicción. Recuperado de: [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6972626>].
- Chóliz, M., Lamas, J. (2017). “¡Hagan juego, menores!” Frecuencia de juego en menores de edad y su relación con indicadores de adicción al juego. *Revista Española de drogodependencia*. Recuperado de: [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6012664>].
- García, P., Buil, P. y Solé, M.J. (2016). Consumo de riesgo: menores y juegos de azar online. El problema del “juego responsable”. *Política y Sociedad*, 40 53(2). Recuperado de [<https://core.ac.uk/download/pdf/45655398.p>].
- García, P., Buil, P. y Solé, M.J. (2016). La regulación publicitaria de los juegos de azar online en España. Una reflexión sobre la protección del menor. Recuperado de: [<https://www.researchgate.net/Dublication/298914311-La-reRulacion-publicitaria-de-los-iuegos-de-azar-online-en-Espana-Una-reflexion-sobre-la-proteccion-del-menor>].
- Gómez, J.A. y Lalandá, C. (2018). Anuario del juego en España 2018. Instituto de Política y Gobernanza de la Universidad Carlos III y Grupo Codere.
- Lamas, J.J., Santolaría, R., Estévez, A., Jáuregui, P. (2019). Guía clínica específica. Jóvenes y juego online. A Coruña: Federación Española de Jugadores de Azar Rehabilitados.
- Lloret Irles, D., Cabrera Perona, V., Falces Delgado, C., García Andreu, H., y Mira Molina, S.(2020). ¡¡jóvenes a jugar!! Análisis del impacto de la publicidad en el juego de apuestas en adolescentes. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Mañas-Viniegra, L. (2018). La autorregulación de 1as marcas de juegos de azar online a través de su publicidad en televisión. *Methadados*. revista de ciencias so-

- ciales, 6(1). Recuperado de: [<http://www.methaodos.org/revista-methaodos/index.php/methaodos/article/view/210>].
- Ministerio de Hacienda (2019b). Informe trimestral del mercado del juego online en España 2019 T.4. Recuperado de: [<https://www.ordenacionjuego.es/es/informes-trimestrales>].
- Pérez Camarero, S. (2018). Juventud y juegos de azar. Una visión general del juego en los jóvenes. Instituto Max Weber.
- Salom, M., Carbonell, E.J. y Montiel, I. (2013). Estudio cualitativo sobre juego de azar online en adolescentes. En Carbonell, E. y Montiel, I. (Eds.), El juego de azar online en los nativos digitales (pp. 128-169). Valencia: Tirant Humanidades.
- Sánchez Pardo, L. (2017). Jóvenes, publicidad y valores. Cómo evitar la influencia negativa de la publicidad dirigida a los jóvenes. Diputación de Alicante.
- Velázquez, JP. (2019). El “boom” del juego desata 1as alarmas. Revista alternativas económicas. Nº 70. Recuperado de: [<https://www.azarplus.com/wp-content/uploads/2019/06/alternativas-economicas.com-006.pdf>].

8. ANEXOS

Anexo 1

“La principal función de la DGOJ, y su verdadera razón de ser, es la protección de los consumidores españoles, en general, y más específicamente, de los menores y de los grupos de personas dependientes y vulnerables frente a la adicción al juego” (*Dirección General de Ordenación del Juego, 2018*). Sin embargo, el objetivo de la DGOJ no evita que, a partir de los 18 años, que es la primera categoría de edad que se muestra en las estadísticas, se muestre una clara tendencia ascendente hacia el uso del juego online. Esta tendencia alcanza su máximo en edades posteriores a la adolescencia, ratificando así el foco de iniciación en ésta etapa.

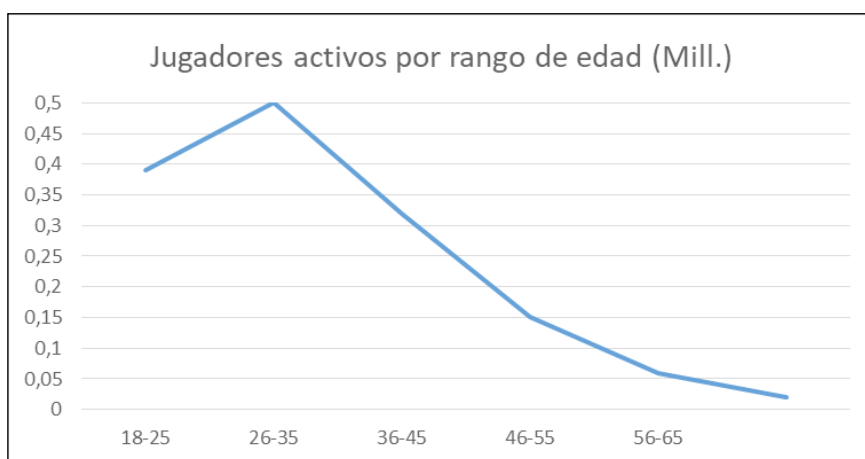


Grafico 1. Resumen anual. Principales magnitudes.
Fuente: (Dirección General de Ordenación del Juego, 2018).

Anexo 2

Tabla 1. Ejemplos de publicaciones no seleccionadas para la investigación. Fuente: Elaboración propia.

TÍTULO	AUTOR, AÑO	JUSTIFICACIÓN
Relación entre funcionamiento familiar y nivel de ludopatía en adolescentes de la Institución Educativa Técnica “Perú BIRF - República de Bolivia” Villa El Salvador - 2012	Astoray Caceres Elizabeth Lucia 2012	Este documento cuantitativo no sigue la temática de la hipótesis a estudiar, no cumple la fecha límite de actualización y se sale del marco geográfico de estudio. Este, al igual que otros documentos similares no se tendrá en cuenta.
Publicidad y alimentación: influencia de los anuncios gráficos en las pautas alimentarias de infancia y adolescencia	R. A. Menéndez García ¹ y F. J. Franco Díez ² 2009	Este artículo de revista es una temática diferente dentro de la influencia de la publicidad en adolescentes. No estudia juegos de azar online ni juego problemático.
La publicidad del juego y la ludopatía en el Derecho español. Especial referencia al juego online en los medios audiovisuales	Langelaan Osset Francisco de Borja 2019	No se ha podido acceder gratuitamente al contenido del archivo, por lo tanto, no se podrá usar como fuente a pesar de tener un tema de estudio similar. Las fuentes que no sean de acceso público no serán usadas.
Estudio y análisis de los factores de riesgo del trastorno de juego en población clínica española 2017.	Dirección General de Ordenación del Juego Gobierno de España 2017	Este archivo no será válido dado que casi la totalidad del análisis se basa en otros grupos poblacionales sin dar importancia al colectivo de menores, los cuales también padecen patologías en cuanto al juego. Los tipos de documentos que no se centren en adolescentes no serán seleccionados
Programa de Educación para la Salud: la prevención de la adicción al juego de azar en adolescentes	Laura Seco Gutiérrez 2019	Por ser publicaciones como TFG, autores de reciente incorporación en el campo de la investigación, no se tomarán como ase para el trabajo. Se pretende recoger los análisis de autores que han llevado a cabo obras con autoridad en el campo de estudio.

PRIMERA FINALISTA

CAMPUS DE CUENCA

“EL SUICIDIO EN LA ADOLESCENCIA: UN PROBLEMA SOCIAL”.

María Avilés Requena

Dirigido por: Santiago Yubero Jiménez

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

Curso académico 2019/2020



PRIMERA FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
María Avilés Requena

"EL SUICIDIO EN LA ADOLESCENCIA:
UN PROBLEMA SOCIAL"

ÍNDICE

1. RESUMEN	46
2. ABSTRACT	47
3. INTRODUCCIÓN	47
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	48
4.1. Aproximación al concepto de suicidio.....	48
4.2. Aproximación al concepto de adolescencia.....	50
4.2.1. Ideación suicida	52
4.2.2. Tentativa suicida	52
4.2.3. Suicidio consumado	53
4.3. Falsas creencias sobre la conducta suicida.....	53
4.4. Análisis e interpretación de los datos.....	56
4.5. Teorías sobre el suicidio	58
4.5.1. Modelos biológicos.....	58
4.5.2. Modelos psicológicos.....	59
4.5.3. Modelos psicosociales	61
4.6. Factores de riesgo	62
4.6.1. Factores individuales.....	63
4.6.2. Factores familiares.....	65
4.6.3. Factores sociales	67
4.7. Factores de protección	68
4.7.1. Factores individuales	68
4.7.2. Factores familiares	69
4.7.3. Factores sociales.....	69

5. INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO	69
6. INVESTIGACIÓN: MITOS SOBRE EL SUICIDIO ADOLESCENTE.....	72
7. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL SUICIDIO DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	73
8. RESULTADOS.....	74
9. DISCUSIÓN.....	76
10. ANEXOS.....	78
11. BIBLIOGRAFÍA.....	79

1. RESUMEN

La comprensión del suicidio ha sido difusa por su configuración multifactorial. Tres han sido los campos que han estudiado y abordado este tema: la medicina, la psicología y la educación. En esta última se centrará toda nuestra atención.

Elegí realizar el presente trabajo fin de grado tratando el suicidio desde el ámbito y la perspectiva de la educación, pues es notoria la escasa o nula atención que hasta ahora se le viene prestando. Partimos de la contradicción que supone la importante presencia del fenómeno del suicidio en nuestra sociedad y la escasa presencia en los medios de comunicación, así como su repercusión en la sociedad. Las personas se tornan incómodas al mantener una conversación sobre el suicidio, pues intentan desviar el asunto ya que es considerado un tema tabú.

Me resulta llamativa la autocensura que se hace, tanto en los medios de comunicación, como en los espacios educativos, ya que si escondemos el problema y no lo visibilizamos estamos contribuyendo a seguir viviendo en la ignorancia y en la desinformación. Mi interés viene por la preocupación de que algunas y algunos profesionales de lo social, como los Educadores y Educadoras Sociales que conviven, trabajan y tratan con frecuencia con colectivos vulnerables en situaciones delicadas y en riesgo de sufrir exclusión y marginación social, desconocen cómo deben actuar o que está en sus manos hacer para mejorar la calidad de esta cuestión.

La sociedad es un conjunto de conexiones, de vinculaciones y de relaciones de exclusión y de inclusión. Las personas excluidas son aquellas que no pueden llegar a ser quien quieren ser en una sociedad supuestamente democrática. Si existen grupos vulnerables es porque la sociedad se ha encargado de sacarlos fuera

del contexto de nexos comunes. Tanto los grupos sociales vulnerables como las personas con una situación difícil a nivel individual pueden sentirse apartadas y alejadas de la sociedad, pueden sentirse hundidas o desbordadas por alguna razón. Incluso llegar a pensar en algún momento complicado en atentar contra su vida o definitivamente arrebatarla.

Como es un tema delicado, pero también realista y de actualidad que afecta a toda la población, me interesa conocer cuál sería el papel de los Educadores y las Educadoras Sociales frente a esta problemática y cómo podrían resolver o prevenir estos actos contra la existencia y la integridad personal. Por tanto, la presencia del suicidio podría leerse como un indicador social a cuenta de la falta de unión y apoyo entre los integrantes de una sociedad.

2. ABSTRACT

This work tries across a bibliographical review and theoretical exhibition of the construction of the identity and subjectivity, as well as also its traffic for the educational institution. It will problematic the teen experiences from the vulnerable aspects that can appear when the context does not contain and neither accompanies their changes.

It seeks to understand the relation among vulnerability and the attempts of suicides as a leak or exit of emotional painful situations which often hide themselves behind troubled behaviors and are observed in the educational institutions and relatives.

Suicide is a big problem that affects the whole of society. Everyone can think of death at some point and even make a suicide attempt.

We have a moral obligation to offer help to people who are going through a difficult grief. Providing professional help, prevention mechanisms and activities that increase self-love and social support. So that we don't have to regret any death by suicide. since there are many people who die each year from this cause.

Palabras Clave: Suicidio, Adolescentes, Factores de Riesgo, Factores de Protección y Programas de Prevención.

3. INTRODUCCIÓN

El suicidio hunde sus raíces en el entorno social de las personas que llevan a cabo la acción. Desde finales del siglo XIX la investigación llevada a cabo por el sociólogo y filósofo francés Emile Durkheim (1897) desvela, analiza y estudia las estadísticas oficiales del suicidio en Francia, para intentar determinar la naturaleza del hecho social del suicidio.

Algunos expertos afirman que hablar abiertamente del suicidio puede provocar un efecto llamada o cierto contagio como si de un virus se tratara. Por ello, los medios de comunicación se niegan a dar voz a numerosos casos que cada año se cobra la vida de más de 4.000 personas en España. Los resultados de la OMS indicaron que existe un aumento del suicidio desenfrenado, siendo la tercera causa de muerte para jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 19 años.

Se ha demostrado en todos los países que la tendencia del suicidio crece progresivamente desde la infancia hasta la ancianidad. En España el suicidio se cobra más vidas que los accidentes de tráfico, en concreto, más del doble. Según el Instituto Nacional de Estadística, en el año 2016 se suicidaron 3.679 personas y a nivel mundial el número de casos aumentó un 60 % en los últimos 50 años.

Si observamos la diferencia en cuanto a la edad, la OMS, en 2004 señala el suicidio en adolescentes como la tercera causa de muerte, mientras que en el año 2014 llega a ser la segunda causa de fallecimiento en edades comprendidas entre los 15 y los 29 años. No obstante, a pesar de estas cifras alarmantes, hay escasos estudios centrados en adolescentes suicidas. En edades entre 15 y 24 años, las autolesiones son frecuentes y ocupan el cuarto puesto en causas de muerte. (OMS, 2014)

En cuanto al sexo, el suicidio es mucho más frecuente en hombres. En cambio, el intento de suicidio se da más en mujeres (Miranda de la Torre, Cubillas, Román y Abril, 2009). Esto puede deberse a que los varones utilizan métodos más peligrosos, radicales y violentos para acabar con sus vidas.

Así mismo, en los países ricos los hombres se suicidan tres veces más que las mujeres. En cambio, estos porcentajes cambian en los países más pobres. Donde los ingresos escasean y el nivel de vida es más precario, exactamente un 1,5% de hombres se suicidan por cada mujer.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Aproximación al concepto de suicidio

Para comenzar la fundamentación de dicha investigación se hace necesaria la definición del concepto de "suicidio". El origen etimológico de la palabra suicidio proviene del término en latín "sui caedere", que significa "matarse a uno mismo" (García de Jalón y Peralta, 2002).

Según la OMS (2014), se trata de "un trastorno mental multidimensional, resultado de una intervención completa de diversos factores, biológicos, genéticos, psicológicos, sociológicos y ambientales"

Spiller (2005. p.20) define suicidio como: "El acto consumado e intencional de finalizar con la propia vida. Incluye todas las muertes que son resultado directo

o indirecto de comportamientos ejecutados por la propia víctima, quien es consciente de la meta que desea lograr”.

Nizama (2011, p.5) lo concibe como el acto autoinfligido para causar la muerte de forma voluntaria, deliberada, en el que intervienen sucesivamente tres etapas llamadas en conjunto “proceso suicida”: el deseo suicida, la idea y el acto suicidas en sí. Por otro lado, se entiende como “conducta suicida” a toda acción mediante la cual el individuo se causa una lesión, independiente de la letalidad, del método empleado y del conocimiento real de su intención, se produzca o no la muerte del individuo.

Según Durkheim el suicidio es “todo acto de muerte que resulta directa o indirectamente de un acto positivo o negativo realizado por la víctima misma y que, según ella sabía, debía producir este resultado”. (Le suicide, edición 1960, pág.5).

¿Diremos entonces que solo existe el suicidio cuando el acto que provoca la muerte ha sido llevado a cabo por la propia víctima con una finalidad concreta? ¿Cómo podemos saber qué móvil ha sido el agente determinante?

La intención es un sentimiento demasiado íntimo como para profetizar las causas y motivos que invaden a alguien y lo impulsan a autoinfligirse dolor, pues muchas veces nos hemos equivocado sobre las verdaderas razones que nos impelan a actuar. Por ello, un acto no puede definirse por la finalidad que persigue el agente. Durkheim habló así: “Es la sociedad la que nos forma a su imagen, nos llena de creencias religiosas, políticas y morales que controlan nuestras acciones” (Durkheim, 1987).

Durkheim quiso estudiar los distintos contextos sociales, los grupos sociales, y los motivos que mueven a las personas para acabar con el bien máspreciado de todos sus bienes: su existencia. Actualmente es el máximo representante, cuya teoría ha influido y sigue influyendo en las diferentes interpretaciones que se han realizado y se realizan sobre el suicidio.

Además de diferenciar entre el acto positivo y negativo del suicidio, este sociólogo opinaba que para cada grupo social existe una tendencia de suicidio propia que depende de causas sociales, y no de factores extra sociales o personales. Pues Emile Durkheim (1858- 1917) en su libro “El suicidio” (1965) aborda el suicidio desde una perspectiva etiológica, tomando como objeto de estudio la tasa de suicidios y no el suicidio individual. Durkheim entiende como tasa de suicidios “la razón entre la cifra global de muertes voluntarias y la población de cualquier edad y sexo” y por suicidio “todo caso de muerte que resulte directa o indirectamente de un acto positivo o negativo” ejecutado por la propia víctima a sabiendas de que habría de producir este resultado, la tentativa es ese mismo acto, pero interrumpido antes de que sobrevenga la muerte (Durkheim 1965, p, 14).

¿Podemos evaluar el riesgo suicida? Según la Escala de Riesgo suicida (Plutchik y Van Praag, 1989) los principales factores de estudio son la ideación e intento suicida, sentimientos de depresión y desesperanza e impulsividad, te-

niendo en cuenta que a mayor puntaje mayor será el riesgo suicida. La escala fue diseñada por Robert Plutchik con el fin de distinguir a los pacientes suicidas de aquellos que no lo son.

La versión española fue validada por Rubio, et. al. (1998), que intentaba evaluar intentos suicidas previos, según la intensidad de la ideación suicida, los sentimientos de depresión y desesperanza y la falta de autoestima.

4.2. Aproximación al concepto de adolescencia

La Organización Mundial de la salud define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta. Entre los 12 y los 20 años. En esta etapa los y las adolescentes, junto con los cambios físicos experimentados, tienden a reafirmar su propia identidad, a la vez que buscan identificarse y ser aceptados por el grupo social de referencia. Este sistema de valores y los puntos de referencia cambian de una forma considerable, especialmente en lo referido a la relación con la familia y la escuela, espacios en los cuales se establecen nuevas formas de interrelación, comunicación y utilización del tiempo libre y recreación. Por lo mismo, este periodo es idóneo para la adopción de hábitos y actitudes nocivas, como el uso de sustancias adictivas y el intento suicida que, posteriormente, puede permanecer en la edad adulta (Álvarez- Toser et. al., 2018).

En la adolescencia se pueden distinguir tres etapas y cada una de ellas tiene unas características propias. La primera de ellas es la primera adolescencia, comprendida entre los 12 y los 14 años; la segunda es la adolescencia media, que abarca desde los 15 hasta los 17 años; y la etapa final es la conocida como adolescencia tardía, comprendida en los 18 y los 20.

Dentro de las peculiaridades de cada una de las etapas que se han nombrado, se puede señalar que en la primera adolescencia es cuando se producen los mayores cambios de tipo biológico y físico. La adolescencia media destaca por las fluctuaciones del estado de ánimo, bruscas y frecuentes. Además, aumenta el nivel de autoconciencia de los adolescentes y estos sienten una mayor preocupación por la imagen que tengan los demás de ellos. Por último, en la adolescencia tardía es cuando aumenta el riesgo de conductas desadaptativas, como el consumo de drogas, conductas agresivas, conducción temeraria o las conductas sexuales de riesgo (Musitu et al., 2001; Palacios et al., 2009).

Todos estos cambios contribuyen a la transición de la niñez a la adultez. Los adolescentes se enfrentan durante años a grandes cambios, demandas y oportunidades, que, aunque en la mayoría de los casos suponen una transición satisfactoria hacia la edad adulta, en algunos casos pueden desarrollarse problemas psicológicos y/o conductuales que perturban seriamente no solo sus vidas sino también las de los que los rodean (Antolín, 2011 y Arnet, 2009).

La adolescencia es un periodo en el que, además de las influencias sociales y culturales, los adolescentes intentan gestionar los siguientes aspectos:

- Buscar su verdadera identidad personal y sexual.
- Experimentar la necesidad de la independencia y la libertad.
- Ser partícipe de actividades reivindicativas.
- Dejarse llevar por la tendencia de masas.
- Evolucionar mental y personalmente.
- Reaccionar de manera autoritaria y tener situaciones conflictivas con los progenitores.
- Sienten una sensación de incompreensión por su entorno social.

Un estrés intenso, miedo e incertidumbre, confusión, factores económicos y la presión por el éxito influyen en las capacidades que tiene el adolescente para afrontar problemas y tomar decisiones (Pérez,1953). En algunos adolescentes, los cambios habituales de desarrollo, acompañados por eventos familiares, como pueden ser la separación de los padres o mudanza, cambios de amistades, problemas en la escuela u otras pérdidas, pueden ser causantes de una gran perturbación y resultar abrumadores (Buendía, J., Vidal, J. B., Riquelme, A., y Ruíz, J. A., 2004). Y para algunos, el suicidio se presenta como la única solución a sus problemas, lo que es denominado “visión de túnel” o “desesperanza” (Chesney y Goodwin, 2014).

Para la OMS 2018, el suicidio ocupa el tercer lugar entre las causas de mortalidad durante la adolescencia, mientras que la depresión constituye la primera causa de mortalidad y discapacidad para el mismo rango etario (10-19 años).

Durante los últimos años se han registrado algunos cambios en el comportamiento del fenómeno suicida. Uno de ellos es el aumento significativo de muerte por suicidio adolescente. El reciente uso de espacios tecnológicos y el acceso a internet, que provoca nuevos campos de relación y comunicación con su entorno, afecta a los más jóvenes. Es el caso del juego de la Ballena Azul, que tiene su origen en Rusia y hace algunos años fue el foco de atención debido a los numerosos casos de jóvenes que fallecieron al realizar este reto viral que circulaba por las redes sociales.

El juego de la Ballena Azul es un temido juego que invita a niños y adolescentes a realizar 50 pruebas (por día). Estos desafíos dañaban al sujeto que la realizaba de manera física y psicológica durante los 50 días que duraba el juego. El resultado de la prueba final era la muerte. El propio participante debía acabar con su vida lanzándose desde un edificio muy alto.

En el artículo “The impact of the Blue Whale game in the rates of suicide: Short psychological analysis of the phenomenon of suicide has never had such a great repercussion since World War II” (Ferreira de Sousa, et al., 2017, p.1) esta afirmación hace explícito el vínculo del fenómeno de la Ballena azul con el suicidio. Juego que en sus diferentes retos incita a autolesionarse y a realizar conductas suicidas. Se-

gún el artículo citado con anterioridad, el juego de la Ballena azul puede disponer a las personas que presentan factores de riesgo a continuar con el acto y finalmente consumarlo: "The Blue Whaler game is being a risk and vulnerability factor, mainly among children and young people, who already have other associated risk factors and a wide connection in social networks" (Ferreira de Sousa, et al., 2017, p.2).

Dentro del fenómeno suicida podemos distinguir tres aspectos: la ideación suicida, la tentativa de suicidio y el suicidio consumado (Kohli, et al., 2010).

4.2.1. Ideación suicida

Es un concepto muy amplio, ya que abarca desde pensamientos fugaces de que no vale la pena vivir, pasando por intensas preocupaciones de autodestrucción, hasta planes específicos y muy meditados para matarse (cuándo, dónde y cómo), así como pensamientos sobre el impacto que puede causar la muerte propia en los demás (Shafer, Pfeffer y Gutstein, 2003).

Existen dos tipos de ideación suicida en función de la gravedad:

- La ideación suicida pasiva: donde existe pensamiento de quitarse la vida, pero no intento.
- La ideación suicida activa: donde existe el pensamiento y además la planificación de hacerlo.

4.2.2. Tentativa suicida

En el caso de los adolescentes se ha encontrado que, por lo general, ocurre tras una crisis interpersonal en la que aparecen sentimientos de confusión y desesperación, por lo que puede resultar difícil la intención de los sujetos incluso para ellos mismos (De Wilde, E., Kienhorst, I., Diekstra, R., y Buendía, J., 1996).

La tentativa de suicidio no conlleva como resultado la muerte. Aparte del deseo de fallecer, se han valorado otras intenciones totalmente conscientes por parte del sujeto suicida, como pueden ser: amenaza, chantaje, demanda de atención o infringir daño psicológico para culpabilizar vengativamente con la responsabilidad de su muerte.

Tubert (1982) diferencia dos tipos de intentos de suicidio:

- **El suicidio maligno:** se caracteriza por realizar una ruptura del vínculo con la realidad y ser un acto impulsivo y peligroso. No es una petición de socorro, ni un acto de protagonismo. Los medios que se utilizan son radicales y violentos porque buscan como fin último acabar con la vida. En este caso se agrava la tensión emocional y permanece el deseo suicida.
- **El suicidio benigno:** este segundo tipo se caracteriza por ser menos peligroso como respuesta a cambios en su vida o pérdidas que no saben muy bien

cómo afrontar. No existe la ruptura con la realidad sino que es un intento desesperado por crear vínculos sociales. Por lo tanto, es una petición de auxilio. En este caso desaparece la tensión y suele producirse alivio y arrepentimiento por el daño causado y la acción tan grave que iba a llevar a cabo.

4.2.3. Suicidio consumado

Entendemos como suicidio consumado todo acto por el que un individuo se causa a sí mismo la muerte, independientemente de sus motivos y de su intención.

En muchos casos los actos suicidas han ido precedidos de ideación o tentativas suicidas. No darles valor a estos actos de forma adecuada significa no apreciar una situación de alto riesgo y por tanto no poder aportar las medidas necesarias para su prevención (Ollé, J.M., 2004).

4.3. Falsas creencias sobre la conducta suicida

A continuación, expondremos y desmentiremos algunos de los conceptos más extendidos entre la población sobre la conducta suicida.

Mito número 1: aquel que quiere suicidarse no lo dice. Este criterio es erróneo, ya que conduce a no prestar atención a las personas que manifiestan sus ideas suicidas y amenazan con llevarlo a cabo.

Criterio científico: se ha demostrado que de cada diez personas que se suicidan, nueve de ellas manifestaron claramente sus propósitos.

Mito número 2: aquel que lo dice no lo hace. Este es un criterio equivocado, ya que conduce a minimizar aquellas llamadas de socorro o amenazas suicidas.

Criterio científico: toda aquella persona que se suicida expresó de alguna manera su intención, ya fuera con cambios de conducta, palabras o amenazas.

Mito número 3: quienes intentan suicidarse en realidad no desean morir, solo intentan llamar la atención para tener protagonismo.

Criterio científico: es un error tildar a los suicidas de alardosos, pues estas personas no han sabido gestionar sus capacidades y les han fracasado sus mecanismos útiles de adaptación. No encuentran otra alternativa que no sea la de atentar contra su propia vida.

Mito número 4: si de verdad se hubiera querido matar hubiera utilizado métodos más drásticos, letales y agresivos.

Criterio científico: todo suicida se encuentra en una tesitura complicada, pues existe una dualidad entre vivir y morir. Puede ser que el método elegido no refleje los deseos de morir de quien lo realiza.

Mito número 5: el sujeto que se repone de un episodio o crisis suicida no corre peligro de recaer. Este mito es erróneo, puesto que este pensamiento solo conduce a disminuir las medidas de atención, observación y seguimiento del individuo.

Criterio científico: casi la mitad de las personas que llevaron a cabo una tentativa de suicidio o consumaron el acto suicida, lo llevaron a cabo después de los tres primeros meses tras la crisis emocional, cuando todos creían que el peligro había pasado.

Mito número 6: toda aquella persona que intenta el suicidio una vez, estará en peligro para siempre. Esta idea es incierta, ya que se crea un instinto de sobreprotección hacia el individuo creando una especie de temor a que se repita el episodio.

Criterio científico: entre el 1% y el 2% de los que intentan suicidarse lo logran durante el primer año después del intento. Y entre el 10% y el 20% lo consumarán a lo largo de sus vidas. Una crisis suicida horas, días, pero raramente semanas; por ello es necesario reconocerla para su posible prevención.

Mito número 7: toda aquella persona que se suicida está deprimida. Esta idea es errónea, ya que identifica y define como sinónimos el suicidio y la depresión.

Criterio científico: aunque la depresión pueda incitar a pensar en el suicidio, no todas las personas que se quitan la vida tienen este desajuste. Pueden padecer otros tipos de diagnóstico.

Mito número 8: toda persona que se suicida padece una enfermedad mental o tiene alguna psicopatología. Este es un criterio equivocado que intenta que enfermedad mental y suicidio sean conceptos equivalentes.

Criterio científico: las personas que padecen enfermedades mentales se suicidan con mayor frecuencia que la población en general, pero no hay que padecer un trastorno para hacerlo, pues todo suicida es una persona que sufre.

Mito número 9: el suicidio es hereditario. Este criterio es incorrecto, ya que se cree que si se debe a un factor genético es imposible modelarlo o modificarlo.

Criterio científico: no está demostrado que el suicidio se herede.

Mito número 10: el suicidio no se puede prevenir, ocurre por impulso y no hay nada que se pueda hacer para detenerlo. Este pensamiento limita las acciones preventivas, ya que si ocurriera de esta forma sería imposible pronosticarlo.

Criterio científico: antes de intentar suicidarse toda persona evidencia varios síntomas denominados Síndrome pre suicida. Consiste en la constricción de los sentimientos y el intelecto, así como la pérdida de agresividad hacia los demás, pero no hacia sí mismo, además de fantasear con conductas suicidas. Si se detecta a tiempo se puede evitar que la persona lleve a cabo sus propósitos.

Mito número 11: hablar del suicidio con una persona con este riesgo puede incitar y empujar a que realice dicho acto. Esta afirmación es errónea pues imparte temor a abordar el tema y se convierte en una cuestión delicada y tabú.

Criterio científico: está demostrado que charlar sobre una persona en riesgo de suicidio sobre el tema no provoca las ganas de realizarlo, al contrario, reduce el peligro de cometerlo.

Mito número 12: el tema del suicidio debe ser abordado con cautela, debido a los problemas sociopolíticos que ocasiona. Este criterio es falso, ya que se interpone en la investigación y en los avances, causando un desconocimiento prejuiciado.

Criterio científico: el tema del suicidio debe ser tratado con total normalidad, igual que otros temas de muerte.

Mito número 13: quien intenta el suicidio es cobarde. Es un criterio equivocado que pretende ridiculizar dicho acto al asociarlo a una cualidad negativa de la personalidad.

Criterio científico: quienes intentan suicidarse no son cobardes, solo son personas que padecen.

Mito número 14: quien intenta suicidarse es valiente. Este criterio es erróneo, ya que intenta equiparar el suicidio con una cualidad positiva de la personalidad. Lo justifica haciendo alarde de un atributo imitable y reconocido debido a su gran valor.

Criterio científico: el suicidio no es un acto cobarde o valiente. Ya que esos son características que se le atribuyen a la personalidad y no deben medirse en si se atenta o se respeta la vida.

Mito número 15: solo las personas pobres se suicidan. Esta idea extendida es totalmente falsa, pues pretende hacer del suicidio un atributo social sin tener en cuenta que es una causa democrática de fallecimiento.

Criterios científicos: las personas pobres también pueden suicidarse, pero es más probable que se suiciden por otras causas diferentes a los hándicaps del tercer mundo.

Mito número 16: solo las personas ricas se suicidan. Es un criterio equivocado que desconoce la posibilidad de que la persona suicida se presente entre la población más rica.

Criterios científicos: el suicidio es una causa de muerte que se observa con mayor frecuencia en los habitantes de países desarrollados que en los subdesarrollados, con un nivel adquisitivo elevado. Pero las personas ricas no son las únicas que se suicidan.

Mito número 17: solo las personas ancianas se suicidan. Este es un criterio equivocado, ya que pretende concentrar la atención solo en una parte de la población, en la más envejecida, distrayendo la atención de aquellos casos de suicidio en niños y adolescentes.

Criterio científico: las personas ancianas atentan menos contra su vida que los jóvenes, pero utilizan métodos más efectivos, lo que conlleva la muerte con mayor frecuencia.

Mito número 18: los niños y adolescentes no se suicidan. Esta es una afirmación incierta, ya que intenta negar y esconder la triste realidad del suicidio infantil.

Criterio científico: después de que un niño asimile y conozca el concepto de muerte puede cometer suicidio; es frecuente que a estas edades se piense.

Mito número 19: los medios de comunicación no pueden contribuir a reducir y prevenir el número de suicidios. Esta afirmación es errónea, ya que los medios de comunicación son una gran plataforma que pueden modelar y emitir el mensaje que se quiere hacer llegar.

Criterio científico: se puede convertir en un valioso aliado, si enfocan correctamente la noticia.

Mito número 20: el método de suicidio más común es la sobredosis. Este pensamiento recurrente es incierto, existen numerosos métodos para acabar con la vida y este no es uno de los métodos más usados.

Criterio científico: los métodos más utilizados son lesiones auto infringidas intencionalmente, como: ahorcamiento, estrangulamiento, sofocación y la precipitación desde un lugar elevado.

Para comprender las diferentes manifestaciones de la conducta suicida en adolescentes es necesario conocer aquellos factores a los que se está expuesto a esta edad.

Las enfermedades mentales, principalmente la depresión, la baja autoestima, el rechazo a sí mismo, el consumo reiterado y abuso de sustancias dañinas, un ambiente poco estable para el correcto desarrollo en el contexto familiar, una mala gestión de las emociones, la incomprensión, el sentimiento de soledad, el sentimiento de pérdida de un ser querido y la falta de socialización, junto a diversos factores culturales y sociales, constituyen importantes factores de riesgo suicida.

4.4. Análisis e interpretación de los datos

Según el último barómetro sobre "defunciones por causa de muerte en España" publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2017, el último año del que se tienen datos, se produjeron un total de 3.679 suicidios, un 3, 1% más que el año anterior, lo que lo sitúa como la primera causa de muerte no natural. Según los datos, se situaría como la primera causa externa de muerte entre los

hombres, con 2.718 fallecidos, seguida de las caídas accidentales (1.603) y los accidentes de tráfico (1.507), y la tercera entre las mujeres (961 mujeres fallecidas), por detrás de las caídas accidentales (1.454) y del “ahogamiento, sumersión y sofocación” (1.450) (National Geographic, s.f.).

Además, las experiencias relacionadas con conflictos, desastres, violencia, abusos, pérdidas y sensación de aislamiento están estrechamente ligadas a conductas suicidas. Las tasas de suicidio también son elevadas entre los grupos vulnerables objeto de discriminación, por ejemplo: las personas refugiadas y emigrantes, las comunidades indígenas, las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales, transexuales, intersexuales y población reclusa. Con diferencia, el principal factor de riesgo de suicidio es un intento previo de suicidio. (OMS, 2016).

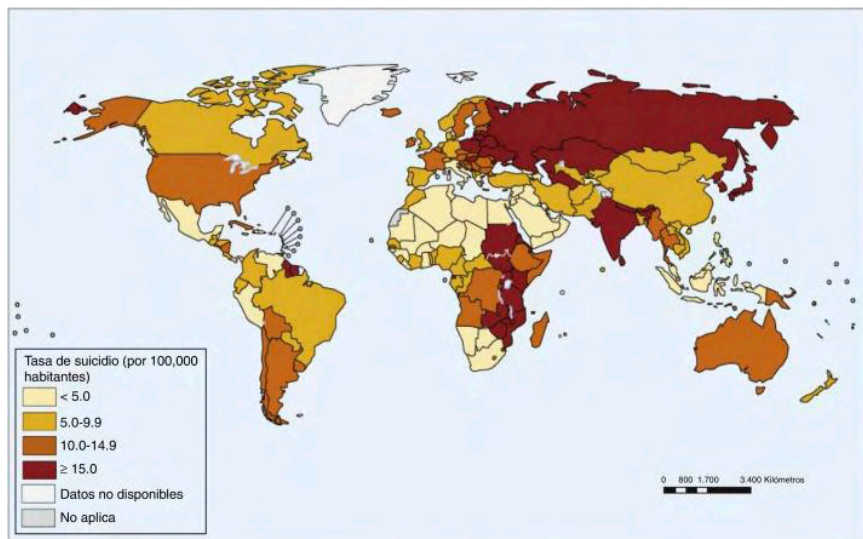
La OMS reconoce que el suicidio es una prioridad de salud pública. El primer informe mundial de la OMS sobre el suicidio, «Prevención del suicidio: un imperativo global», publicado en 2014, procura aumentar la sensibilización respecto de la importancia del suicidio y los intentos de suicidio para la salud pública, y otorgar a la prevención del suicidio alta prioridad en la agenda mundial de salud pública. También procura alentar y apoyar a los países para que desarrollen o fortalezcan estrategias integrales de prevención del suicidio en el marco de un enfoque multisectorial de la salud pública.

El suicidio es una de las condiciones prioritarias del Programa de acción para superar la brecha en salud mental establecido por la OMS en 2008, que proporciona orientación técnica basada en pruebas científicas con miras a ampliar la prestación de servicios y atención de problemas de salud mental, neurológicos y abuso de sustancias. En el Plan de acción sobre salud mental 2013-2020 los Estados Miembros de la OMS se comprometieron a trabajar para alcanzar la meta mundial de reducir las tasas nacionales de suicidios en un 10% para 2020.

Además, la tasa de mortalidad por suicidio es un indicador de la meta 3.4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: «De aquí a 2030, reducir en un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante su prevención y tratamiento, y promover la salud mental y el bienestar (OMS, 2019).

Entre los países que informan de la incidencia de suicidios, las tasas más altas se encuentran en Europa del Este, y las más bajas principalmente en América Latina, los países musulmanes y algunos países asiáticos. Se dispone de poca información sobre el suicidio en los países africanos (OMS, 2012).

El suicidio es un grave problema de salud pública, que afecta a la sociedad en su conjunto. Se debe sensibilizar y prevenir de la manera más adecuada para reducir el número de fallecimientos en nuestro país, ya que las cifras se multiplican de manera alarmante cada año.



Anexo 1. Mapa mundial de la tasa de suicidio por cada 100.000 habitantes (OMS, 2013).

4.5. Teorías sobre el suicidio

Se han propuesto varias teorías para comprender mejor cuáles son los posibles factores que están detrás de las conductas suicidas y, de este modo, proceder y proponer medias de actuación para su prevención debido a la preocupación que este asunto acarrea.

Podemos clasificarlas en tres tipos de modelos: biológicos, psicológicos y psicosociales.

4.5.1. Modelos biológicos

Hipótesis genéticas: se puede observar un factor hereditario genético pudiendo relacionarlo con la herencia de una enfermedad mental que pueda llevar al suicidio (Contreras y Gutiérrez, 2007). Además, casi la mitad de los pacientes en cuyos núcleos familiares existe historia de suicidio realizan intentos de suicidio (Roy, 1983).

En el caso de la conducta suicida se han destacado ciertas disfunciones en los neurotransmisores. La más citada es la disfunción del sistema serotoninérgico (Mann, Wateraux, Haas y Malone, 1999), encontrándose bajos niveles de serotonina y de sus metabolitos en el líquido cefalorraquídeo de pacientes que se han suicidado.

Hipótesis neuronales: el modelo basado en el estrés-diátesis hace referencia a una multicausalidad del riesgo suicida, que vendría a estar dado por la interacción de los genes y el ambiente (Gutiérrez-García, Contreras y Orozco-Rodríguez, 2006; Waternaux, Haas y Malone, 1999). Para este modelo, el aspecto genético cobra una particular relevancia. Mann, Waternaux, Haas y Malone (1999) sostienen la hipótesis de una transmisión familiar (quizá genética) de cierta propensión a externalizar la agresividad y una tendencia a tener conductas suicidas.

4.5.2. Modelos psicológicos

Chopin, Kerkhof y Aresman (2004) proponen cinco grupos de teorías psicológicas explicativas sobre el suicidio.

Teorías psicoanalíticas

Freud explica el suicidio como un problema que se encuentra en el alma humana. En su obra *Duelo y Melancolía* (Freud, 1917) habla de los impulsos intensos suicidas que el ser humano siente como una especie de castigo, que el sujeto a sí mismo se impone.

Holinger y Offer (citados por Henry et al., 1993) consideran que el suicidio es un intento de manejar el rechazo y la privación, resultado de la pérdida de amor y apoyo.

Por otra parte, Menninger (1966) afirmó que las personas tienen una cierta propensión a la autodestrucción y expresa tres componentes de la conducta hostil presente en el suicidio, que son: el deseo de matar, el deseo de ser matado y el deseo de morir.

Por ello, en la adolescencia las personas son más propensas a pensar en la idea de la muerte debido a la gran rabia, contención, ira hacia sí mismo y deseo inconsciente de muerte. Por ello, este colectivo asume un gran riesgo, pues la pubertad es un período esencial en el desarrollo de impulsos de autodestrucción.

Por último, se encuentra Litman (1967), que añade otros aspectos aparte de la hostilidad a la conducta suicida: la culpa, la ansiedad y la dependencia.

Suicidio como forma de comunicación interpersonal

Stengel (1962) estaba convencido de que el suicidio era una llamada de auxilio. Es decir, una forma de comunicación que quería captar la atención de los demás, entendida como una búsqueda desesperada de ayuda.

Kreitman (citado por Chopin et al., 2004) defendía que aquellos intentos de suicidio tenían una función comunicativa, expresiva y manipulativa.

Maris (2002) (citado por Chopin et al., 2004) propone que la mayoría de los intentos de suicidio eran de carácter manipulativo; es decir, las personas realmente no quieren morir; por ello utilizan métodos leves de baja letalidad. Lo único que quieren es generar cambios en sus vidas y transformar situaciones. Por esto, un intento de suicidio puede convertirse en una respuesta condicionada por el estrés.

Suicidio como respuesta al dolor psicológico

Shneidman (1993) (citado por Villardón, 1993) defiende que el suicidio es una alternativa de escapar de ese gran dolor psicológico que oprime y que es tan insoportable, causado por las emociones negativas y desmoralizantes, como pueden ser: el sentimiento de culpa, la derrota, la humillación, la vergüenza, la soledad, desesperanza, amor no correspondido, necesidades no satisfechas, cólera, hostilidad, y muchas otras.

La hostilidad que un individuo posea hacia su persona en los momentos previos al intento suicida determinará el desencadenante y el resultado final. La perturbación o inquietud que la persona atesore será esencial para percibir de manera realista o coherente todos sus sentimientos. Es decir, si la persona tiene una realidad alterada, solo percibirá todos aquellos pensamientos negativos y dolorosos (efecto túnel).

Si todos estos factores mencionados anteriormente consiguen alcanzar un nivel elevado, aumentan las probabilidades del intento de suicidio. En ese punto es cuando la idea de cese, de liberación y de descanso eterno se presenta como una solución, además de posible, virtuosa. La persona está totalmente convencida de que con esta última acción parará la aflicción.

Teorías cognitivas

La perspectiva cognitiva de Aaron T. Beck (1980) postula que la intención de suicidio no es sino una dicotomía extrema entre vivir y morir.

Beck, Kovaks y Weissman (citados por Chopin et al., 2004) defienden y aseguran que estas conductas suicidas son propias de personas con trastornos depresivos derivadas de factores cognitivos, como puede ser una excesiva visión negativa de ellas mismas, una mala autoaceptación, una visión pesimista de ellas, del mundo y del futuro. Estas personas tienden a magnificar sus problemas y se ven incapaces de resolverlos, ya que no creen que tengan las suficientes capacidades y potencialidades para sobrellevar y estar a la altura de las circunstancias. Integrando la perspectiva de Beck, Riskind, Long, Williams y White (2000), podemos llegar a la conclusión de que la depresión y la desesperanza puede ser un inicio de las conductas suicidas.

Teoría de la Indefensión-Desesperanza

Abramson et al. (2000) hacen énfasis en la desesperanza como elemento principal ante el suicidio. Afirman que la desesperanza es la única solución que las personas afectadas ven para resolver sus dificultades y su incertidumbre, pues sienten que tienen el último control en sus vidas.

La postura cognitiva de Niemeyer

Neimeyer (1998) llegó a afirmar que las personas suicidas se caracterizan por su anticipación al fracaso, por su autoconcepto negativo, su pensamiento dicotómico, sus aislamientos interpersonal y desorganización del sistema de constructos.

Posteriormente, Hugles y Niemeyer (1990) proponen una teoría que decreta que los seres humanos buscan planear, anticipar, predecir y plantear hipótesis sobre el futuro. Cuando este proceso se ve alterado pueden aparecer las conductas suicidas, pues la incógnita y la duda implican un factor estresante en la vida del ser humano.

Teorías que asumen el suicidio como un proceso

Lester (1994) asegura que la conducta suicida puede aprenderse. Las experiencias en la niñez y, sobre todo, la educación recibida son indispensables, ya que confeccionan los patrones de pensamiento y las acciones de una persona suicida. Además, las conductas suicidas están motivadas por metas. Y el suicidio puede resurgir en épocas de crisis vital.

4.5.3. Modelos psicosociales

Durkheim (1893) clasifica cuatro tipos de suicidio que se atrevió a definir; estos son: el suicidio egoísta, el suicidio altruista, el suicidio anónimo y el suicidio fatalista.

1. Suicidio altruista: Este tipo de suicidio ocurre cuando la persona está demasiado integrada en la sociedad a la que pertenece hasta tal punto que carece de personalidad individual. Acepta las normas sociales y leyes establecidas. Se olvida completamente de su propio criterio, de su elección y de sus propias capacidades, de manera que se suicida porque piensa que ese es su deber. Este tipo de suicidios aparece cuando la autoconcepción es muy baja; esta es la versión opuesta al suicidio egoísta. Existen tres tipos de suicidio altruista.

- **Suicidio altruista obligatorio:** como dijimos anteriormente, está condicionado por la sociedad. Una sociedad que exige el suicidio, ya que, de no ser así, el propio grupo social podría llegar a despreciar y excluir a dicha persona. Por ejemplo, en sociedades asiáticas o en pueblos celtas, normalmente ha sido

relacionado con el honor y la integridad personal. Parece que recientemente las personas entradas en años se quitaban la vida para no ser una carga ni una lacra para la sociedad.

- **Suicidio altruista facultativo:** en este caso la sociedad sigue condicionando a la persona, pero no exige su muerte. Por ejemplo, si una persona anciana sin ningún tipo de problema psicológico se quita la vida libremente porque cree que ya ha cumplido su propósito de vida y está satisfecha con su cometido.
- **Suicidio altruista agudo:** en este otro caso, la persona decide quitarse la vida por placer. Es frecuente que este tipo de suicidio esté relacionado estrechamente con la religión. Por ejemplo, es el caso de alguien que se suicida para conseguir la gloria divina y la vida eterna.

2. **Suicidio egoísta:** la intensidad de los lazos religiosos, políticos, sociales y familiares frena cualquier idea o pensamiento suicida a los que la persona se vea tentada a realizar o pensar. En conclusión, el vínculo que le une a la vida hace que disminuyan las fuerzas sociales suicidas hacia su persona.

Además, se produce cuando la persona está poco integrada en la sociedad. Por ejemplo, un alumno o alumna que no tiene relaciones sociales con sus iguales en clase y por falta de integración decide acabar indiscriminadamente con la vida de otras personas para después quitarse su propia vida.

3. **Suicidio anónimo:** ocurre en sociedades donde las instituciones y sus lazos de convivencia están en situación de desintegración o anomia. Son sociedades donde los límites sociales y naturales son más flexibles. Se trata de personas inestables que sufren los cambios económicos, crisis en el país, rupturas de pareja.

4. **Suicidio fatalista:** Durkheim sostiene que este tipo de suicidio no es común en su sociedad, pero sí reconoce que existe. Sucede cuando hay un cambio de normas que regulan la conducta del conjunto de la sociedad. Esto afecta a aquellas personas que no toleran un cambio de normas y se sienten deprimidas y limitadas en cierta medida. Esto sucede cuando la sociedad oprime a la persona y como método de escape y liberación encuentra la muerte. Por ejemplo, esto se puede ver en la cultura de los amish. Por ello, Durkheim afirma que el suicidio es el resultado de un acto positivo o negativo de la víctima, ya que es consciente del resultado que produce.

4.6. Factores de riesgo

Como hemos visto con anterioridad, los factores biológicos, psicológicos y sociales pueden convertirse en factores de riesgo para el suicidio. Detectar estos causantes a tiempo es esencial y fundamental.

Podemos clasificar estos factores en tres grandes grupos: individuales, familiares y sociales (Evans, Hawton y Rodham, 2004).

4.6.1. Factores individuales

Todo cuanto acontece moldea nuestra personalidad y nuestra identidad. Hay una historia detrás de cada persona. Cada una con sus circunstancias, con sus vivencias y sus experiencias personales, que les hacen ser diferentes al resto. Por ello, los factores individuales pueden ser cuantitativos y cualitativos.

Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

Haber tenido tentativas de suicidio anteriores, independientemente del desencadenante

Se ha podido comprobar que aproximadamente el 25% de los adolescentes que se han suicidado lo habían intentado con anterioridad. La tentativa de suicidio aumenta por 30 el nivel de riesgo (Marcelli y Humeau, 2007).

El intento de suicidio en el pasado es un factor de riesgo mayor para suicidio (Hawton, 2009), el más importante (Beghi, 2010) y quizás el mejor indicador de que el paciente tiene un alto riesgo de suicidio. Se ha visto que alrededor del 40% de los pacientes con depresión que se suicidan lo habían intentado con anterioridad. El riesgo de nuevos intentos de suicidio es máximo en los tres meses posteriores al primero (Kaplan, 2004).

Dentro de los factores de riesgo suicida más determinantes se encuentran la existencia de un intento previo de suicidio y la presencia de alguna patología psiquiátrica que confiera vulnerabilidad suicida (Gómez, 2008).

Tener alguna patología o trastorno psiquiátrico

La depresión es el trastorno del ánimo más frecuentemente asociado con suicidio y uno de los factores de riesgo más importante. Cerca del 30% de las muertes por suicidio habían sido diagnosticadas con un Trastorno Depresivo Primario (Kaplan and Sadock), aunque otros estudios hablan de más de la mitad de los casos (Cavanagh 2003). En un estudio sobre víctimas suicidas, el 63% de las víctimas depresivas eran hombres y el 37% mujeres. El ser hombre con depresión es un factor de riesgo *per se* en individuos depresivos. La mayoría (85%) eran casos complicados de depresión con comorbilidad psiquiátrica (Henriksson, 1993).

Maltrato y abuso sexual

Se ha demostrado una correlación entre el abuso en la infancia y el suicidio. También las conductas violentas en la familia, tanto si el adolescente es víctima como testigo, constituye un riesgo para el menor (Evans et al., 2004).

Baja autoestima

Las investigaciones indican que aquellas personas con una alta autoestima hacen frente significativamente mejor a situaciones estresantes en comparación con aquellas con una baja autoestima (Greenberg et al., 1992). La adolescencia es el período donde se establece el sentido de la vida y la identidad propia, a través de las cuales se superan la difusión de roles y la confusión de identidad (Erickson, 1950). Este período requiere la búsqueda de identidad y establecer un autoconcepto en el cual pasado, presente y futuro se unen para formar un todo (Drummond, 1997). Si el adolescente fracasa en esta tarea será susceptible a algunas tendencias autodestructivas, incluyendo el suicidio (Baumeister, 1986).

Escala de autoconcepto de Piers-Harris (PHCSCS) (Piers, 1972): es una escala de autoinforme compuesta por 80 reactivos que deben ser contestados con un sí o un no. Los reactivos van dirigidos a evaluar el autoconcepto de los niños y adolescentes en relación con seis factores: comportamiento, apariencia física, aspectos intelectuales, académicos, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción (Rosselló, 1993; Rosselló et al., 1991). A mayor puntuación total, mayor el autoconcepto positivo del niño o adolescente (Piers, 1972). Este instrumento fue adaptado y traducido al español por Rosselló et al. (1991).

Antecedentes familiares suicidas

Los factores de riesgo suicida incluyen: antecedente de autolesiones anteriores, antecedentes familiares de suicidio, enfermedad de inicio temprano y aumento de la gravedad de los síntomas de trastorno depresivo, (incluyendo desesperanza), episodios mixtos, cicladores rápidos, trastornos psiquiátricos comórbidos y el uso indebido de alcohol o drogas (Hawton, 2005).

Dentro de los trastornos psicóticos destaca la esquizofrenia, donde alrededor del 10% de los pacientes consuma suicidio, especialmente los sujetos jóvenes (Gómez 2008).

El abuso de alcohol

La dependencia está fuertemente asociada con el riesgo de suicidio. La gravedad del trastorno, rasgos de personalidad de agresividad e impulsividad y falta de esperanza, parece ser que predisponen al suicidio. Principales factores precipitantes son la depresión y los eventos estresantes de la vida, sobre todo el término o quiebre de relaciones interpersonales (Conner, 2004). Personas alcohólicas tienen un riesgo incrementado de cometer suicidio, con un riesgo de vida del 2,2% a 3,4%. Generalmente cometen suicidio después de muchos años de abuso de alcohol. La comorbilidad con Trastorno Depresivo es particularmente de riesgo. En un estudio hecho sobre 50 víctimas de suicidio alcohólicas, la mayoría había experimentado alguna pérdida personal importante como factor precipitante del acto suicida. Sólo en una sola víctima no se identificó el probable factor o evento desencadenante (Kaplan, 2000).

Aislamiento y soledad

Existen numerosos estudios que demuestran la gran frecuencia de aislamiento social (pocas amistades, poca relación con familiares, vida en soledad...) en las personas suicidas. El aislamiento social se asocia, sobre todo, al suicidio consumado y, en menor medida, a las tentativas, lo que podría explicar por qué las personas que realizan una tentativa tienen dificultades o problemas con su ambiente sociofamiliar, pero no están totalmente desconectadas de él, mientras que quienes consuman el suicidio podrían haber llegado a un grado más profundo de aislamiento y desconexión de su ambiente social (Montalbán, 1998, p. 87).

4.6.2. Factores familiares

Presencia de factores psicopatológicos en los progenitores

Estos datos se pueden interpretar como vulnerabilidad genética, pero también pueden ser ocasionados por el impacto de estos trastornos en los adolescentes, siendo evidente que unos padres que se encuentran en una inestable situación personal no podrán ayudar a sus hijos a enfrentarse a la adolescencia de una manera adecuada (Evans et al., 2004).

Antecedentes suicidas en la familia

La presencia de una historia familiar con suicidios es siete veces mayor entre adolescentes que intentaron matarse que entre aquellos que no lo hicieron (Garfinkel y col., 1982).

La ausencia de afecto o cohesión en la familia

Así, por ejemplo, la carencia de redes de apoyo en el ambiente familiar en los adolescentes afecta su vinculación psicosocial, el pobre funcionamiento familiar, la presencia de crisis familiares, la disfuncionalidad, la poca expresividad, la mala comunicación y la desorganización familiar en lo que respecta a un consenso de normas pueden considerarse como factores de riesgo o predictores para la presencia de ideación suicida entre otros problemas (Álvarez, Ramírez, Silva, Coffin, & Jiménez, 2009; Herrera & Avilés, 2000; Pérez-Olmos, Ibáñez-Pinilla, Reyes-Figueroa, Atuesta-Fajardo & Suárez-Díaz, 2008; Reyes & Torres, 2001; Ferran, Canals, Gras & Domènech-Llaberia, 2002; Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu & Martínez, 2010; Sook, Young & Schepp, 2005; Toro, Paniagua, González & Montoya, 2009; Suominen et al., 2004).

Para Sánchez, Guzmán y Cáceres (2005), la prevalencia de ideación suicida es mayor en hogares desligados o separados que en aquellos con mayor cohesión familiar, cuestión que coincide con lo planteado por diferentes autores (Pérez et al., 2007; Sarmiento & Aguilar, 2011), quienes afirman que entre los principales motivos para la ejecución de un intento suicida en niños y adolescentes se encuentran los conflictos familiares y el manejo inadecuado de estos.

Un ambiente familiar demasiado coercitivo o permisivo

Respecto al estilo parental, puede definirse como la constelación de actitudes que los padres asumen frente al niño y que le son comunicadas en una variedad de formas, creando así un clima emocional dentro del cual se expresan las conductas parentales. En contraste, las prácticas parentales son conductas específicas orientadas a una meta particular, mediante las cuales los padres desempeñan su papel socializador, como son el monitoreo, los cumplidos, el regaño, entre otros aspectos (Mahecha & Martínez, 2005; Raya, 2008; Florenzano et al., 2011).

En este marco, cabe destacar que la conducta suicida también se relaciona con el debilitamiento de estructuras sociales que sirven de contención y soporte a los sujetos para hacer frente a los diferentes eventos de la vida. En este sentido, la familia constituye una de las estructuras más importantes y es la base de procesos de desarrollo emocional y social; estructura que se ha modificado sustancialmente con los cambios sociales, por lo cual se ha incrementado la vulnerabilidad de las personas, y especialmente de los adolescentes (Quintanar, 2007).

Poca comunicación en el entorno familiar

En otros estudios se halló que los adolescentes que tenían mayor problema de comunicación, tanto con la madre como con el padre, expresaban síntomas depresivos y que los factores de riesgo más prevalentes eran las discusiones familiares, la percepción de desinterés por parte del padre y la mala comunicación con la madre (Estévez et al., 2005; González et al., 2003; Pons & Berjano, 1997).

Asimismo, los estudios de Meschke, Bartholomae y Zentall (2002) han expuesto que el apoyo, el control y la supervisión parental se constituyen en elementos importantes que funcionan como factores protectores o de riesgo para el desarrollo de comportamiento problemáticos en adolescentes, incluyendo el suicidio.

Divorcio, separación, mudanza o fallecimiento de un ser querido

Generemos en nuestros adolescentes y jóvenes la capacidad para recuperarse y sobreponerse ante situaciones de pérdida, dolor, separaciones, crisis. (Henderson y Milstein, 2003).

Situaciones de paro o desempleo

En España las personas desempleadas consumen el doble de psicofármacos que las personas ocupadas, y las organizaciones que se dedican a repartir alimentos entre los sectores más afectados por la crisis vienen detectando hace tiempo que muchas de quienes acuden a ellas en busca de ayuda requieren también apoyo psicológico. De 2006 a 2011 la proporción de quienes presentaban síntomas de depresión severa entre quienes fueron a consultar al médico de cabecera a su centro de atención primaria aumentó en casi veinte puntos porcentuales. También aumentó, pero no tanto, la de personas afectadas por depresión leve, ansiedad y consumo excesivo de alcohol. Al menos una parte de estos

cambios puede atribuirse inequívocamente al experimentado por el desempleo (Gili y otros, 2013).

Y en igualdad de circunstancias demográficas y socioeconómicas, la tasa de mortalidad de los parados es más alta que la de los ocupados (Martikainen y Valkonen, 1996).

Así, la prevalencia de problemas psicológicos entre los parados es más del doble que entre los ocupados (Karsten y Moser, 2009).

4.6.3. Factores sociales

Fracaso escolar

Presiones familiares muy fuertes para alcanzar logros académicos, relacionadas con fracasos reiterados, pueden dar origen a profundas sensaciones internas de malestar que precipitan decisiones suicidas (Davis, 1983). Los fracasos en alcanzar metas que se internalizaron como valiosas, junto con altos estándares familiares de logros, también se asocian con comportamientos suicidas (Stephans, 1985).

Mal uso de las nuevas tecnologías

Concretamente, el ciber suicidio es “la influencia de la información sobre suicidio aparecida en Internet en la incidencia de los suicidios en quienes navegan en la red de redes. Se pueden encontrar juegos suicidas, chistes suicidas y música para suicidas (...), para aquellos que quieren discutir las opciones suicidas y para los que consideran el suicidio como una posibilidad abierta a todos. Se describen los métodos suicidas, desde los más conocidos y eficaces hasta los más frívolos, llegando a más de cuarenta. Pueden aparecer notas suicidas y anuncios incitando al suicidio” (Pérez & García, 2008, p. 37).

Lo más peligroso de estas páginas es que entregan información respecto a cómo conseguir los medios para cometer el suicidio; por ejemplo, se detalla cómo conseguir medicamentos eutanásicos intravenosos de manera ilegal. Y ya se sabe que la disponibilidad de medios letales para atentar contra la propia vida constituye un riesgo importante de comportamiento suicida del mismo modo que determina la letalidad de una tentativa de suicidio (Minsal, 2013). Por lo demás, lógicamente, la influencia de estas páginas es mayor si en ellas se alienta a llevar a cabo un suicidio. La mitad de las páginas que enseñan a suicidarse, a la vez alientan a quitarse la vida (Sánchez, 2008). Los tres sitios más visitados mundialmente, son pro-suicidas (Dunlop et al, 2010).

Casos de acoso o discriminación en el aula

Según Furlong y Morrisson (1994), la violencia escolar puede definirse como un constructo multifacético que abarca tanto los actos criminales como las agresiones e insultos al interior de los colegios, dañando el clima escolar e inhibiendo el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos (Wolf & Esteffan, 2008, p. 181).

Uno de cada cinco suicidas, según un estudio realizado en España en el 2003 por el psicólogo Iñaki Piñuel, tiene por causa una situación de acoso que lo antecedió, lo cual da cuenta de lo determinante de este fenómeno en la salud psíquica y las decisiones de vida de quienes lo padecen (Janín Orradre, 2009, p. 301).

Las víctimas de ciberacoso sufren el mismo o incluso mayor daño psicológico debido a que la información lesiva está disponible para todo el mundo las 24 horas del día. Los acosadores con frecuencia son anónimos, el proceso de victimización es continuo e inevitable, la mayoría de las veces es muy difícil eliminar el material publicado y suele estar accesible de forma pública durante largos períodos de tiempo. Los adolescentes suelen ser reticentes a hablar con los adultos sobre el abuso que están sufriendo debido al trauma emocional, a que piensan que es culpa suya, por miedo a posibles "venganzas", o la preocupación por que se les restrinja el uso de internet o del teléfono móvil. En su punto más extremo, el ciberacoso puede llevar al suicidio y a la violencia juvenil (Garaigordobil, 2011, p. 245).

4.7. Factores de protección

Los factores protectores contra el comportamiento suicida son aquellos que disminuyen la probabilidad de que se lleven a cabo intentos de suicidio en presencia de factores de riesgo (Nock, 2008) y deben ser desarrollados desde la infancia y adolescencia, ayudados por los padres, la familia y los educadores (Barreiro, 2006; Cervantes y Hernandez, 2008; Cueva y García, 2006; Mullen y Hendren, 1998; OMS, 2001 y Sánchez, Guzmán y Cáceres, 2005).

Su conocimiento es muy importante, podemos clasificarlos en: factores individuales, familiares y sociales.

4.7.1. Factores individuales

- Es esencial desarrollar unas buenas habilidades sociales que permitan al sujeto relacionarse con sus familiares, sus amistades y con el resto de la sociedad.
- Crear la suficiente autoestima y confianza en sí mismo para vencer todos los obstáculos y sobreponerse sin necesidad de infravalorarse ni rendirse.
- Tener una actitud positiva ante la adversidad y la incertidumbre de las situaciones.
- Mantenerse activo, tener una buena alimentación y descanso.
- Pedir ayuda y compartir con las personas cercanas y de apoyo la angustia que se siente.
- Autocontrol emocional y personal.
- Mantener la esperanza.
- Evitar el consumo de sustancias adictivas.
- Gestión de emociones y conflictos. Capacidad de etiquetar los pensamientos sin juzgarlos.

4.7.2. Factores familiares

- Buena relación familiar (Vinaccia, S., Quiceno, J. M., y San Pedro, E. M., 2007). La calidad de la comunicación y las relaciones familiares están asociadas a estilos de vida saludables en la adolescencia.
- Apoyo familiar, sentirse queridos y valorados en el núcleo familiar es imprescindible
- Ofrecerles un ambiente cordial posibilitando que puedan libremente expresar sus ideas, pensamientos y opiniones. Fomentando la comunicación bidireccional.
- Ofrecerles una buena educación, no ocultarle conceptos como la muerte etc.

4.7.3. Factores sociales

- Desarrollar redes afectivas de integración social.
- Contar con apoyo personal que ellos valoren.
- Relacionarse con buenas influencias.
- Tener el sentimiento de pertenencia a un grupo social.
- Facilidad de acceso a servicios de salud mental y comunitaria.
- Evitar tener acceso a medios que faciliten el suicidio.

5. INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL EN LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO

Siendo el suicidio el prototipo de condiciones que se pueden tratar y prevenir, existen diversos modelos conceptuales y programas de prevención del comportamiento suicida a nivel mundial, como el estudio SUPRE-MISS que la Organización Mundial de la Salud (OMS) inició en el año 1999 como iniciativa a escala mundial con el objetivo de reducir la mortalidad asociada al suicidio. Después de estudiar los factores asociados a la conducta suicida se aplicó una breve intervención psicoeducativa para los pacientes que hubieran tenido una crisis o intento suicida, lo cual permitió la realización y difusión de una serie de documentos que ofrecen información, asesoramiento, recomendaciones, pautas y guías de acción para la detección, prevención y tratamiento, dirigidos a grupos sociales específicos y a profesionales. Los contextos en los que más se impartieron estas medidas fueron: la escuela, el trabajo y la familia.

Otra iniciativa fue la Estrategia Nacional de Prevención (National Public Health, 2001), utilizando medidas como:

- Publicación en los medios de comunicación de los teléfonos habilitados para la prevención de las conductas suicidas, como Asociación Barandilla o Teléfono de la Esperanza.
- Información responsable por parte de los medios de comunicación.
- Políticas orientadas a reducir el consumo de alcohol y drogas.

- Control del uso y del tiempo dedicado a las nuevas tecnologías y juegos de apuestas.
- Identificación temprana y tratamiento de personas con trastornos emocionales agudos o problemas crónicos.
- Seguimiento de la atención prestada a personas que han intentado suicidarse y prestación de apoyo comunitario.
- Tener apoyo de sus familiares. Hacerle sentir que se le apoya y se le ama.
- Por otro lado, en cuanto a la población infanto-juvenil las intervenciones preventivas deben llevarse a cabo dentro del ámbito escolar, las cuales serían (Russell, 2001):
 - Es esencial dotar a la juventud de programas dirigidos al entrenamiento de habilidades sociales, con el fin de detectar riesgos suicidas.
 - Programas de prevención basados en el ámbito escolar sobre la depresión, ideación suicida, baja autoestima, ansiedad o estrés utilizando entrevistas individuales y test auto aplicados.
 - Intervención y talleres después de la pérdida de algún compañero, para minimizar el riesgo de imitación por aprendizaje.
 - Entrenamiento de figuras clave o "Gatekeeper", es decir, profesorado, jefatura de estudios y equipo de orientación que estén pendientes continuamente de la situación de familias de alumnado que esté pasando por una mala situación.
 - Saber expresar a personas de confianza pensamientos dolorosos, desagradables o molestos.
 - Buscar habilidades y potencialidades para dedicar el tiempo libre o de ocio.
 - Tener un criterio de pertenencia y estar integrados en clase y en grupos de compañeros.
 - Saber buscar ayuda en momentos de dificultades.
 - Tener capacidad de autocontrol y saber estar.

Dada la sensibilidad del tema conviene resaltar dos fenómenos preventivos importantes:

El rol de la familia: todo acto suicida o intento de suicidio dentro del seno familiar repercute en su normal funcionamiento, además de crear crisis familiares, desorganización y frustración. Este acto no implica que deje de considerarse la familia como núcleo de funcionamiento, sino que implica la cohesión y el apoyo familiar cumpliendo todas sus funciones educativas, cuidadoras y formativas, ayudando a los descendientes a crear sentimientos, valores propios y hábitos que sirvan de prevención ante la conducta suicida, y haciendo uso del diálogo y la comunicación bidireccional.

Diversos estudios han demostrado que, en la mayoría de los núcleos familiares de pacientes que han cometido un intento de suicidio, hay evidencia de crisis familiares, además de un deterioro de las relaciones familiares (Herrera y Avilés, 2000).

El rol de la institución educativa: el sistema educativo y sus instituciones son referencias para un adecuado desarrollo del adolescente. Es de vital importancia que estas cuenten con dispositivos especiales para abordar esta problemática desde el modelo de prevención integral del suicidio y cuente con redes extendidas a la comunidad educativa, padres, madres y alumnado del centro. Es importante cómo los centros educativos trabajan y fomentan la comunicación y la socialización en sus centros, cómo se resuelven los conflictos y reaccionan al atender situaciones de jóvenes que se encuentran afligidos y con riesgo de realizar un acto suicida.

Por todo ello, es coherente que los centros educativos sean un escenario perfecto para prevenir estas conductas.

Los programas educativos en la escuela pueden resultar favorables para el profesorado y para el alumnado. Debido a la gran cantidad de tiempo en que los alumnos comparten espacio con sus profesores, estos pueden identificar a aquellos estudiantes que presentan problemas en salud mental, si tienen falta de atención o su comportamiento es disperso y preocupante.

Promoción de la salud mental: la promoción de salud para evitar la conducta suicida debe implicar no solo a los profesionales de la salud pública, sino a otras personas que se relacionan más con los pacientes como familiares, amigos y maestros (Pérez, B., 1953).

La sociedad, las instituciones y el Estado no solo deben preocuparse de la competitividad y productividad. Su principal función debería ser promover principios, valores y sentimientos para el desarrollo personal (González, B., y Rego, E., 2006).

En el círculo social íntimo se debe promover la solidaridad, el altruismo y la fraternidad, ayudando así a superar el dolor y el sufrimiento. La persona debe desarrollar la autoestima e ir reforzándola (Valladolid, 2011).

Como solución para prevenir el suicidio la OMS (2013) propuso tres tipos de estrategias.

Prevención universal: son técnicas diseñadas para hacerlas llegar a toda la población, promoviendo la salud mental, el consumo nocivo de sustancias adictivas y el envío de mensajes conscientes y controlados a través de los medios de comunicación.

Prevención selectiva: estas técnicas van dirigidas a los grupos vulnerables. Estas personas son aquellas que están afectadas por situaciones difíciles, como traumas, abusos, familias de suicidas, situaciones de inmigración o refugio, desastres, accidentes, etc.

Prevención indicada: estas técnicas van dirigidas a personas vulnerables específicas mediante el apoyo a la comunidad. Sobre todo, el seguimiento va dirigido a personas que salen de los establecimientos de salud, por ejemplo, la capa-

citación del personal de salud, para que sepan manejar los trastornos mentales por uso de sustancias, es relevante.

6. INVESTIGACIÓN: MITOS SOBRE EL SUICIDIO ADOLESCENTE

Esta investigación ha consistido en aplicar una encuesta en relación con las creencias extendidas sobre la conducta suicida al alumnado del Grado de Educación Social de los cursos de 3º y 4º de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca.

Se les presentaron 10 afirmaciones relacionadas con la conducta suicida, que tenían que ver con las creencias erróneas sobre el suicidio (mitos). Nos interesaba conocer qué piensan los futuros Educadores y Educadoras Sociales sobre el suicidio, así como sus creencias erróneas en torno a este hecho. Suponemos que los futuros profesionales de la Educación Social no están preparados para enfrentarse al suicidio en la adolescencia y que en sus respuestas cometerán errores, relacionados con los mitos sociales vinculados.

El modo de difusión de dicha encuesta fue de manera telemática, vía WhatsApp, ya que hacía más fácil la comunicación con los compañeros y las compañeras de clase, debido a las circunstancias del COVID 19. Se consiguió la participación de unas 40 personas.

Para la recogida de cada una de las respuestas se utilizó la escala de Likert, del 1 al 5, siendo 1 la expresión de la mínima conformidad y 5 la máxima.

Las preguntas del cuestionario fueron las siguientes:

- | |
|--|
| 1. Aquel que quiere suicidarse no lo dice. |
| 2. Los que intentan suicidarse no desean morir, en realidad solo intentan llamar la atención para tener protagonismo. |
| 3. El sujeto que se repone de un episodio o crisis suicida no corre peligro de recaer. |
| 4. Todo el que se suicida es un enfermo mental o tiene alguna psicopatología. |
| 5. El suicidio no se puede prevenir, ocurre por impulso y no hay nada que se pueda hacer para detenerlo. |
| 6. Hablar de suicidio con una persona con este riesgo puede invitar y empujar a que realice dicho acto. |
| 7. El que intenta suicidarse es valiente. |
| 8. Los medios de comunicación no contribuyen a reducir y prevenir el número de suicidios. |

9. Los niños y adolescentes no se suicidan.

10. Los Educadores y Educadoras Sociales conocen y tienen las herramientas necesarias para ejercer un papel relevante en la lucha con la conducta suicida.

7. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL SUICIDIO DESDE EL AMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Los Educadores y Educadoras Sociales, junto con profesionales de trabajo social, psicología y animación sociocultural, pueden trabajar y tratar la prevención del suicidio en adolescentes con metodologías, proyectos y actividades a realizar con los participantes.

Sobre todo, en los contextos donde conviven adolescentes que tienen malas relaciones con su círculo familiar, aquellos que han infringido las leyes, jóvenes que consumen estupefacientes, son problemáticos y conflictivos, adolescentes inmigrantes con pocos recursos o aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Podemos concretar y destinar los programas de prevención del suicidio en adolescentes a centros de acogida de menores, centros de protección o reformatorios, donde los profesionales del centro tienen un contacto permanente con menores y llevan a cabo entrevistas previas para conocer la situación personal de cada menor, fijan los objetivos de mejora y cambio que se pretenden conseguir y evalúan el proceso que se ha llevado a cabo, calificando si ha sido satisfactorio el efecto, o por el contrario han surgido otras necesidades a tratar, o no ha dado el resultado esperado.

Lo primero que debemos conocer son los protocolos que el centro ha implantado para la prevención del suicidio. Además de hacer reuniones informativas con los profesionales del centro para leer y revisar los programas de depresión y prevención del suicidio. En estas reuniones se puede charlar de la percepción que cada profesional tiene de las personas usuarias con las que ha tratado, de sus necesidades, de sus capacidades, de sus conductas, de sus aspiraciones etc. Es importante estar alerta y poder distinguir y percibir cualquier señal que indique peligro. Los Educadores y las Educadoras Sociales pueden participar en campañas de sensibilización y difusión de material informativo para familiares, afectados y profesionales.

Es imprescindible comprometerse con el buen trabajo, ser responsables, atentos y constantes. Nosotros podemos ser un gran apoyo para personas que no valoran ni encuentran sentido a su vida.

A veces, tenemos la gran responsabilidad de ser los guías y acompañantes en un sendero totalmente oscuro, con terreno complicado y poca visibilidad. Durante esa travesía no estamos solos, tenemos la ayuda de una linterna que arroja luz y ayuda para encontrar la salida en una situación complicada. Esa linterna son

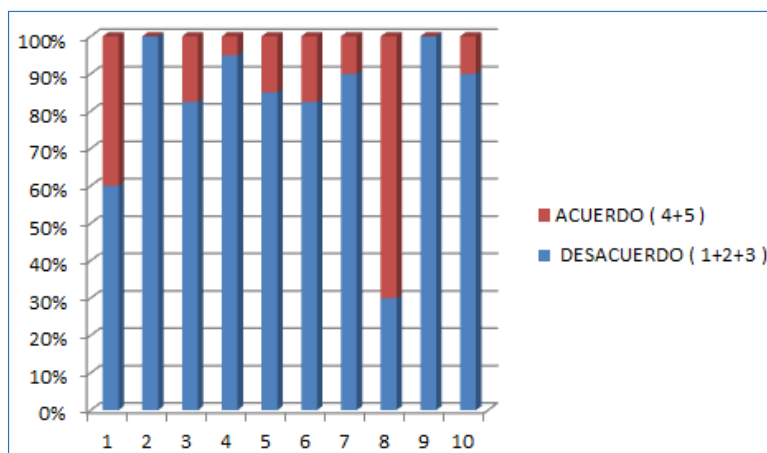
las herramientas que nos han prestado durante nuestra formación, con las que tenemos que analizar las situaciones y enfrentarnos a ellas barajando diferentes posibilidades, hasta encontrar la más recomendable y acertada.

Es esencial dominar las tres dimensiones de la visión pedagógica de Pestalozzi, que no pueden desatenderse a la hora de educar. El saber es la parte cognitiva encargada de aquellos conocimientos adquiridos en toda la formación. El saber hacer es la parte de la aplicación, es decir, poner en práctica lo cognitivo. Y, por último, el saber ser, se refiere al parte emocional, encargada del desarrollo humano. Esto nos enseña a aprender y a trabajar con la cabeza, la mano y el corazón.

8. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se muestran en dos gráficas de elaboración propia. He decidido exponer los datos, para que fueran más significativos, agrupándolos en dos sectores. El primero comprende a participantes que han escogido el rango entre 1-3, que están en desacuerdo con la afirmación y esto refleja el desconocimiento hacia este tema. Por otro lado, tenemos a participantes que han elegido el rango comprendido entre 4-5, que representan la aceptación de los mitos expuestos y en consecuencia el conocimiento que poseen sobre la cuestión.

Nos encontramos ante un gráfico de barras que representa el nivel de conocimiento o desconocimiento de los Educadores y las Educadoras Sociales sobre el tema del suicidio. El tipo de gráfico se ajusta a la información que se quiere representar, tratando de mostrar la evolución de una misma variable. En este caso queremos estudiar el nivel de compromiso y conocimiento que las personas que han participado creen que tienen, exponiéndoles algunas creencias extendidas sobre la conducta suicida.



ANEXO 2. (Tabla de elaboración propia sobre los mitos del suicidio adolescente).

En el gráfico se observa un máximo absoluto de desacuerdo en las preguntas 2 y 9 (100%). Podemos ver cómo la inmensa mayoría no está de acuerdo con la afirmación: “Los que intentan suicidarse no desean morir, en realidad solo intentan llamar la atención, para tener protagonismo”. De esta manera también dejan ver su insatisfacción a la siguiente afirmación: “Los niños y adolescentes no se suicidan”. Esto es un buen indicador, ya que los futuros profesionales de la Educación Social saben que estas dos afirmaciones solo son mitos inciertos y bulos extendidos. Seguidamente llama nuestra atención la hipótesis número 4, pues un gran número de participantes, concretamente el 95% de las personas encuestadas, muestran su total desacuerdo con que: “Todo el que intenta suicidarse es un enfermo mental o tiene alguna psicopatología”.

En la pregunta número 7 el tanto por ciento en desacuerdo sigue siendo alto; un 90% piensa que: “Las personas que se suicidan no son valientes”. Ese acto no es ni valiente ni cobarde, solo es una respuesta ante estímulos de una persona que sufre.

Nuevamente nuestra atención se centra en la pregunta 10 que dice: “Los Educadores y las Educadoras Sociales conocen y tienen las herramientas necesarias para ejercer un papel relevante en la lucha contra la conducta suicida”. Un 90% de los estudiantes universitarios del Grado de Educación de Cuenca opinan que durante el transcurso de los años de Grado cursados no han obtenido los conocimientos necesarios para saber actuar ante una situación tan complicada y desconocen la metodología o las herramientas que deben utilizarse para abordar una conducta suicida, en alguno de los numerosos ámbitos y colectivos con los que tratamos en nuestra futura profesión.

Un 85% de los encuestados afirma que es posible prevenir el suicidio y que se puede hacer algo para detenerlo y reducirlo. Sin embargo, el otro 15% restante piensa que es un acto impulsivo y espontáneo.

Las preguntas número 3 (82.50%) y 6 (83%) tienen relación. Muchas personas niegan que una persona que se repone de un episodio o crisis suicida no corre peligro de recaer, pues el peligro y la exposición no es menor. Por otro lado, un 83% piensa que hablar de suicidio con una persona con este riesgo no puede invitar y empujar a que realice cierto acto. Es cierto, no existe indicadores de que esta acción sea arriesgada para el sujeto suicida, al contrario, se ha demostrado que reduce las conductas suicidas.

Un 40% de los Educadores y Educadoras Sociales piensa que: “aquel que quiere suicidarse no lo dice”. Un 60% considera que las personas que sufren y piensan en el suicidio, primero buscan y piden ayuda a las personas de su entorno. Son bastantes los entrevistados que sí creen en esta hipótesis, lo que podría deberse al desconocimiento sobre el tema.

Por último, la pregunta número 8 registra un 30% de personas en desacuerdo. Pero un 60% piensa que: “Los medios de comunicación no contribuyen a reducir y prevenir el número de suicidios”. Es cierto que los medios informativos podrían

ayudar en la prevención y hacer visibles las numerosas cifras que cada año hay en nuestro país.

Como colofón he de añadir que los y las estudiantes del Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca desconocen algunos aspectos relevantes y de gran importancia sobre la conducta suicida. He de decir que la mayoría de los alumnos y alumnas opina que sería recomendable que se impartiera como propuesta futura de mejora algunas sesiones o seminarios sobre la conducta suicida en la universidad.

9. DISCUSIÓN

Considero que, si hoy en día la gente se suicida más que en épocas pasadas, no es porque tengamos que hacer mayores esfuerzos para sobrevivir, ni porque nuestras necesidades básicas estén insatisfechas; es porque ya no sabemos hasta qué punto llegan las necesidades del ser humano. Nuestras necesidades se van transformando, ampliando y multiplicando debido a la sociedad en la que vivimos, hasta el punto de no percibir el sentido de nuestros actos.

El suicidio es un problema de salud pública y la tercera causa de muerte para la juventud de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. Es un hecho difícil de abordar en nuestra sociedad, ya que el desconocimiento y la desinformación hacen que se tema a hablar abiertamente de un asunto tan duro, pero tan normal y actual, como es el suicidio. Cuando aceptemos que no debemos ocultarlo en la sombra, sino aprender a actuar para evitar el sufrimiento de familiares, compañeros y el del propio individuo, entonces, dejaremos de vivir en la ignorancia y en la indiferencia. Considero que el ser humano es egoísta por naturaleza; mientras un suceso afecte a personas ajenas, la mayoría de las personas no actuarán. Sin embargo, solo se levantará, luchará y pedirá que le respalden cuando le afecte personalmente. Considero egoísta a alguien que busca su propio interés o beneficio y también a aquel que ignora las situaciones del prójimo.

No es acertado concretar un solo factor que sea el detonante de la acción. Cada ser humano es único, tiene características distintas y circunstancias personales. Lo mismo ocurre con sus sentimientos, sus emociones, sus percepciones sus frustraciones y sus convicciones. Todos tenemos una manera particular de gestionar y de entender la realidad y las sensaciones que estas nos producen. Además, tenemos diferentes capacidades para afrontar un duelo. Algunas personas son más reticentes, es decir, son incapaces de entender la situación por la que están pasando para analizarla, afrontarla y comprenderla a fin de superarla.

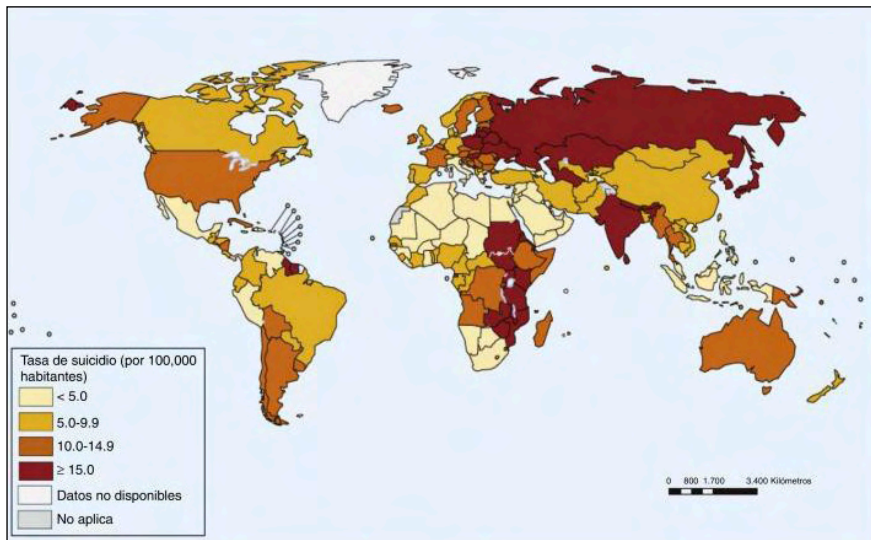
La buena educación del entorno familiar, escolar y social es esencial e imprescindible para garantizar una buena gestión de los sentimientos y emociones. Es importante que las personas sepan defenderse con herramientas resolutivas en época de estrés, depresión o ansiedad.

No todo el que tiene un episodio depresivo, baja autoestima o una situación familiar desestructurada experimenta una sensación o sentimiento de desapego por la vida. A veces son nuestros propios pensamientos los que nos limitan, nos destruyen y consiguen avanzar sin posibilidad de detenerlos, hasta consumirnos lentamente.

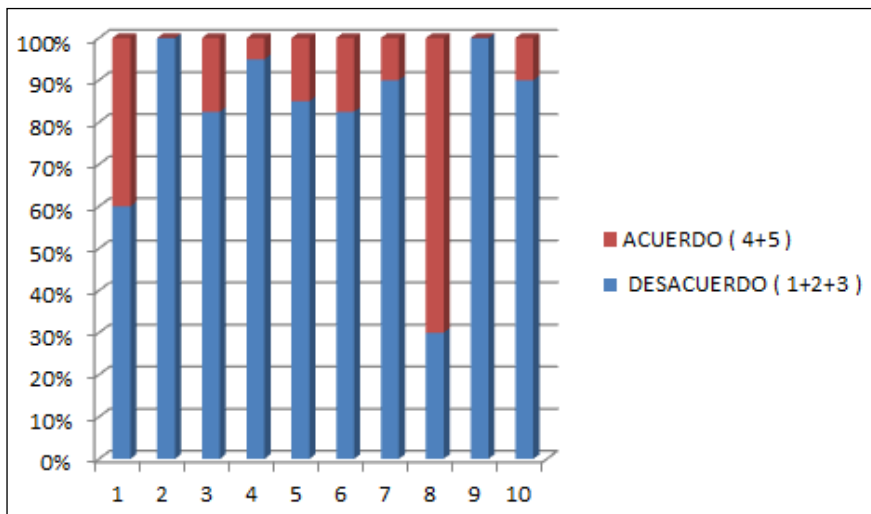
Un método efectivo es comunicar los problemas personales. Esto implica que nos preocupemos y busquemos ayuda de profesionales para resolverlos, avanzar y progresar. Expresarse y desahogarse es una buena manera de detectar, prevenir y evitar un fallecimiento indeseado. Pedir ayuda es un gesto, además de lógico, positivo, pues la propia persona quiere ser protagonista de su historia, de su cambio y de su vida. Quiere solucionar y acabar de una manera benevolente con eso que le oprime y le ahoga para sentirse mejor.

Los Educadores y las Educadoras Sociales podemos hacer un gran trabajo con los conocimientos, métodos y herramientas de actuación necesarias y suficientes para paliar este tema que conlleva tristes desenlaces. La prevención, la visibilización, la educación y la detección precoz son las armas más fuertes que tenemos los Educadores y las Educadoras Sociales para acabar con el suicidio.

10. ANEXOS



Anexo 1. Mapa mundial de la tasa de suicidio por cada 100.000 habitantes (OMS,2013).



Anexo 2. Gráfica de elaboración propia sobre las creencias extendidas sobre la conducta suicida.

11. BIBLIOGRAFIA

- Abramsom, L., Alloy, L., Hankin, B., Haefel, G., MacCoon, D., y Gibb, B. (2002). Cognitive vulnerability-stress models of depression in self-regulatory and psychobiological context. *En I. Gothlib y C. Hammen (dirs.), Handbook of depression* (pp. 268-294).
- Aish, A. M., & Wasserman, D. (2001). Does Beck's Hopelessness Scale really measure several components? *Psychological medicine, 31*(02), 367-372.
- Aranguren, M. (2009). Modelos teóricos de comprensión del suicidio. *En I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.*
- Arcos Rodríguez, A. (2016) *Proyecto investigación sobre el suicidio* [Trabajo Fin de Grado] Universidad de La Laguna. Facultad de Trabajo Social. Recuperado de: [<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3765/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION%20SOBRE%20EL%20SUICIDIO.pdf?sequence=1>].
- Martinez, C. (2007). American Psychiatric Association. *Introducción a la suicidología*. Buenos Aires: Ed. Lugar.
- Barrero, S. A. P. (2002). La adolescencia y el comportamiento suicida. Ediciones Bayamo.
- Beck, A., Kovacks, M., y Weissman, A. (1996). Hopelessness and suicidal behaviour. *En J. Maltzberger y M. Goldblatt (dirs.), Essential papers on suicide* (pp. 331-341). Nueva York: University Press.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of consulting and clinical psychology, 42*(6), 861.
- Beck, A., Rusch, A., Shaw, B., y Emery, G (1980). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bille-Brahe, U. (2000). Sociology and suicidal behaviour. *En K. Hawton y K. Van Heeringer (dirs.), The international handbook of suicide and attempted suicide* (pp. 193-207). Chichester: Wiley.
- Borowsky, I. W., Talianferro, L. A., & McMorris, B. J. (2013). Suicidal thinking and behavior among youth involved in verbal and social bullying: risk and protective factors. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S4-S12.
- Cervantes, W., & Hernández, E. M. (2008). El suicidio en los adolescentes: un problema en crecimiento. *Duazary, 5*(2), 148-154.
- Chesney, E. Goodwin, G. & Fazel, S. (2014). *Riesgos de mortalidad por todas las causas y por suicidio en los trastornos mentales: una meta revisión. WPA, 13*, 153-160.
- Contreras, C. y Gutiérrez, A. (2007). Bases biológicas del suicidio. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Veracruzana, 20*.

- Cornellà, J. (2012). Conducta autodestructiva en el adolescente. En Suicidio, su prevención. Trabajo presentado al Congreso virtual Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes, España. Resumen recuperado de: [<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Conducta> (Vol. 20)].
- Davis, A., Gilhooley, M., Agius, M., & Zaman, R. (2010). Suicide risk and choice of antidepressant. *Psychiatry Danubina*, 22(2), 358-359.
- Durkheim, E. (1989). *El suicidio* (Vol. 37). Ediciones Akal.
- Evans, E., Hawton, K., & Rodham, K. (2004). Factors associated with suicidal phenomena in adolescents: a systematic review of population-based studies. *Clinical psychology review*, 24(8), 957-979.
- Freud, S. (1917). *Duelo y melancolía*. Obras completas, 14, 235-255.
- Gallego, L. V. (2009). *El pensamiento de suicidio en la adolescencia* (Vol. 4). El suicidio: conceptos actuales. *Salud Mental*, 29(5), 66-74.
- Gutiérrez-García, A. G., & Contreras, C. M. (2008). El suicidio y algunos de sus correlatos neurobiológicos. Primera parte. *Salud mental*, 31(4), 321-329.
- Henry, C., Stephenson, A., Hanson, M., y Hargett, W. (1993). Adolescent suicide and families: An ecological approach. *Adolescence*, 28, 291-308.
- Herrera Santí, P. M., & Avilés Betancourt, K. (2000). Factores familiares de riesgo en el intento suicida. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(2), 134-137.
- Hertz, M. F., Donato, I., & Wright, J. (2013). Bullying and suicide: a public health approach. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 53(1 0), S1.
- Jalón, M. J. D. A. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Ladino Oyola, E. J. (2012). *Factores de riesgo psicosociales asociados con el suicidio e intento suicida, en la adolescencia*. Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana.
- Litman, R.E. (Ed.). (1967). Freud on suicide. *Essays in self-destruction*. Editado por Edwin S. Shneidman, 324-244.
- Mann, J. Wateriaux, C. Haas, G.L. & Malone, K. M. (1999) "*Toward a Clinical Model of Suicidal Behavior in Psychiatric Patients*". *American Journal of Psychiatry*, 156: 181-189.
- Marcelli, D., & Humeau, M. (2007). *Suicidio y tentativa de suicidio en el adolescente*. EMC. *Psiquiatría*, 128, 1-12. Recuperado de: [<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>].
- Menninger, K. (1966). *Man against himself*, New York (Harcourt, Brace & World) 1966.
- Messina, E. S., & Iwasaki, Y. (2011). Internet use and self-injurious behaviors among adolescents and young adults: An interdisciplinary literature review and implications for health professionals. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(3), 161-168.

- Miranda de la Torre, I., Cubillas Rodríguez, M. J., Román Pérez, R., & Abril Valdez, E. (2009). *Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados*. *Salud mental*, 32(6), 495-502.
- Molinari Rodríguez, C. (2018). *Discurso televisivo del suicidio a partir del caso de la Ballena Azul*. [Trabajo Fin de Grado] Universidad de la República. Facultad de Psicología. Recuperado de: [https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_final_de_grado-camilamolinari.pdf].
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Ortega Romero, M. (2007). *Suicidio en adolescentes* [Trabajo Fin de Grado] Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/4025/1/Ortega_Romero_Marta_TFG_Psicologa.pdf].
- Páramo, M. D. L. Á. (2011). Factores de riesgo y Factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.
- Pérez, B. (2006) *Glosario de términos suicidológicos*. [Versión electrónica]. Recuperado Agosto 25, 2008, de: [<http://www.psicologia-online>].
- Pulido, F. R., de Rivera, J. G., Revuelta, R., & de Oca Hernández, D. M. (1990). *El suicidio y sus interpretaciones teóricas*. *Psiquis*, 11 (1), 374-380.
- Quiroz, A. P., Alvarado, J. I. U., Vianchá, M. A., Muñetón, M. J. B., Lucero, J. C. V., & Alcaráz, S. O. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 551-568.
- Raheb, C., Bielsa, A., Batlle, S., Rafael, A., & Tomàs, J. (2006). Psicopatología y conducta suicida en la adolescencia., 1735, 1-19.
- Rodríguez, A. (2006). El suicidio y su prevención. *Revista Forensis Instituto Nacional de Sánchez Pedraza, R., Guzmán, Y., & Cáceres Rubio, H. (2005). Estudio de la imitación como factor de riesgo para ideación suicida en estudiantes universitarios adolescentes. Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 12-25.
- Shafer, D., Pfeffer, C. R., & Gutstein, J. (2003). *Suicidios y tentativas de suicidio en la infancia y la adolescencia*. Gelder M, López-Ibor JJ, Andreasen N.: *Tratado de Psiquiatría*, 3, 2163-2172.
- Sierra, P. A. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying (Vulnerability and risk factors associated with bullying). *CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Uwakwe, R., & Gureje, O. (2011). The relationship of comorbidity of mental and substance use disorders with suicidal behaviors in the Nigerian Survey of Mental Health and Wellbeing. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46(3), 173-180.
- La web de World Health Organization [<https://apps.who.int/bookorders/WHP/depart1.jsp?sesslan=3&codlan=3&codcol=15&codcch=872>]. Recoge información sobre la prevención de la conducta suicida.

PRIMERA FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
María Avilés Requena

"EL SUICIDIO EN LA ADOLESCENCIA:
UN PROBLEMA SOCIAL"

SEGUNDA FINALISTA

CAMPUS DE CUENCA

“REINVENTANDO ÍTACA’. PROYECTO SOCIOCULTURAL DE DESARROLLO COMUNITARIO CON MENORES DEL CENTRO DE PRIMERA ACOGIDA HORTALEZA (MADRID)”.

Lucía Casado Muñoz

Dirigido por: María José Aguilar Idáñez

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

Curso académico 2019/2020



SEGUNDA FINALISTA
CAMPUS DE CUENCA
Lucía Casado Muñoz

“REINVENTANDO ÍTACA”. PROYECTO SOCIOCULTURAL DE
DESARROLLO COMUNITARIO CON MENORES DEL CENTRO
DE PRIMERA ACOGIDA HORTALEZA (MADRID)”

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	86
2. ABSTRACT.....	86
3. INTRODUCCIÓN.....	87
4. CONTEXTO DE TRABAJO O SITUACIÓN PROFESIONAL.....	88
5. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDER O PROBLEMAS A SOLUCIONAR.....	92
6. MARCO TEÓRICO	96
6.1. Conceptos y sistema de protección del menor	96
6.2. Principios de actuación en residencias.....	98
6.3. Animación sociocultural y desarrollo comunitario.....	99
7. OBJETIVOS.....	101
7.1. Objetivo general.....	101
7.2. Objetivos específicos	101
8. DESARROLLO: ACCIONES, TEMPORALIZACIÓN, RECURSOS, EVALUACIÓN	101
8.1. Metodología	101
8.2. Temporalización (Cronograma).....	105
8.3. Recursos y su presupuesto.....	106
8.3.1. Tabla de presupuestos y materiales	107
8.4. Evaluación.....	108
8.4.1. Evaluación inicial, diagnóstico DAFO.....	109
8.4.2. Evaluación procesual	110
8.4.3. Evaluación final	111

9. CONCLUSIONES	112
10. PROPUESTAS DE FUTURO	114
11. BIBLIOGRAFÍA.....	115
12. ANEXOS	117
Anexo 1. Presupuesto de contratos	117
Anexo 2. Cuadros organizativos de actividades	117

1. RESUMEN

“Reinventando Ítaca” es un proyecto de Animación Sociocultural y de desarrollo comunitario, que nace con vocación de abrir nuevas experiencias a jóvenes del Centro de Primera Acogida Hortaleza del IMMF, a través de intervenciones específicas que buscan atender necesidades subyacentes en este recurso del “Servicio de Menores Protegidos” de la Conserjería de Educación de Comunidad de Madrid. El territorio español ha vivenciado un aumento cuantitativo de Menores Extranjeros No Acompañados; el último registro del Ministerio del Interior computó en abril del 2019, 12.303 jóvenes, afectando a este recurso y provocando una creciente criminalización hacía el colectivo. La convivencia y la necesidad de inclusión social hacen necesarias intervenciones específicas que atiendan comportamientos radicales, de apatía, violencia, delincuencia o consumo de estupefacientes. La falta de personal y de recursos espaciales, hace que las instituciones se centren en aspectos asistenciales urgentes, dejando a un lado el tratamiento de problemáticas tales como, la desraización y carencias afectivas que impiden el desarrollo personal, social y relacional sano entre los y las jóvenes y la sociedad. El objetivo del proyecto es crear espacios de participación activa que fomenten la convivencia y a la vez ayuden a erradicar prejuicios y estereotipos sociales sobre los y las “MENAS”, abriendo canales de comprensión y empatía.

Palabras clave: Menores Extranjeros No Acompañados, Animación Sociocultural, desarrollo comunitario, inclusión social.

2. ABSTRACT

“Reiventando Ithaca” é um projeto Animação Socio Cultural e Desenvolvimento Comunitário que nasceu com objetivo de criar novas experiências a jovens que moram no Centro de Primeira Recepção de Hortaleza do IMMF, através de intervenções específicas que buscam atender às necessidades subjacentes a esse recurso dos “Serviço para Menores Protegidos” do Ministério da Educação da Comu-

nidade de Madrid. Do território espanhol ter verificado um aumento quantitativo de Menores Estrangeiros Desacompanhados, de acordo com o último registo do Ministério do Interior, calculado em abril de 2019, 12.303 jovens, afetando esse recurso e causando crescente criminalização em relação ao coletivo. A falta de coexistência e a necessidade de inclusão social exigem a implementação de intervenções específicas que abordem comportamentos radicais, apatia, violência, crime ou uso de drogas. A falta de pessoal e recursos espaciais, fez que as instituições se concentrassem na urgência de cobrir os aspectos de cuidados urgentes e deixassem de lado o tratamento de problemas que geram e falta de raízes e deficiência afetiva que impedem o desenvolvimento pessoal, social e relacional saudável entre jovens e sociedade. O objetivo do projeto, é criar espaços de participação ativo que promovam a convivência e, ao mesmo tempo, ajudar a erradicar preconceitos e estereótipos sociais sobre o MENAS, abrindo canais de compreensão e empatia.

Palavras-chave: Menores estrangeiros desacompanhados Animação Sociocultural, desenvolvimiento comunitário, inclusão social.

3. INTRODUCCIÓN

Creo necesario comenzar diciendo que la temática que va a abordar mi Trabajo Fin de Grado es la elegida desde un principio, pero con la modificación de modalidad, ya que debido a los últimos acontecimientos mundiales sobre la crisis sanitaria del COVID-19 y las medidas de seguridad, ha sido imposible llevar a cabo realmente mi objetivo de realizar un trabajo de investigación empírica sobre la realidad socioeducativa encontrada en el Centro de Primera Acogida de Hortaleza. Creí preciso y necesario, volcar mi atención y tiempo sobre las problemáticas que albergaba y cómo afectaba a la conducta de estos menores.

Pero al verme con la imposibilidad de ejercer un pensamiento que llevaba tiempo instaurado en mis esquemas, me he visto en la obligación de cambiar el modelo y transformarlo en un proyecto sociocultural y desarrollo comunitario para la mejora de la calidad de vida de los y las menores del centro y de la comunidad.

"Reinventando Ítaca" es un proyecto de animación sociocultural y desarrollo comunitario dirigido a 50 jóvenes del Centro de Primera Acogida y abierto a la participación de vecinos y vecinas del barrio de Hortaleza, que busca encontrar espacios de convivencia sana y cubrir el tiempo libre con actividades recreativas para apoyar las potencialidades artísticas, deportivas y solidarias y hacer de la estancia de estos y estas jóvenes una experiencia enriquecedora y positiva.

Por consiguiente, este apartado está dedicado a la explicación breve de cada guion del trabajo, para que se puedan comprender claramente los objetivos y el trasfondo que persigo realizando un proyecto de estas características y recalcan-

do la necesidad de la figura profesional del Educador y la Educadora Social como agentes de cambio y transformación.

Para empezar con el desarrollo de esta propuesta socioeducativa, se va a presentar el contexto de trabajo y situación profesional en la que se encuentran los Educadores y las Educadoras Sociales del Centro de Primera Acogida, para comprender la necesidad y demanda de proyectos como este, y poner de manifiesto las competencias relacionadas para este colectivo. Las necesidades a las que responde el proyecto es el siguiente punto, en el cual he descrito una por una cuáles son de vital importancia para el completo desarrollo personal de los y las jóvenes y he hecho hincapié en las que “Reinventando Ítaca” pretende cubrir.

El marco teórico es una aproximación a la legislación de protección de los y las menores y los organismos y recursos que han velado por ellos; también se crea un apartado organizativo de las residencias como es el CPA en este caso y sus principios más primordiales. Por último, en este apartado se dará importancia a la animación sociocultural y desarrollo comunitario que están presentes durante todo el proyecto como metodología activa.

En el siguiente apartado se redactan los objetivos del proyecto y todo lo que tiene que ver con las características metodológicas con sus respectivos recursos, cronología y evaluación.

Y por último, se recogen las conclusiones de la elaboración del Trabajo Fin de Grado desde una la visión más personal y ambigua, que hacen hincapié en la potencia de cambio de las personas, además de reflexionar sobre las problemáticas que tienen estos y estas menores y relacionar alternativas e ideas en el ítem de propuestas de futuro dirigidas a la inclusión social y cultural en el barrio de Hortaleza para que se queden instaurados procesos de desarrollo comunitario autónomo y accesible para toda la juventud.

4. CONTEXTO DE TRABAJO O SITUACIÓN PROFESIONAL

La creación del Título de Educación Social en el Real Decreto 1420/1991 del 30 de agosto, estableció el reconocimiento académico y formativo de la diplomatura y expresó la regulación de la formación que constituye y unifica la conceptualización académica del reconocimiento universitario de una figura profesional con transcendencia social. La presencia de la Educación Social en la dinamización juvenil hace evidente la necesidad de dar soluciones a problemáticas emergentes de la estratificación social y la desigualdad.

Esta profesión abarca un abanico dinámico y, en consecuencia, amplias salidas profesionales; de hecho, en el Libro Blanco sobre el Grado de Educación Social

se afirma que existe empleo directamente vinculados con esta formación y que cuenta con un elevado grado de empleabilidad. La finalidad de la Educación Social es realizar intervenciones socioeducativas, culturales y formativas con personas y colectivos para llegar a lograr autonomía, desarrollo personal y social, desempeñando acciones en contextos socio-comunitarios para fomentar la inclusión y la transformación social a través de una participación crítica y de la vida social.

Dentro de las dilucidaciones profesionales para la Educación Social, encontramos diferentes documentos de referencia que reflejan el papel profesional de esta carrera, como son el Catálogo de funciones y competencias profesionales y el Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, además de los Colegios y Asociaciones Profesionales, que son los puntos de unión junto los conocimientos en la etapa universitaria que han creado las bases de la Educación Social actual y que explican la necesidad del papel de esta figura en el Estado y en el Espacio Europeo.

"El Educador Social es considerado como una persona experta en generar situaciones de aprendizaje y de intercambio comunicativo en el marco de la relación cotidiana, orientadas hacia un cambio personal del educando que se desarrollará mediante la crisis de su percepción de la realidad, en un proceso global de acompañamiento" (Vilar, 1995: p.43).

Para poder desarrollar la importancia del contexto escogido y la relación que tiene con las competencias en Educación Social, quiero exponer la definición de la figura del Educador y la Educadora Social y su relevancia en la actualidad expuesta en los "Documentos Profesionalizadores" (p.12):

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

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

Por ello, la figura del Educador y la Educadora Social es una persona generadora de cambios y transformación encontrada en diferentes ámbitos de trabajo, como es la educación no formal, la educación de personas adultas, la inserción social y la acción socioeducativa, para permanecer y acompañar desde la empatía

y la libre elección del educando, dejando que actúe libremente dando amplitud a su propia identidad, siendo autónoma y tomando decisiones por sí sola.

Entre las funciones del Educador y la Educadora Social que recoge este decálogo, quiero hacer alusión a dos en concreto, que hacen referencia a este Trabajo Fin de Grado y que como profesional desempeñaría en la realización de este proyecto.

Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales

Es el campo donde se hace referencia a las acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos, y que ayudan a favorecer procesos grupales e individuales para la mejora personal o social en diferentes contextos. Todo esto implica una serie de competencias que tienen un fin de potenciar las relaciones interpersonales y en grupo, que crea y establece marcos de actuación educativa, que construye herramientas para enriquecer y mejorar los procesos educativos y culturales y que tiene que poner en marcha procesos de dinamización juvenil.

Mediación cultural y educativa

Este campo se atribuye al conjunto de acciones dirigidas a procesos educativos individuales o colectivos que parten de acompañamientos, orientaciones y derivaciones que propician encuentros con elementos culturales, personales o grupales. Las competencias que habría que tener para cumplir esta función para facilitar las relaciones interpersonales y minimizar las situaciones de conflicto para un buen desarrollo personal, social y cultural son, para empezar, conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación, destreza para reconocer contenido cultural y relacionarlo con el contexto, los individuos y las instituciones y saber los instrumentos y pasos del proceso de la propia práctica.

A pesar de que en el centro los Educadores y las Educadoras Sociales que trabajan actualmente puedan tener estas funciones y competencias, como he mencionado antes, la situación de saturación puede provocar un contexto de estrés y síndrome de *burn out*, ya que el ámbito de protección al menor es considerado como una de las profesiones más agotadoras emocionalmente de entre todas las profesiones de tipo social (Barford & Whelton, 2010).

Fernández del Valle, López y Bravo (2007, citado por Bonell y Casellas, 2016) en su investigación sobre los profesionales del acogimiento residencial detectan alto índice de estrés y recogen diferentes problemáticas, que en este momento, muchos de los Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en el CPA sufren:

- Una responsabilidad y presión excesiva que ejerce el trabajo con menores y repercusiones de posibles errores en el contexto.
- Falta de apoyo laboral de otros profesionales, gestores o administrativos.

- Calendarios y horarios de trabajo exigentes y versátiles.
- Falta de objetivos bien definidos por parte de los programas residenciales.
- Inestabilidad laboral y condiciones laborales de la entidad contratante.

Si pasamos al tema de las dificultades que presentan las características del contexto y sus agentes sociales, y los y las menores a los que va dirigido el proyecto, como Educadores y Educadoras Sociales del centro, tenemos que tener en cuenta la etapa evolutiva en la que se encuentran y su vulnerabilidad, debemos saber los factores que han provocado la situación en la que se encuentran en el momento de la acción y adaptarla para ayudar a que los trabajadores y las trabajadoras del centro tengan más tiempo para sus intervenciones. Por ello, es preciso un análisis de la realidad social y cultural en la que se encuentra dentro del CPA antes de comenzar un proyecto con estas características, ya que buscamos suplir las carencias afectivas, relacionales y de ocio.

Tengo que destacar las características contextuales en las que se encuentra el Centro de Primera Acogida, que alberga a cualquier menor ya sea español o extranjero y cuya tutela es de la Comunidad de Madrid; pero desde hace años, casi todas las personas residentes son menores migrantes que llegan solas, sin ninguna red familiar y se conocen administrativamente como Menores Extranjeros No Acompañados (Menas) acrónimo que ha implicado estigmatización y prejuicios en el barrio de Hortaleza. Este centro, desde hace ya cuatro años, sufre una saturación de jóvenes que se encuentran hacinados, con falta de materiales y productos de primera necesidad (ropa, calzado, toallas, etc.); además existen numerosos conflictos entre las personas residentes y falta de profesionales por ratio. El equipo educativo de este centro denuncia que conviven en torno a 140 chicos/chicas en un espacio concebido para 35 y que siempre está en continuo cambio, ya que la estancia en principio solo se puede prolongar hasta los 40 días. Es un pequeño edificio cuadrangular en la plaza de los Santos de la Humosa del distrito de Hortaleza. El edificio es viejo pero está situado en una parcela con abundante vegetación, campo de fútbol y suficientes lugares para el asueto. Tiene dos alas, donde se encuadran dormitorios para chicos y chicas y varias para realizar entrevistas y dar clases; también tiene comedor, cocina propia, entre otras instalaciones. La Consejería de Asuntos Sociales y los sindicatos, después de las numerosas movilizaciones, consiguieron que se ampliase el CPA a 52 plazas en 2018 pero los trabajadores y las trabajadoras aún lamentan que las necesidades de los menores se cubren "a duras penas", según el periódico Público, además de que por la situación faltarían siete Educadores/Educadoras Sociales según la ratio para que la intervención individual cumpliera sus objetivos.

Por lo que he podido observar, múltiples noticias y un descontento social en el barrio por los problemas que derivan de la situación en el centro, dan a entender que se están vulnerando los derechos de los menores que residen en este;

por ello es importante que la Comunidad de Madrid aumentase el número de contrataciones a Educadores y Educadoras Sociales y promulgase medidas de convivencia vecinales en este distrito para poder restablecer el bienestar general y retomar el carácter educativo del Centro de Menores de Primera Acogida.

5. NECESIDADES A LAS QUE RESPONDER O PROBLEMAS A SOLUCIONAR

Para comenzar este apartado y se comprenda que las necesidades y demandas que voy a describir son ambiguas, pero claramente identificables, tenemos que tener claro, diferentes aspectos en los que son importantes incidir por el desarrollo personal y social de cada menor, y la necesidad de crear un proyecto para pulir la convivencia de los y las jóvenes con la comunidad, y viceversa. Se fomenta el ocio y relaciones interpersonales y comunitarias, para un bienestar social común pero más enfocado a los y las jóvenes de este centro, que son los protagonistas de la intervención. Los documentos de ayuda para identificar y reflexionar sobre la problemáticas de estos menores son el estudio sobre la integración social de los Menores Inmigrantes No Acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid; Educación Social en el acogimiento residencial de menores en la Comunidad de Madrid y Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas; y la Resolución aprobada por la Asamblea General del 18 de diciembre de 2009.

Además, he recogido de diferentes medios de comunicación y periódicos información sobre la situación del Centro de Primera Acogida de Hortaleza, donde en muchos artículos encontramos entrevistas a algunos/algunas menores, Educadores/Educadoras Sociales y vecinos/vecinas que describen la situación actual y las condiciones inhumanas e insalubres que exigen paliar para una mejora de la calidad de vida y tener un espacio educativo.

Según un estudio de la Defensoría del Pueblo Vasco en el último informe ordinario, de 2009, se abordan varias cuestiones interesantes en las cuales podemos observar diferentes problemáticas que pueden dificultar la intervención (cfr. Informe 2009, pp. 342-401):

- La inexactitud de las pruebas de determinación de la edad y sus consecuencias.
- La vulneración de determinados derechos (a la educación, a la defensa, a ser oído...).
- Los rechazos sociales a la ubicación de determinados centros.
- Los traslados de menores entre Comunidades Autónomas.
- Los incumplimientos en la asunción de la tutela y la tardanza en la solicitud de autorización de residencia.
- Las posibilidades de acogimiento familiar.

Aun viendo estas carencias en el sistema, quiero dejar recogidas las necesidades en las que "Reinventando Ítaca" quiere hacer hincapié, tanto de los y las menores de forma más primordial como con los vecinos y vecinas y, desde este prisma, poder incrementar las posibilidades de participación directa como el artículo 12 de la Convención recoge, e incorporar los derechos a utilizar diferentes servicios para crear una línea de actuación de desarrollo comunitario adecuado y con posibilidades de potenciar mejoras en la convivencia.

Como la institución pública es el Centro de Primera Acogida y la Comunidad de Madrid ya intenta cubrir una serie de necesidades primordiales como son: la formación educativa, la ocupacional, la atención psicológica o la gestión de los permisos de residencia y laboral, entre otras, simplemente voy a hacer referencia a ellas de forma breve y me extenderé más en las que este proyecto quiere cubrir.

Formación educativa

Muchos de los y las jóvenes que están en este centro tienen escasa o nula formación y de estas carencias derivan problemáticas a la hora de la reinserción social. El Estado debe asegurar el derecho al acceso gratuito al sistema educativo público durante el periodo obligatorio que abarca las edades de 6 a 16 años y el acceso al sistema de becas, ayudas, con indiferencia de su lugar de origen o situación legal (Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación).

Formación ocupacional

A algunos y algunas jóvenes, por la edad en la que llegan a España y sus expectativas de futuro, les ronda la idea de formación para el empleo, siendo una de sus prioridades. El sistema educativo ofrece posibilidades formativas orientadas al empleo a partir de los 16 años, a las cuales estos jóvenes pueden optar, siempre y cuando estén en posesión del Número de Identificación de Extranjería (Bravo, 2005). En este tipo de formaciones hay obstáculos, como la falta de tiempo para tomar la decisión de la tipología de la formación a la cual quieren optar, sin tener muchas alternativas que correspondan a sus intereses.

Inserción laboral

Viene hilada a la anterior demanda, y afecta a nivel nacional a un alto porcentaje de la población, y no solo a estos y estas menores, ya que es una tarea difícil encontrar un empleo estable, y mucho más si eres inmigrante y no tienes estudios ni dominado el idioma. Esto puede generar desajuste en las oportunidades laborales que puede mermar en un fracaso en el proceso migratorio y en su consecución de metas personales.

Idioma

El idioma es uno de los mayores impedimentos que tienen estos y estas menores, debido a que es la herramienta clave para la integración social y cultural en el territorio nacional. En muy pocos centros hay programas o cursos de clases en español.

Conocimiento de la cultura receptora

Esta cuestión, como el idioma, es un facilitador para la integración de los y las menores en la comunidad receptora, ya que el desconocimiento de estos aspectos perjudica la búsqueda de recursos y herramientas para su autonomía y adaptación. Este proyecto, quiere cubrir esta necesidad, para poder dar instrumentos y claves para el conocimiento del contexto y sus oportunidades.

Ofertas de ocio, recreación y tiempo libre

Este apartado cumple con el derecho peculiar de enfatizar la satisfacción y el desarrollo personal en actividades recreativas y lúdicas que pueden aportar una integración sociocultural y unos aprendizajes de ocio sano que ayuden a crear relaciones interpersonales, tanto con los compañeros y compañeras del centro, como con personas que pertenecen a esa comunidad, tal y como plantea el Plan Ciudadanía e Inmigración 2005-2008, donde la prioridad es potenciar la educación intercultural y el ocio juvenil para la cohesión social.

El ocio tiene muchas conceptualizaciones y significaciones, por lo que se puede llegar a comprender de diferentes formas, pero factores como la no obligatoriedad, por el disfrute y la diversión caracterizan este derecho. Además, este concepto es una experiencia tanto personal como social, intencional y de naturaleza autotélica. Por ejemplo, los famosos Platón y Aristóteles, trascendentes en nuestra historia, decían que el ocio no era un medio, sino el fin en sí mismo y el cauce de la felicidad como el “principio de todas las cosas” ya que, mediante su práctica, logras el ejercicio de la libertad y el intercambio intelectual de cultura y conocimientos.

Es un referente de participación social, de cohesión e identificación social con amplia trayectoria. En este caso, se busca por las características del colectivo un ocio justo, para reconocer el derecho a la ciudadanía a manifestaciones como la cultura y el deporte, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 u otros documentos de carácter universal, pero sin ir muy lejos, la Constitución Española de 1978, en los artículos 40 y 43.

Habilidades sociales y autonomía

Son diferentes y múltiples los casos de jóvenes que se encuentran variables diferenciales en la autonomía y las habilidades sociales; dependiendo de sus experiencias vitales, nos encontramos con jóvenes con carencias relacionales a

estas necesidades y más cuando el idioma es un impedimento para fortalecer y potenciar estas características. Trasversalmente, "Reinventando Ítaca" hace referencia a las relaciones interpersonales y a fomentar relaciones sociales entre los y las jóvenes y los vecinos y vecinas para ayudar a fomentar sus habilidades sociales y para practicar el idioma de forma cotidiana.

Atención a problemas psicológicos

Esta necesidad se encuentra en algunos y algunas jóvenes por el proceso migratorio que sufren al abandonar su lugar de procedencia, y a la vez es un punto débil del sistema. Algunos los desarrollan cuando pasa el tiempo y otros en el proceso de migración. Con mucha frecuencia no suelen poder abordarse de una forma sistematizada y rigurosas, lo que conlleva ocasionar a veces en problemas graves de la inadaptación social (consumo de drogas, violencia, delitos...).

Problemas de consumo

Este problema no es generalizable ni mayoritario dentro de este colectivo, pero sí que los casos que hay tienen repercusión en el proceso de intervención cuando aparecen. El consumo se inicia como estrategia para desinhibirse de la situación de desamparo que sufren y para afrontar la salida de su país de origen. En concreto en estos centros no se ha encontrado un programa o proyecto que pueda solventar este problema, ya que numerosas noticias e informes afirman que algunos jóvenes del CPA de Hortaleza tienen adicciones a inhalantes.

Gestión y documentación

Tener los documentos y permisos pertinentes para desarrollar su vida como futuras personas adultas emancipadas, sin duda es de las necesidades que más apremian en estos jóvenes. El duradero aplazamiento de gestiones para el permiso de trabajo y de residencia mientras se encuentran tutelados puede causar conflictividad e inadaptación.

Integración social en la comunidad de acogida

La integración en el ámbito comunitario resulta dificultosa ya que en numerosas ocasiones se ha dado el rechazo social al grupo de menores extranjeros. Muchas noticias del 2019 enumeraban manifestaciones y concentraciones de grupos ultraderechistas y vecinos del barrio acentuaban su rechazo y odio a los MENAS, siendo un grupo de riesgo social y gran vulnerabilidad, olvidando que son niños y niñas sin protección ni amparo.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. Conceptos y sistema de protección del menor

¿Es correcto utilizar el término de ‘mena’? Son muchas las ocasiones en las que se han referido al centro de Hortaleza como un centro de ‘menas’, cuando lo cierto es que se trata de un Centro de Menores Primera Acogida (CPA).

Para un mejor entendimiento del concepto de MENA, pondré de manifiesto la definición dada por el Consejo de la Unión Europea, tratada en el artículo 1 de su Resolución del 26 de julio de 1997, en la que define a los Menores Extranjeros No Acompañados como:

“todos los nacionales de países terceros menores de 18 años que entran en el territorio de los Estados miembros sin estar acompañados de un adulto que sea responsable de ellos por la ley o el hábito, y mientras no estén efectivamente bajo cargo de tal persona (...) (así como) menores nacionales de países terceros que fueron dejados solos después de entrar en el territorio del Estado miembro” (97/C 221/03).

Según Pello Ayerbe (1988), el peligro de inadaptación se manifiesta en ambientes carenciales y en procesos de desestructuración, y si no median instancias sociales protectoras y correctivas, los menores pueden entrar en procesos de socialización y estilos de vida no deseables.

Valverde (1988) describe el fenómeno de la inadaptación social como un conflicto entre dos, un problema de comunicación rota, distorsionada o inexistente, entre el individuo y su entorno, conflictividad y problemática comunicacional puede manifestarse de distintas maneras; el conformismo pasivo, la retirada (Clowars y Ohlin) o el retraimiento (Merton) y la conducta antisocial objetiva.

“En la actualidad la atención a la infancia en situación de desprotección constituye un campo de acción social emergente que, partiendo de tradiciones históricas diferenciadas, nos remite a un ámbito de actuación profesional complejo y cambiante, tanto por efecto de las nuevas realidades sociales como de las situaciones problemáticas que afectan a un grupo de población establecido según un criterio legal, los menores. Los y las profesionales que trabajan a diario en este ámbito han tenido que hacer frente a esta permanente complejidad y han ido desarrollando y madurando prácticas profesionales ricas y variadas que, paradójicamente, no se han encontrado suficientemente recogidas, analizadas, teorizadas y reconstruidas desde los parámetros de la producción científica de carácter educativo” (Grupo Haurbabesa Lanbide, 2009, p. 216-217).

Los Menores Extranjeros No Acompañados, en la mayoría de ocasiones, vienen indocumentados. Entendiendo que un extranjero no es regular o irregular, sino que su situación administrativa cambia, por lo que la irregularidad es una circunstancia y no una condición de la persona extranjera (en este sentido, el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos -DUDH- de 1948, dispone que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros", ya que su única condición es la de ser humano independiente y con derecho a elegir el lugar de residencia (vid Art. 13 de la DUDH de 1948), por lo que se descarta "migrante e inmigrante".

En la actualidad, el instrumento jurídico internacional que se encarga de promover y proteger los Derechos Fundamentales de los menores de edad es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), de 20 de noviembre de 1989, en vigor desde 1991.

La primera norma a la que se verían sometidos estos menores en nuestro país sería la Constitución Española que establece en su artículo 39 la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, y en especial de los menores de edad, de conformidad con los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

La Ley Orgánica de Extranjería y el Reglamento que la desarrolla es la normativa que regula los derechos, la entrada y la situación jurídica de las personas inmigrantes extranjeras extra-comunitarias, incluidas las personas menores de edad (Calzada, 2007). Así, cuando la documentación del menor acredite que es menor no comunitario, o cuando no disponga de documentación que permite identificarle, habría que atender a esta legislación, en concreto al artículo 35, que regula la situación jurídica de los menores extranjeros en situación de desamparo, estableciendo la obligación de atenderles, así como de documentarles (Ararteko, 2005; Calzada 2007).

Toda legislación se concreta y se pone en práctica mediante el Protocolo de Menores Extranjeros No Acompañados aprobado por el grupo de trabajo del Observatorio de la Infancia, adscrito al Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Calzada (2007) establece que, en el caso de que un menor tutelado alcance la mayoría de edad sin haber obtenido la ficha de autorización de residencia, el artículo 92.5 del reglamento de extranjería regula que si ha participado adecuadamente en las acciones formativas y actividades programadas por dicha la entidad pública de protección para favorecer su integración social, esta podrá recomendar la concesión de una autorización temporal de residencia por circunstancias excepcionales, pudiendo solicitar también la autorización de trabajo sin que se tenga en cuenta la situación nacional de empleo.

6.2. Principios de actuación en residencias

La asistencia funcional y organizativa de los centros residenciales de Atención a la Infancia y Adolescencia tienen que garantizar los derechos recogidos en la Constitución Española y en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, y el resto de la legislación estatal aplicable, así como los mencionados en la Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid. Así mismo, quiero poner de manifiesto los principios educativos recogidos en el Decreto 88/1998, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia en la organización del centro y que determinarán la realización de este proyecto:

- a) **Individualización de la atención educativa** en función de las necesidades y características de cada uno.
- b) **Normalización de la vida cotidiana**, entendida como la organización del centro de modo que proporcione a los niños unas experiencias similares en lo fundamental a las de cualquier niño de nuestra sociedad. Se evitarán los signos externos que favorezcan el etiquetamiento y la marginación de los niños.
- c) **Integración de los niños en los recursos del entorno** (escolares, culturales, asociativos, de salud, etcétera) y promoción de su participación en los distintos grupos sociales. Salvo que fuera contrario a su interés, se respetará el criterio de proximidad en la adscripción de plaza residencial.
- d) **Promoción de la coeducación**, entendida como la no discriminación de trato, actividad o valores, la valoración y desarrollo de lo masculino y lo femenino y de las relaciones interpersonales, favoreciendo la construcción de la identidad sexual personal.
- e) **Respeto por la raza, religión, cultura, ideología** y cualquier otra circunstancia personal o social.
- f) **Estabilidad y coherencia en el marco de relaciones del niño**, tanto con los adultos como, en la medida que sea posible, con sus iguales. Se mantendrá la convivencia de los hermanos entre sí, salvo cuando sea contraria a su interés.
- g) **Integración de los niños con discapacidades** siempre que sea posible en las unidades de convivencia que existan, que se establecerán con criterios de heterogeneidad y no por similitud de características.
- h) **Fomento de la participación** y corresponsabilización de los niños en su propio proceso educativo.
- i) **Atención multi-profesional** y coordinada por parte de los equipos responsables de las residencias.
- j) **Coordinación con el resto de los recursos de protección social y jurídica de la infancia** que garantice el carácter colegiado e interdisciplinar de las actua-

ciones, con objeto de evitar la cronificación de las situaciones de internamiento y promover la reincorporación familiar o la búsqueda de alternativas (p. 3).

El *Instituto Madrileño del Menor y la Familia*, a través de los Servicios competentes, es el encargado de velar por estos principios y por la mejora y mantenimiento del funcionamiento, organización y atención a los y las jóvenes de este recurso.

6.3. Animación sociocultural y desarrollo comunitario

Me parece imprescindible abordar la doble vertiente que subyace en este proyecto, y que transversalmente están unidas entre ellas y con la Educación Social. Quiero empezar desarrollando conceptos que conviene que sean revisados y reflexionar acerca su adaptación en particular en el marco metodológico de "Reinventando Ítaca".

El concepto de animación sociocultural está muy unido al desarrollo histórico del ocio y del tiempo libre; autores como Puig (1985) consideran, por ejemplo, a Platón y a Aristóteles de los primeros animadores socioculturales de la historia. Su carácter ambiguo y heterogéneo ha sido puesto de manifiesto por muchos autores, por la difícil tarea de realizar un preciso acercamiento a la Animación Sociocultural pero sí están de acuerdo en una cosa.

La intencionalidad es una técnica de intervención social en y con los grupos, que tiene por finalidad promover la cultura popular. A través de sus actividades la animación trata de potenciar culturalmente a personas, grupos y comunidades, sin liderazgos y conducción exterior. Por tanto, la Animación Sociocultural es "una tecnología social que, basada en una pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos de la calidad de vida, promoviendo, alentando y canalizando la participación de la gente en su propio desarrollo socio-cultural" (Ander-Egg 1988: 42). El objetivo más esencial es fomentar en las personas y su comunidad una actitud abierta y dedicada para involucrarse en dinámicas y procesos sociales y culturales que les afecten, y también tener responsabilidad en la medida que les corresponda para proporcionar una participación activa y no solo ser sujetos de determinadas ofertas de actividades o servicio.

El ocio está conectado de forma directa con la animación sociocultural: "el ocio, independientemente de la actividad concreta de que se trate, es una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente elegida y realizada cuyo mismo desarrollo resulta satisfactorio o placentero para el individuo" (Trilla, 1989 citado por Hernández, 2000 p.1).

Para que esto se cumpla debe de haber una serie de actitudes en las actividades de recreación, según Weber (citado por Hernández, 2000, p.12):

- Debe provocar y estimular .
- Debe iniciar e introducir, proporcionando conocimientos, educando y proporcionando las habilidades necesarias para ello.
- Debe ofrecer y disponer.
- Debe aconsejar y apoyar.
- Debe proteger y preservar.
- Debe ejercer un influjo y mejora.

Por ello, es importante que el tiempo libre se ocupe en procesos que nos ayuden a formarnos como personas y que tengan un carácter preventivo de algunas enfermedades y actividades insalubres que aquejan a la sociedad actual, como la depresión, soledad, aislamiento, alcoholismo, drogadicción, enfermedades por sedentarismo, enfermedades crónicas, etc. Por ello la animación sociocultural es parecida a una reivindicación de todas las clases sociales y de todos los grupos de edad, necesaria para la contribución de una sociedad igualitaria y culturalmente activa como llamamiento al cambio en estructuras productivas y de distribución de ocio para que garanticen tiempo y recursos adicionales para el recreo del cuerpo, la mente y el espíritu. Todo ello, desde este punto de mira, se conforma un paradigma de cambio de actitud y comportamiento, ya que no importa tanto lo que se haga sino el cómo se haga.

La Animación Sociocultural permite que el ocio, independientemente de la actividad concreta de que se trate, sea una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente elegida y realizada cuyo mismo desarrollo resulta satisfactorio o placentero para el individuo (Hernández 2000 citando a Trilla ,1989 p.15).

Por otro lado tenemos la vertiente del desarrollo comunitario trasversal al concepto anterior que según Marchioni (1999) es un proceso de desarrollo y mejora de una comunidad local (pueblo, aldea, núcleo de población), que se encuentra en una situación de subdesarrollo o de insuficiente utilización de recursos disponibles. Este proceso de modificación de la realidad es llevado a cabo por los miembros de la comunidad y se dirige, simultáneamente, a los aspectos socioculturales y económicos. También se define, como la promoción de la capacidad de todos los individuos en la propia comunidad de vida y de trabajo, de participación activa y consciente en todos los procesos que requieren su responsabilidad.

Tanto la Animación Sociocultural como el desarrollo comunitario están relacionados porque ambas prácticas dan idea de iniciativas y procesos tendentes a ofrecer a cada individuo la posibilidad de convertirse en agente activo de su propio proyecto de vida y del desarrollo cualitativo de la comunidad de la que forma parte.

La preservación de la identidad, la cultura, la religión, convicciones, orientación e identidad sexual de los y las jóvenes se debe proteger para garantizar su bienestar y el desarrollo armónico de su personalidad para que su contexto, ac-

tualmente hostil y sin alicientes para un cambio de conductas más sociales, potenciar habilidades sociales, culturales artísticas y deportivas que permitan liberar de automatismos del pensamiento y de acción cotidiana, un clima de positividad y participación social libre.

Por lo cual, creo que es importante tener en cuenta que esta intervención, no cubre satisfacer necesidades individuales, sino fomentar la modificación de características globales y funcionales del sujeto de intervención.

Por lo tanto, podemos decir que la Educación Social mantiene una estrecha vinculación con el quehacer cultural que representa la animación sociocultural y el desarrollo comunitario, a los que conoce como ámbitos importantes de sus propuestas y prácticas.

7. OBJETIVOS

7.1. Objetivo general

- Difundir experiencias creativas y cooperativas en un espacio de ocio y animación sociocultural para la práctica deportiva y artística.

7.2. Objetivos específicos

- Proporcionar herramientas para la creación de vínculos sanos mediante el respeto y el trabajo en equipo.
- Promover procesos de participación juvenil y desarrollo comunitario para mejorar la adaptación social y personal en las instituciones.
- Acercar la problemática de los y las Menores Extranjeros No Acompañados a los vecinos y vecinas del barrio de Hortaleza para ayudar a liberar estereotipos y prejuicios con connotaciones negativas.

8. DESARROLLO: ACCIONES, TEMPORALIZACIÓN, RECURSOS, EVALUACIÓN

8.1. Metodología

Este proyecto, se va a llevar a cabo no solo para sensibilizar al barrio de las problemáticas de estos y estas menores, sino que se va a centrar sobre todo en aspectos del desarrollo personal de habilidades y experiencias lúdicas patrocini-

nadas por el deporte, el arte y la cultura y el desarrollo comunitario; a través de la Pedagogía Social, se pretende potenciar un espacio de convivencia llevando a cabo una nueva forma de socialización, gracias a los diferentes profesionales y agentes comunitarios que participan en este proyecto.

Se tendrán presentes en todo momento las inquietudes de los y las jóvenes, creando una multitud de dinámicas, talleres y juegos que fomentarán las relaciones interpersonales y grupales de los participantes, dejando a un lado las problemáticas que tienen un papel en su día a día y teniendo un contacto más personal con los y las jóvenes, dando un enfoque socializador y un trabajo dinámico y motivacional para crear un proceso de intercambio y distensión que permita generar conocimientos y experimentarlos con confianza grupal y un clima de participación activo. En todo momento se mantendrá una postura abierta y flexible para que los vecinos y vecinas del barrio se puedan unir en cualquiera de las actividades, invitándoles a participar durante el proceso y en el momento de los torneos y el festival.

Crear un ambiente inclusivo-no sexista que parta del respeto, donde todos y todas trabajarán por igual, dejando el género, la edad o el origen de lado, es uno de los valores que estarán presentes en todo momento en la intervención.

Se pretende que sea una metodología grupal y flexible, puesto que cada una de las personas desarrollará sus facultades con sus compañeros y compañeras para un fin común, dando respuesta a las necesidades expuestas y yendo a un ritmo que se adecúe a todas.

También se pondrá en perspectiva una metodología activa-participativa, para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretendemos llevar a cabo trabajando en equipo, construyendo conocimientos como agentes receptores no pasivos.

Por último, la mirada creativa y lúdica, dará paso a la imaginación y el juego, y esto sirve para estimular y motivar a los participantes descargando energías y canalizando sus intereses.

El proyecto está dividido en tres fases y tiene la duración de un mes. La primera es la toma de contacto con los y las jóvenes, donde habrá presentaciones, juegos y dinámicas de confianza, se observará el número de participantes y sus características personales. Serán sesiones de hora y media, de 18,30 a 20,00 horas.

La segunda fase se iniciará con talleres, juegos y dinámicas relacionadas con las habilidades sociales, la cooperación y el trabajo en grupo. Dentro de esta fase encontraremos un período dedicado a aportar ideas, organizar grupos de trabajo, pegar cartelería y ver qué inquietudes tienen, ajustándose a las alternativas del deporte en equipos para crear la liga y entrenar en fútbol y baloncesto, ya que las

actividades deportivas buscan desarrollar armónicamente el cuerpo y la mente, no queremos promover la competitividad sino mejorar el empleo del tiempo libre, las condiciones físicas y psíquicas, estimular y desarrollar la solidaridad y que nos sirva como prevención de problemas de salud, psíquicos y de conducta.

Por otro lado, las actividades culturales-artísticas, donde promovemos conocimientos y destrezas adquiridas en la práctica, que fomenten la expresión en sus diversos lenguajes, promover la creatividad y el disfrute para que nos ayuden a los procesos de socialización e integración social a forma de teatro físico y dramatización. La tercera fase de la metodología empieza los cuatro últimos días del mes, que estarán dedicados a montar y organizar el festival, junto a los agentes comunitarios voluntarios, tanto actuaciones como intervenciones y la liga de deporte, además de afianzar los valores grupales.

Los y las jóvenes necesitan jugar y el juego es esencial para su desarrollo. López Matallana y Villegas define el juego como *"una actitud, una forma cualitativamente distinta de abordar una actividad y señalan cinco parámetros de la personalidad que se desarrollan en los jóvenes: la motricidad, las capacidades cognitivas, la creatividad y la sociabilidad"*.

Todo ello implica mantener entre sí una estructura de interrelaciones abiertas y cerradas, una conciencia transitiva de grupo teniendo una percepción colectiva de unidad y de intereses, una serie de normas de funcionamiento que se aceptan y aparecen en forma de acuerdos explícitos e implícitos, además de tener objetivos comunes y compartidos democráticamente decididos y una cohesión que les mantiene unidos en sus aspiraciones.

La metodología tendrá un carácter participativo activo, será transformadora y crítica e implicará la inclusión de los individuos en asuntos del grupo como un proceso de análisis y de adopción de decisiones; esto dará como resultado una menor resistencia a los cambios, menor abandono de las funciones de parte de los integrantes del grupo y mayor productividad y satisfacción grupal.

Los criterios que se tendrán en cuenta son: los objetivos que el grupo se propone a conseguir, el tamaño de los grupos, la madurez y entrenamiento de los miembros, el ambiente físico, el tiempo disponible y las características de los miembros del grupo. En cada ámbito de intervención, se encargarán distintos profesionales. En el bloque de deporte los entrenadores/entrenadoras, en el bloque de danza y música los profesores/profesoras, en el desarrollo comunitario los Educadores/Educadoras Sociales que acompañaran a todos los profesionales en cada momento. Siempre estarán de apoyo los monitores/monitoras de ocio y tiempo libre y los traductores/traductoras. Las excursiones estarán dirigidas por los Educadores/Educadoras Sociales, monitores/monitoras y personas voluntarias que guiarán a los y las participantes, pero en el festival y torneos estaremos

todo el equipo organizando y gestionando el proceso. Es importante la comunicación entre profesionales y el apoyo mutuo; siempre habrá reuniones antes y después de las actividades para hacer las evaluaciones del día y de las actividades.

Respecto a las limitaciones del proyecto, recalcaré los aspectos del mismo que no podrán cubrirse y que se escapan a las posibilidades de solventarlos de forma eficaz y a priori se saben que son inalcanzables por sus fronteras conceptuales. Puede haber limitaciones temporales, económicas y de recursos. También a la hora de dar libertad a los y las jóvenes en la elección de la actuación, ya que puede haber mucha amplitud y demandas diferentes de estos y también cabe la posibilidad de que los vecinos y vecinas del barrio no quieran participar y haya poca intencionalidad para cambiar la situación. También hay que tener en cuenta que hay partes de la organización de las actividades que se tendrán que realizar en el proceso del proyecto y estar al tanto de posibles problemáticas para gestionar un cambio rápido en las modalidades. Es un proyecto que necesita la implicación de las personas participantes al 100% y necesitamos que ellas cojan el timón a la hora de las actividades; si no hubiera voluntariedad por parte de los y las menores y agentes comunitarios, no se podría realizar.

Según los espacios elegidos, tenemos en cuenta alternativas; si por un casual la climatología no nos dejase celebrar el festival al aire libre se solicitaría el Pabellón Deportivo de Hortaleza. Los recursos están citados uno por uno, pero puede ser que, ya que la financiación es desconocida y el proyecto no se encuentra en concurso público todavía, falte financiación; por ello se deberán priorizar y valorar los materiales y recursos necesarios estrictamente. Otra limitación es respecto a las plazas que ofertamos, ya que los y las menores del CPA tienen un tiempo establecido y limitado en el recurso y se deben tener en cuenta las circunstancias personales de cada menor. A continuación, se expondrán los diferentes cronogramas para la organización espacio temporal del proyecto y la descripción de las actividades, junto con los recursos que vamos a utilizar en ellas.

8.2. Temporalización (Cronograma)

JULIO 2021						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
				1 Merienda Toma de contacto 18,30-20,00	2 Merienda Toma de contacto 18,30-20,00	3 Día libre
4 Día libre	5 Desarrollo comunitario 18:30-20:00	6 Desarrollo comunitario 18:30-20:00	7 Desarrollo comunitario 18:30-20:00	8 Desarrollo comunitario 18:30-20:00	9 Día libre	10 Día libre
11 Día libre	12 Planteamiento propuestas y creación de materiales 18,30-20,00	13 Creación de materiales y grupos de trabajo 18,30-20,00	14 Organización torneo y actuaciones 18,30-20,00	15 Excursión Teatro Valle Inclán (Lavapiés, Madrid)	16 Día libre	17 Día libre
18 Día libre	19 Entrenamiento (baloncesto y fútbol) Clases artístico-culturales 18,30-20,00	20 Entrenamiento (baloncesto y fútbol) Clases artístico-culturales 18,30-20,00	21 Entrenamiento (baloncesto y fútbol) Clases artístico-culturales 18,30-20,00	22 Entrenamiento (baloncesto y fútbol) Clases artístico-culturales 18,30-20,00	23 Día libre	24 Día libre
25 Día libre	26 Excursión Sierra de Madrid (7 Picos)	27 Preparación espacios, actuaciones y torneo 18,30-20,00	28 Preparación espacios, actuaciones y torneo 18,30-20,00	29 Preparación espacios, actuaciones y torneo 18,30-20,00	30 FESTIVAL TORNEOS	31 FESTIVAL TORNEOS

8.3. Recursos y su presupuesto

HUMANOS	MATERIALES	TÉCNICOS	ESPACIALES
6 Educadores/Educa- doras Sociales	20 cartulinas	Equipo de música	Pistas parque Clara Eugenia Hortaleza
2 Traductores/Traduc- toras	15 rollos de celo	Escenario	Pistas de fútbol y baloncesto Centro para Menores de Acogida Clara Eugenia, Calle del Mar Caspio, 8, 28033 Madrid
	3.000 folios	3 Micrófonos	
4 Monitores/Monito- ras de ocio y tiempo libre	100 rotuladores	Luces escenario	Centro deportivo municipal de Hortaleza.Ctra. la Esta- ción de Hortaleza, 11, 28033 Madrid
	100 lápices de colores	Fotocopiadora- impresora	
2 Profesionales Artes Escénicas	50 bolígrafos		
	20 pegamento		
2 Entrenadores/ Entrenadoras	20 tijeras		
	30 reglas		
3 Voluntarios/Volun- tarias	30 bolsas		
	15 spray		
	20 silbatos		
	6 balones de fútbol		
	6 balones de balon- cesto		
	2 papel continuo		
	1 botiquín		
	400 packs meriendas		
	20 hilo		
	20 agujas		
	35 cuadernos		
	35 gorras		
	35 cremas solares		
	35 equipaciones de baloncesto		
	35 Equipaciones de Fútbol		
	Disfraces		
	Maquillaje		
	Premios para el torneo		

8.3.1. Tabla de presupuestos y materiales

MATERIAL	PRESUPUESTO
Material papelería	300,00 €
Spray de colores	100,00 €
Cremas solares	80,00 €
Gorras	150,00 €
Petos	100,00 €
Hilo	20,00 €
Agujas	10,00 €
Telas	50,00 €
Alimentación (meriendas y picnic)	500,00 €
Vestuario deportivo	300,00 €
Vestuario artístico	400,00 €
Maquillaje	50,00 €
Equipo de Música	400,00 €
Micros	200,00 €
Instrumentos	600,00 €
Botiquín	100,00 €
Balones de fútbol y baloncesto	200,00 €
Premios	200,00 €
TOTAL	3.760,00 €

8.4. Evaluación

Para evaluar un proyecto sociocultural es necesario realizar un diagnóstico previo, de la situación en la que se encuentra el centro, las características personales de las personas participantes, los espacios que queremos utilizar y los y las profesionales que necesitamos para cumplir con los objetivos establecidos.

Al ser un proyecto que no cubre necesidades básicas, nos hemos centrado en aspectos importantes en la vida de los y las jóvenes como es el ocio y el tiempo libre, creando una oferta lúdica, deportiva y artística.

Para ver la fiabilidad y potencialidades del proyecto se han elaborado una serie de instrumentos de evaluación para ver si es posible y real realizarlo y si puede cumplir con los objetivos marcados. Los instrumentos evaluativos son dirigidos tanto para los y las profesionales como para las personas participantes.

En cada una de estas fases se utilizarán diferentes herramientas cuantitativas y cualitativas para medir la eficacia y la finalidad del proyecto. Ya que muchos aspectos son difíciles de cuantificar por medio de la observación en las actividades, se han dispuesto diferentes instrumentos evaluativos, tanto comportamentales como actitudinales, para medir la satisfacción y los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma ordenada.

La primera fase es el diagnóstico; es una de las partes más importantes porque aquí es donde podremos observar el contexto en el que viven nuestros participantes y aspectos espaciales para poder llevar a cabo el proyecto. Se compondrá de una lectura y revisión de los documentos aportados por la comunidad de Madrid para detectar necesidades y demandas además de un análisis DAFO. No se profundizará mucho en este apartado ya que las necesidades de los y las jóvenes se explican anteriormente.

La segunda fase de la evaluación es donde tanto los y las profesionales como los y las participantes calificarán distintos aspectos del proyecto de forma cuantitativa y cualitativa. Es la evaluación procesual donde los profesionales, antes de las actividades y después se reunirán e intercambiarán aspectos de las sesiones y los comportamientos y la participación de los y las jóvenes, entre otras.

En la tercera fase utilizaremos otra tabla para ver si ha sido eficaz y eficiente el proyecto y comparar la idea previa con los resultados obtenidos. Además, se recogerán los aspectos a mejorar o reincorporar alternativas en los ámbitos que necesiten más refuerzo.

8.4.1. Evaluación inicial, diagnóstico DAFO

FORTALEZAS:

- Demandas de ocio para jóvenes.
- Espacios adecuados y abiertos.
- Contratación a profesionales de distintos ámbitos con experiencia.
- Gran adaptabilidad de actividades.
- Apoyo e intervenciones de otras organizaciones del barrio de Hortaleza (Ex menas).
- Alternativas lúdicas artísticas y deportivas.

OPORTUNIDADES:

- Creación de vínculos sanos entre las personas participantes.
- Oportunidad de crear ambiente de respeto y trabajo en equipo.
- Visibilizar una imagen positiva de las personas participantes.
- Difundir valores de respeto a la diversidad.
- Creación de redes de apoyo entre participantes.
- Oportunidad de desarrollar potencialidades artísticas y deportivas.

DEBILIDADES:

- Falta de financiación y por tanto desconocimiento del potencial económico del proyecto.
- Poca participación o intención de participación.
- Limitaciones temporales que entorpezcan el desarrollo del proyecto.
- Colectivo vulnerable con problemáticas difíciles de resolver.

AMENAZAS:

- Falta de coordinación entre profesionales.
- Falta de recursos para el desarrollo del proyecto.
- Falta de intencionalidad y motivación de sus participantes.
- Conflictos o malentendidos entre sus participantes.
- Fallos organizativos en el tercer bloque del proyecto.
- Dificultad de evaluar aptitudes y actitudes de sus participantes.

8.4.2 Evaluación procesual

1. Tabla evaluación para los/las profesionales (valores e indicadores para evaluar)

		SI	NO	A VECES	A MENUDO
Diversión	Participa y se divierte.				
	Valora el esfuerzo como componente para mejorar sus habilidades motrices y técnicas.				
	Aporta ideas o destrezas para ayudar al grupo.				
	Muestra voluntad y esfuerzo por superarse y alcanzar un nivel de realización óptimo, sin tener en cuenta el resultado.				
	Muestra interés y voluntariedad en la realización de las actividades.				
	Se expresa en público y siente confianza.				
Relaciones sociales	Entiende que valores artísticos y deportivos son una tendencia a establecer nuevas relaciones sociales.				
	Crea vínculo de confianza con los y las profesionales.				
	Tiene compañeros y compañeras con los que juntarse en los tiempos libres.				
	Muestra una actitud negativa o agresiva hacia sus compañeros y/o compañeras.				
	Respeto a cada compañero/compañera individualmente de sus características personales.				
	Ayuda a los compañeros y compañeras cuando muestran dificultades en la realización de tareas.				
	Mantiene el orden y la armonía del grupo independientemente de los resultados.				
	Discrimina a los compañeros/compañeras por alguna competencia motriz, raza o sexo.				
	Valora el nivel de destrezas de sus compañeros/compañeras.				
	Anima y apoya a sus compañeros/compañeras en situaciones negativas y positivas de las actividades.				
	Acepta el grupo de trabajo asignado.				
	Acepta el papel que le toca desempeñar en las actividades del proyecto.				
Valora el resultado como consecuencia de un trabajo en grupo.					

		SI	NO	A VECES	A MENUDO
Respeto a las normas	Valora y acepta las actividades propuestas.				
	Desarrolla sus competencias cumpliendo con su papel en las actividades.				
	Su desarrollo madurativo se ajusta a las características de las actividades.				
	No trata de romper las normas en beneficio propio.				
	Cuida y hace buen uso del material.				
	Respeto los espacios de trabajo y el entorno.				
	Respeto los turnos de palabra, tanto de los compañeros y compañeras como de los y las profesionales.				

2. Dossier de preguntas para las personas participantes. Evaluación procesual

¿Has aprendido algo nuevo en las actividades de hoy?

¿Qué te hubiera gustado tartar en las actividades?

¿Hubieras añadido alguna modificación?

¿Te ha parecido útil algún aspect para aplicarlo en tu día a día?

¿Qué mejorarías de la actividad?

8.4.3. Evaluación final

PARTICIPANTES	SI	NO	A VECES	OBSERVACIONES
¿Has tenido una buena experiencia en el proyecto?				
¿Se cumplieron las expectativas que tenías sobre este?				
¿Has logrado crear un espacio de respeto y confianza?				
¿Crees que has adquirido nuevos conocimientos y actitudes?				
¿Has disfrutado del contacto con la naturaleza y la cultura en las excursiones?				
¿Has conocido una nueva manera de ocio más sano y de apoyo mutuo?				
¿Crees que se ha fomentado la creatividad y el trabajo en equipo?				
¿Las actividades eran de tu agrado?				

¿Has aprendido nuevos valores gracias a las actividades?				
¿Has tenido buena relación con tus compañeros y compañeras?				
¿Has tenido buena relación con los y las profesionales?				
¿La coordinación ha logrado cumplir tus objetivos?				
¿El personal que ha trabajado junto a vosotras/vosotros ha cumplido de manera efectiva sus labores?				
¿Los y las profesionales han sabido resolver de manera efectiva las problemáticas que han surgido durante el proyecto?				
¿Consideras que has ayudado a los compañeros y compañeras en las dificultades que han podido surgir?				
¿Crees que has participado activamente en el proyecto?				
¿Te ha gustado la idea de hacer un festival?				
¿Has creado vínculos de amistad con más de 2 personas?				
¿Crees que has mejorado tus habilidades sociales, deportivas o artísticas?				
¿Has descubierto nuevas actividades de tu agrado?				
¿Te gustaría repetir la experiencia otra vez?				

9. CONCLUSIONES

La elaboración de “Reinventando Ítaca”, es una clara declaración de la denuncia de falta de programas y proyectos de desarrollo comunitario dirigidos a menores que residen en este tipo de centros y a su contexto más cercano. Una apuesta por la lucha de la convivencia sana y dinámica en el barrio de Hortaleza y la ruptura de conflictos y problemas de los vecinos y vecinas y los y las menores. Al ser un recurso temporal, de corta estancia y fuera de las necesidades más primordiales de estos jóvenes, es difícil de pensar que puedan disfrutar de su tiempo y aprovecharlo para transformar la realidad que les rodea, de forma grupal para ayudar también a limpiar la imagen negativa que tiene el vecindario sobre ellos y ellas.

Con la elaboración de este proyecto socio comunitario he intentado de alguna manera acercar a los lectores y lectoras, la problemática que sufre el colectivo de Menores Extranjeros no Acompañados y el CPA de la Comunidad de Madrid. Sobre todo, cuando hablamos de barreras que limitan el desarrollo personal y social de estos. Por eso, el objetivo final de este trabajo ha sido mejorar la adaptación e integración de estos menores en las instituciones sociales y su contexto local.

Cuando comencé a leer sobre la llegada de Menores Extranjeros no Acompañados al territorio español y las historias de algunos de ellos, recordé al héroe

Ulises y sus aventuras. Ítaca es el camino, la experiencia, la vida en sí, y me pareció que Ulises, podía representar de alguna forma, el viaje y todo lo que han tenido que vivir en el trayecto estos/estas jóvenes. Dejar a su familia atrás, su casa, llegar a un país nuevo sin tener mucho conocimiento del funcionamiento organizativo y legislativo, en busca de un futuro mejor, es de lo más desconcertante, y más si se encuentran con un panorama social, el cual no acepta su inclusión real por miedo o desconocimiento de todo lo que hay detrás. Ítaca encarna sabiduría, lo que aprendemos de las experiencias y la mochila que llevamos a las espaldas, por eso me pareció una metáfora adecuada para un proyecto de estas características, ya que con el desarrollo comunitario se pretende reinventar tanto la estancia de los y las jóvenes y sus vivencias más difíciles como el camino que han tenido que hacer hasta llegar hasta aquí.

Por ello, elegí el desarrollo comunitario como motor de cambio en el barrio de Hortaleza, para que estos jóvenes se sientan realizados, estimulando sus planos físico, afectivo y mental y consigan satisfacer su "agregado humano", ya que, según Maslow, a pesar de que se pueda sobrevivir con las necesidades básicas, las secundarias de carácter socio-afectivo-existencial son indispensables para vivir en armonía contigo mismo/misma y con tu entorno.

Desde que decidí que mi interés, tanto educativo como laboral, iba enfocado a este colectivo, y en concreto a esta institución, me he hecho muchas preguntas que me ha permitido ir elaborando el proyecto para buscar las respuestas: ¿qué visiones podrían tener los y las jóvenes del CPA sobre el barrio?, ¿y el barrio sobre los y las jóvenes?, ¿estarán dispuestos a participar los unos con los otros por una buena convivencia?, ¿cómo puede ayudar este proyecto a fomentar actitudes pro-sociales hacia la mejora del barrio?, ¿qué puedo aportar como Educadora Social para ayudar a enraizarlos socialmente y no se sientan diferentes ni marginados?, ¿puedo cambiar la visión del CPA para que no se vea como un lugar de privatización de libertades sino como un centro de oportunidades?, ¿cómo ayudar a cambiar la concepción de los y las MENAS como personas conflictivas en vez de como ciudadanos y ciudadanas que enriquezcan la vida y la cultura del barrio? Todas estas cuestiones y muchas más han ido encauzando mi trabajo hacia el desarrollo comunitario como propuesta de solución a las diversas necesidades y problemáticas emergentes por la falta de organización y medios del centro y los prejuicios y estereotipos actuales sobre los y las "MENAS".

Nadie podría tener la solución exacta a todas estas preguntas, ni la respuesta adecuada; este proyecto es simplemente una exploración de una alternativa de transformación social del barrio de Hortaleza, ya que, en parte, todo depende de ellos y de ellas y de la voluntariedad e intencionalidad de crear un cambio a mejor, ya que no se puede dar la mano, con el puño cerrado.

“Nunca dudes que un pequeño grupo de ciudadanos considerados pueda cambiar el mundo verdaderamente, eso es lo único que lo ha logrado”. Margaret Mead.

10. PROPUESTAS DE FUTURO

Todo trabajo desarrollado con un mínimo de conocimientos y previa investigación debe contribuir a despejar incógnitas sobre la temática tratada y, de forma simultánea, generar nuevos interrogantes, ideas y formas de actuación que abran nuevas vías de trabajo.

Al finalizar este proyecto y viendo su estructuración, me volvieron a resurgir nuevos interrogantes respecto al futuro de este si lo llegase a realizar y qué alternativas podrían surgir para realmente producir un cambio. Como Educadora Social, mi misión es fomentar la creación de autonomía en el sentido más amplio de la palabra, para iniciar este tipo de procesos y que entre ellos y ellas y los agentes implicados iniciasen colectivamente procesos educativos y culturales sin la necesidad de mi figura profesional.

Se podría decir que es algo utópico que reine la armonía en un ambiente tan hostil como es el de este distrito, pero con un plan de difusión del proyecto, se abrirían vías de comunicación por las cuales difundiría el festival y las actividades de desarrollo comunitario y animación sociocultural con los vecinos y vecinas, atrayéndoles para que detecten el origen de los problemas en Hortaleza y participar en las soluciones, siendo los protagonistas y enseñándoles a observar y entender la sociedad con la que conviven, pudiendo poner énfasis en un carácter educativo y sociológico.

Considero que para una futura revisión del proyecto, debería crearse un diagnóstico exhaustivo y organizado sobre las condiciones del CPA y la realidad del barrio de Hortaleza, con un trabajo de campo y diferentes herramientas cuantitativas y cualitativas que definiesen líneas de intervención más acordes con las expectativas de los agentes sociales.

Ha resultado complicado conseguir información de primera mano, debido a la vulnerabilidad a la que se enfrentan estos jóvenes y la situación de alarma sanitaria en la que se ha visto envuelto el país entero. La tarea de poder observar el interior del recurso, las intervenciones de los y las profesionales y la visión y demandas de los y las menores ha sido insostenible por la complicada situación que han debido de vivir tanto los profesionales como los demás trabajadores y jóvenes del centro durante el confinamiento.

El fomento de proyectos y programas de carácter socio comunitario, cultural y de sensibilización social se hacen visiblemente necesarios para solventar la situación de criminalización y de rechazo hacia los y las jóvenes del CPA que provocan la exclusión social de estos. Considero necesaria la puesta en marcha de acciones e intervenciones, no solo dirigidas a los y las jóvenes, sino hacia la sociedad en general y más en específico, a las personas que conviven cerca de recursos con estas características. La sensibilización y concienciación son necesarias para generar redes de solidaridad y ayuda vecinal y para hacernos responsables de las problemáticas generadas por la discriminación y el racismo, factor de la exclusión social de estos jóvenes.

Reflexionar sobre la naturaleza pedagógica-social y sobre los enlaces entre la Educación Social, los derechos humanos y la sostenibilidad en el desarrollo comunitario es clave, para poner énfasis a la idea de fomentar acciones educativas congruentes con principios de justicia social y equidad, que provoquen el génesis de una sociedad local o global más inclusiva, democrática y cohesionada, constituyendo personas conscientes con responsabilidades inherentes a la diversidad cultural y la convivencia sana.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Ander egg, E. (1998). ¿Qué es la animación sociocultural? Centro de cultura popular. Santa Cruz de Tenerife. Recuperado en junio de 2020.
- ASEDES, & CGCEES. (2007). Documentos profesionalizadores. Definición de educación social. Código deontológico del Educador y la Educadora Social. Catálogo de funciones y competencias de la Educadora y el Educador Social. Barcelona: ASEDES. Recuperado en junio de 2020.
- Bonell, L. y Casellas, L. (2016). Educación Social en el acogimiento residencial de menores en la comunidad de Madrid. Recuperado en junio de 2020 de: [<http://www.cpeesm.org/descargar.php?id=292>].
- Calvo, A. (2002). La animación sociocultural: una estrategia educativa para la participación. Alianza. Madrid. Recuperado en junio de 2020.
- Comunidad de Madrid. *Centro de primera acogida*. Recuperado en abril de 2020, Recuperado en junio de 2020 de: [<https://www.comunidad.madrid/centros/centro-primera-acogida-hortaleza>].
- Crespo, L. V. (2010). La Educación Social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (17), 137-148. Recuperado en junio de 2020.
- Decreto 88/1998, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia. Recuperado en junio de 2020.

- Gómez, J. A. C. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de educación*, 336, 802. Recuperado en junio de 2020.
- González, A. M. (2013). La cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. *Arte, individuo y sociedad*, 25(1), 95-110. Recuperado en junio de 2020.
- Hernández, A. (2000, julio). Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural. *Revista digital*, n.º 23. Recuperado en junio de 2020 de: [<https://www.efdeportes.com/efd23/ocio.htm>].
- Hernández, J. (2019,05) Hortaleza, un centro de menores con hasta 67 conflictos en una semana. *El país*. Recuperado en abril de 2020 de: [https://elpais.com/ccaa/2019/05/10/madrid/1557444791_390975.html].
- Humanos, D. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Recuperado en abril 2020 de: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf].
- Lázaro González, I. (11 de mayo de 2007). Prolegómenos-derechos y valores. *Menores extranjeros no acompañados. La situación en España*. Recuperado en abril de 2020, de: [<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/dere/article/view/2552>].
- Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, 23670-23688. Recuperado en mayo de 2020.
- Ley Orgánica. (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín oficial del estado*, 106(4), 17158-17207. Recuperado en mayo de 2020.
- Libro blanco: título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen. Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación. Recuperado en febrero de 2020.
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Psychosocial intervention*, 16(2), 213-227. Recuperado en abril de 2020.
- "Menores extranjeros-ministerio del interior". *Portada ministerio del interior*. Recuperado en Junio de 2020 de: [<http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/extranjeria/regimen-general/menoresextranjeros#menores%20extranjeros%20no%20acompa%c3%b1ados>].
- No, S. D. L. M. E. Situación de los menores extranjeros no acompañados en la capv. (2005).
- Puig, T. (1985). *Animació sociocultural i joventud urbana*. Barcelona: departament de presidència, generalitat de catalunya. Recuperado en abril de 2020.
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado en mayo de 2020.
- Vilar, J. (1995). Educación, desarrollo e inadaptación: líneas de trabajo con adolescentes. *Revista comunicación, lenguaje y educación*, n.º 27, pp 39-52. Ejemplar dedicado a la educación social y educación moral. Recuperado en abril de 2020 de: [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941641>].

12. ANEXOS

Anexo 1. Presupuesto de los contratos

PERSONAS CONTRATADAS	CANTIDAD	PRESUPUESTO	TOTAL
Educadores/Educadoras Sociales	6	1.000,00 €	6.000,00 €
Traductores/Traductoras	2	1.000,00 €	2.000,00 €
Monitores/Monitorasas de ocio y tiempo libre	4	800,00 €	3.200,00 €
Compañía Autobús	1	400,00 €	400,00 €
Profesores/Profesoras de danza y música	3	800,00 €	2.400,00 €
Entrenadores/Entrenadoras	2	800,00 €	1.600,00 €
TOTAL			15.600,00 €

Anexo 2. Cuadros organizativos de actividades

Jueves 1 de Julio. Presentación y Merienda	<p>“LA CERILLA”</p> <p>“NOMBRES LOCOS”</p> <p>“TU SÍMBOLO”</p>
Tiempo: 30 min. cada una aproximadamente	Lugar donde se desarrolla: Pistas del parque Clara Eugenia, Hortaleza (Madrid)
<p>Metodología:</p> <p>“La cerilla”: nos colocamos en un círculo para ocupar un espacio en las pistas y para que todas las personas participantes puedan verse entre ellas. La Educadora Social se dispondrá a explicar la dinámica y el objetivo. Se trata de que cada persona del círculo tenga una cerilla en la mano; la primera debe encenderla y decir cómo se llama, su edad y algo que le guste, ya sea un animal, un juego, un lugar, tiene libre elección, y con su cerilla encender la del compañero o compañera que esté a su lado y que se repita la acción hasta llegar al principio de nuevo, sin necesitar volver a encenderlas.</p> <p>“Los nombres locos”: esta dinámica es para observar la atención y memoria de los y las participantes, un refuerzo a la presentación, para ver si se han aprendido los nombres con la anterior actividad. Para ello nos pondremos en círculo para explicar la metodología. Se podrán mover por la mitad de la pista libremente, como si fueran “átomos”; a la señal, que será realizada con un silbato, tienen que buscar una pareja y presentarse. Pero ahora cada persona participante tiene otro nombre, el de su compañero/compañera y viceversa. Es decir, si tú te llamas Clara y la otra persona Javier, ahora tú te llamas Javier y la otra persona Clara. Pero solo hasta que la Educadora Social dé la señal; entonces tendrán que buscar otro emparejamiento y hacer lo mismo.</p>	

“Tu símbolo”: se entrega a cada componente del grupo una hoja y un bolígrafo. Se les pedirá que dibujen un símbolo u objeto donde se vean representados, que tenga relación con su personalidad.

A continuación, se les pide que escriban en la esquina inferior derecha algún tipo de información personal, por ejemplo: si tienen hermanos, su apellido, su nacionalidad... En la esquina superior izquierda aquello que más les gusta hacer. En la esquina inferior izquierda lo que más les disgusta y, en la parte superior derecha, las expectativas que tienen sobre este proyecto. Después, en círculo cada uno expondrá a los demás compañeros y compañeras en qué consiste su dibujo; de esta forma podrán guiarse de lo que han escrito para que tengan un guión preestablecido.

Viernes 2 de Julio	“EL AMIGO SECRETO”
Actividad iniciación	“EL LADO POSITIVO”
Tiempo: 30 min - 40 min cada una	Lugar donde se desarrolla: Pistas del parque Clara Eugenia, Hortaleza (Madrid)
Metodología:	
<p>“El amigo secreto”: como recordatorio del día anterior, se pide a las personas participantes que escriban su nombre en un papel y lo pongan en una bolsa, donde se mezclarán todos los papeles; después cada persona sacará un papelito al azar, sin mostrar a nadie el nombre escrito correspondiente a su “amigo secreto”. Una vez que todo el mundo tenga su amigo secreto, se explica que, durante el tiempo que vamos a trabajar juntos, debemos comunicarnos con el amigo secreto de tal forma que este no nos reconozca.</p> <p>El sentido de esta comunicación es levantar el ánimo de una manera simpática y fraternal, reconocer sus aportaciones, hacer críticas constructivas. Esto implica que vamos a observar a nuestro amigo secreto y todos los días nos tendremos que comunicar con él por lo menos una vez, enviándole alguna carta u obsequio. Para hacer llegar nuestro mensaje al amigo secreto, lo enviamos con otro compañero o compañera del taller, o lo colocamos en un sitio específico sabiendo que lo va a encontrar.</p> <p>El 27 de Julio se dirá quiénes eran los amigos/las amigas y por qué, y se descubrirá si acertó o no. El verdadero amigo/amiga se manifiesta y luego a él/ella le toca descubrir a su amigo secreto y así sucesivamente hasta que todos hayan encontrado el suyo.</p> <p>“El lado positivo”: en esta actividad la Educadora Social empezará contextualizando la importancia e influencia que tienen las noticias malas y buenas en nosotros mismos. A partir de aquí se le solicita a cada participante que escriba dos noticias buenas que les haya ocurrido a lo largo de su vida. A continuación, cada componente del grupo se presentará y contará sus noticias; las demás personas pueden aportar opiniones a la información que se ha dado.</p>	

<p>Lunes 5 de Julio Dinamización juvenil</p>	<p>Dinámica grupal "LOS CUBOS"</p>
<p>Tiempo: 1 hora aproximadamente</p>	<p>Lugar donde se desarrolla: Centro de Primera Acogida Hortaleza (Madrid)</p>
<p>Metodología:</p> <p>El Educador/Educadora Social divide al grupo en 4 equipos, que representarán a 4 países, con diferente número de miembros. Cada equipo debe elegir un/a portavoz (representa el embajador del país). Solamente se tiene que anunciar que los grupos tienen la misión de fabricar cubos de cartulina de 8 cm. de lado, con todos sus lados bien pegados con celo o pegamento. Solo se podrá usar material proporcionado por los/las profesionales y no se aceptarán cubos que no cumplan las condiciones establecidas. No se tiene que especificar el objetivo real de la actividad, para no condicionar a las personas participantes.</p> <p>Por tanto, cada equipo estará en una mesa con diferente material. Estos podrán negociar entre sí para hacer intercambios, pero sólo a través de sus representantes, que se reunirán fuera de las mesas. Se dará la señal para comenzar y tendrán un tiempo de 35-40 minutos. Los/las profesionales irán recibiendo cubos pero sólo aceptarán los que estén correctamente armados.</p> <p>Una vez acabado el tiempo, se pasa a la evaluación. Se analiza cómo se han sentido las personas participantes, cuáles creen que han sido las causas de su fracaso o de su éxito. Se hace la asociación de la dinámica con la situación internacional real y se les explica la importancia del trabajo en equipo y de que cada uno de los materiales que les habían proporcionado y la distribución eran irregulares para ver si al final se dan cuenta de que trabajar todos juntos es más fácil. Después pueden comentar objetivamente cómo han actuado los diferentes equipos y exponer su material.</p> <p>Batería de preguntas que pueden servir al final de la actividad:</p> <p>¿Cómo se ha comportado el/la <i>portavoz</i>? ¿Ha sido democrático? ¿Ha escuchado al grupo?</p> <p>¿Cómo eran las negociaciones entre grupos? ¿Existía <i>igualdad</i>?</p> <p>¿Qué necesitaban los países ricos para producir más? ¿Y <i>lo países pobres</i>?</p> <p>¿Ha habido colaboración entre grupos? ¿Qué se consigue con <i>esto</i>?</p>	

<p>Martes 6 de Julio Desarrollo comunitario</p>	<p>Dinámicas de ritmo y coordinación Encuestas comunitarias y merienda</p>
<p>Tiempo: 1 hora aproximadamente</p>	<p>Lugar donde se desarrolla: Centro de Primera Acogida Hortaleza (Madrid)</p>
<p>Metodología: Nos disponemos a recopilar información de manera organizada sobre las opiniones, creencias y actitudes de las personas que viven en Hortaleza sobre las problemáticas del barrio. Se hará de forma anónima, para que todas las personas puedan compartir su opinión libremente. Para ello, elaboraremos entre todos y todas unas preguntas y las imprimiremos para que ellos/ellas salgan y pierdan la vergüenza de comunicarse con las personas del barrio. Luego se leerán las respuestas y reflexionaremos sobre los resultados en una merienda con los vecinos y vecinas que se apunten.</p>	

<p>Miércoles 7 de Julio Desarrollo comunitario</p>	<p>Dinámicas valores en igualdad y desarrollo comunitario “¿QUÉ ELIGES?”/“MERIENDA VECINAL Y CHOTIS”</p>
<p>Tiempo: 1 hora aproximadamente</p>	<p>Lugar donde se desarrolla: Centro de Primera Acogida Hortaleza (Madrid)</p>
<p>Metodología: Nos situamos todos y todas juntos mirando al profesional; las personas participantes deben pronunciarse a favor o en contra de determinadas afirmaciones que se harán, situándose a un lado o al otro del espacio que dispongamos. Una vez se hayan posicionado a un lado o a otro, se pregunta a las personas de cada lado por qué está a favor o en contra y se permite que de nuevo se posicionen según argumentos o convicciones que tengan; se harán reflexiones y se comentarán las temáticas una por una. Al final de la actividad nos pondremos en círculo para hablar de las diferentes cuestiones que han salido en la actividad. Después de esta actividad, nos reuniremos en el Parque Clara Eugenia, donde habrá preparado una merienda organizada desde el proyecto y por los agentes del barrio, con comidas típicas españolas y los famosos chotis madrileños, los cuales bailaremos.</p>	

Jueves 8 de Julio	<i>Rollplaying</i>
Dinamización juvenil	“MAPAS COMUNITARIOS”
Tiempo: 1 hora aproximadamente	Lugar donde se desarrolla: Parque Clara Eugenia, Hortaleza (Madrid)
Metodología: Se trata de crear un mapa comunitario en el cual las personas participantes dibujan un diagrama entre todas, teniendo en cuenta los conocimientos y la visión acerca de su comunidad, para determinar dónde surgen los problemas, cómo son los problemas y a quiénes afectan. Esta actividad ayuda a las personas a descubrir los problemas de salud y de convivencia existentes y a establecer los orígenes y las condiciones de cambio que puede haber, además de los recursos que tienen a su disposición y los puntos fuertes de los espacios.	

Bloque 1: <i>Lunes 12, Martes 13, Miércoles 14</i>	BLOQUE 1. Organización, creación grupos de trabajo, planteamiento del festival, elección del ámbito a trabajar (deportivo o artístico).
Bloque 2: <i>Martes 27, Miércoles 28, Jueves 29</i>	BLOQUE 2. Organización de papeles, colocación del material, disposición de espacios, horarios y materiales, preparación del escenario y materiales para las actuaciones.
Tiempo: 2 horas aproximadamente cada día	Lugar donde se desarrolla: Centro de Primera Acogida Hortaleza Parque Clara Eugenia (Madrid)
Metodología: BLOQUE 1: Estos tres días se van a utilizar exclusivamente a la preparación del festival y a lo que ello conlleva. Para comenzar estas sesiones, empezaremos pensando entre todos y todas cómo queremos que se lleve a cabo y qué se quiere hacer. Para ello, pasaremos unos cuestionarios en los que las personas participantes deberán seleccionar qué ámbitos quieren trabajar y cómo lo vamos a hacer. Cuando los y las jóvenes hayan seleccionado qué es lo que quieren trabajar, nos pondremos manos a la obra con el decorado, diseño de cartelería, pancartas y murales artísticos. También se planteará, dentro del ámbito artístico, qué es lo que les gustaría aprender y luego representar en el festival; tendrán como opciones: danza y movimiento, dramatización y performances, canto y música, poesía o improvisación; esto implicará vestuario y materiales que van a utilizar en sus actuaciones. Se crearán grupos de trabajo para ir preparando vestuario y decoración escénica.	

En el ámbito del deporte, se elegirán los más solicitados, para asignarles equipación y balones. Estos se encargarán de pensar cómo se puede organizar un torneo multi-deporte y de buscar más equipos del barrio de Hortaleza y de los alrededores para que participen en el festival de forma desinteresada.

Los cinco ámbitos que se trabajarán son: cartelería y difusión, decoración genérica, decoración escénica, organización espacios artísticos y organización del torneo multi-deporte. Todos estarán apoyados por los y las profesionales.

El festival será en el parque de Clara Eugenia, y se solicitará al ayuntamiento un muro para una representación artística. Se crearán grupos de trabajo donde se harán diseños para ese muro y entre todos y todas elegiremos, el miércoles, cuál se plasmará.

BLOQUE 2:

En este bloque, que empezará el martes 27, se hará una reunión general para repartir papeles y funciones en el festival. Se pondrán en marcha la habilitación de espacios y decorado, se repartirá cartelería por el barrio y a los vecinos y vecinas, se invitará a asistir a otros organismos e instituciones, se dispondrán ensayos generales en el bloque artístico, y entrenamientos y partidos en el bloque deportivo, además de ultimar la organización del torneo. Además, se empezará el mural comunitario seleccionado entre todas las personas participantes.

<p>Jueves 15 de Julio</p> <p>Excursión</p>	<p>Excursión al teatro Valle Inclán</p> <p>La obra de teatro “Ni más ni menos” a cargo del CABE “Arco Iris”</p>
<p>Tiempo: 3 horas y media aproximadamente</p> <p>Hora: 17,30-20,00</p>	<p>Lugar donde se desarrolla:</p> <p>Centro de Primera Acogida Hortaleza</p> <p>Parque Clara Eugenia (Madrid)</p>
<p>Metodología:</p> <p>Esta compañía está compuesta de Menores Extranjeros No Acompañados de Albacete y profesionales de la danza y la interpretación y ofrece una obra con gran carga ética y de sensibilización sobre los problemas que han sufrido desde que salieron de su país.</p> <p>La compañía, al finalizar la obra, ofrece un debate abierto a todo el público donde los y las participantes podrá exponer sus preguntas y curiosidades sobre la temática y las técnicas o el trabajo que han realizado para hacer posible una obra con estas características.</p>	

<p>Lunes 19 de Julio - Martes 20 de Julio</p> <p>Miércoles 21 de Julio - Jueves 22 de Julio</p> <p>Actividades</p>	<p>Bloque 1: deporte (fútbol y baloncesto)</p> <p>Bloque 2: clases artístico-culturales (danza, canto, música y movimiento, dramatización, interpretación y puesta en escena)</p>
<p>Tiempo: 1 hora y 40 minutos</p> <p>10 minutos de iniciación a la actividad y explicaciones previa.</p> <p>División bloques:</p> <p>Entrenamientos y de educación física</p> <p>Clases dramatización, interpretación, música y movimiento</p>	<p>Lugar donde se desarrolla:</p> <p>Centro de Primera Acogida Hortaleza</p> <p>Parque Clara Eugenia (Madrid)</p>
<p>Metodología:</p> <p>Se dividirá al grupo en dos, según lo que seleccionaron en la encuesta de la semana pasada, después de la explicación y la dinámica de equipo.</p> <p>Bloque 1: este bloque es el que trabaja cada día un aspecto:</p> <p>Lunes: historia y tipos de deporte.</p> <p>Martes: habilidades deportivas.</p> <p>Miércoles: trabajo y coordinación en equipo.</p> <p>Jueves: valores y actitudes que inculca el deporte.</p> <p>Estos bloques se trabajarán, según el orden, cada día durante 40 minutos y después habrá entrenamientos específicos de ambos deportes y partidos.</p> <p>Bloque 2: el bloque dos está dirigido a la planificación del festival. El cuestionario que se pasó la semana anterior, refleja cuáles son los intereses e inquietudes de cada participante y recogerá el papel o la actuación que quieren escenificar. Para ello, este bloque se estructurará, en coordinación con los Educadores/Educadoras Sociales y los y las profesionales de las artes escénicas, en una serie de sesiones divididas en dos partes. La fase grupal, en la que participarán todas las personas, tendrá una duración de 30 minutos:</p> <p>Lunes: clase de dramatización.</p> <p>Martes: música y movimiento.</p> <p>Miércoles: ejercicios de concentración.</p> <p>Jueves: ejercicios para la pérdida de vergüenza y confianza.</p>	

Lunes 26 de Julio	Excursión a Navacerrada
Excursión	
Tiempo: Hora: 9,30-17,00	Lugar donde se desarrolla: Siete Picos (Madrid)
Metodología: Se reunirán los y las participantes en la puerta del Centro a las 9,30 de la mañana, se les repartirá el picnic y la merienda, y se les entregará botellas de agua, gorras y crema solar para cada 5 personas. Subiremos al bus y nos dirigiremos a hacer la ruta de los siete picos a Navacerrada, durante toda la mañana; en las pausas merendaremos y comeremos. Además se pueden incluir dinámicas de concienciación medio ambiental como la de “La Manzana”.	

Viernes 30 de Julio	Actividad final
Torneos fútbol y baloncesto y premios.	FESTIVAL y TORNEOS
Sábado 31 de Julio	
Festival de música y danza.	
Tiempo: Viernes 30: 18,30 - 22,00 Sábado 31: 2:00 - 22,00	Lugar donde se desarrolla: Parque Clara Eugenia, Hortaleza (Madrid)
Metodología: Viernes 30 de julio. TORNEOS DE FÚTBOL Y BALONCESTO: en las pistas del Parque Clara Eugenia, alquiladas al ayuntamiento; estarán dispuestas para el comienzo del torneo. Son partidos de ambos deportes de 40 minutos cada uno. Tanto los y las participantes como los equipos ganadores obtendrán medallas y un diploma. Cuando acabe el torneo se entregarán los premios y se ofrecerán bebidas y comida a todas las personas participantes, acompañado todo de música. Sábado 31 de julio. FESTIVAL DE DANZA Y MÚSICA: todo estará preparado para las 20,00 h. Se representarán, una por una, las actuaciones preparadas por los y las participantes, para finalizar con la actuación de artistas de Creatividad Solidaria. Por último, se leerá un manifiesto de concienciación y sensibilización sobre la problemática de estos/ estas jóvenes y se reconocerá el gran esfuerzo que han hecho para que el proyecto salga adelante. Una por una se llamará a cada personas participante para que recoja su medalla y diploma.	

PRIMER PREMIO
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“LA EDUCACIÓN SOCIAL FRENTE
A LA SOLEDAD EN MAYORES LGTBI”.**

Alex de Sousa Camargos

Dirigido por: Sonia Morales Calvo

Facultad de Ciencias Sociales
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2019/2020



PRIMER PREMIO
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
Alex de Sousa Camargos

“LA EDUCACIÓN SOCIAL FRENTE
A LA SOLEDAD EN MAYORES LGTBI”

ÍNDICE

RESUMEN	129
ABSTRACT	129
1. INTRODUCCIÓN	130
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	131
2.1. Objetivos Generales.....	131
2.2. Objetivos específicos	131
3. MARCO TEÓRICO	132
3.1. Aproximación histórica del colectivo LGTBI en España	132
3.2. Envejecimiento y diversidad sexual.....	137
3.3. Entre múltiples discriminaciones.....	141
3.3.1. El edadismo.....	141
3.3.2. LGTBIfobia en una sociedad heterosexista	141
3.4. La soledad como factor de riesgo en la vejez	144
3.5. La soledad como tendencia en mayores LGTBI.....	147
4. RECURSOS Y SERVICIOS ESPECÍFICOS DIRIGIDOS A MAYORES EN SOLEDAD.....	149
4.1. Recursos para mayores LGTBI	153
5. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ATENCIÓN DE MAYORES LGTBI.....	154
6. INVESTIGACIÓN.....	157
6.1. Metodología	158
6.2. Participantes	159
6.3. Análisis de las entrevistas	159
6.4. Discusión.....	166
7. CONCLUSIÓN Y PROPUESTA.....	169

BIBLIOGRAFÍA.....	172
ANEXOS.....	177
Anexo 1. Información en prensa.....	177
Anexo 2. Guión entrevistas.....	179
Anexo 3. Entrevistas con profesionales.....	180

Índice de figuras

Figura 1. Legislación en España sobre el colectivo LGTBI.....	137
Figura 2. Población española total y mayor de 65 años en el año 2019.....	138
Figura 3. Riesgos para la salud derivados del aislamiento.....	145
Figura 4. Factores contextuales del aislamiento en la tercera edad.....	146

Índice de tablas

Tabla 1. Funciones y tareas del Educador y la Educadora Social en la atención a mayores.....	157
Tabla 2. Muestra de entrevistados.....	159
Tabla 3. Áreas de actuación de los profesionales entrevistados.....	160
Tabla 4. Procesos metodológicos, actuaciones y evaluación en la atención de mayores LGTBI.....	162
Tabla 5. Barreras y puntos fuertes en el trabajo con mayores LGTBI.....	164

RESUMEN

En la actualidad, la soledad es una de las grandes problemáticas que afectan a las personas mayores, especialmente a quienes pertenecen al colectivo LGTBI, que sumado a la gran invisibilización que sufren, tanto en la sociedad como en la propia comunidad LGTBI, se ve agravada exponencialmente.

En este Trabajo Fin de Grado trataremos de visibilizar, tanto esta realidad, como el trabajo socioeducativo que se lleva a cabo con este colectivo. Por un lado, realizando una aproximación a las múltiples circunstancias y coyunturas que afectan a estos mayores y generan situaciones de exclusión y vulnerabilidad, como la soledad, y, por otro lado, realizando una investigación para conocer y definir el trabajo que realizan los Educadores y las Educadoras Sociales con este grupo.

Palabras clave: LGTBI, Mayores, Soledad, Educación Social.

ABSTRACT

Currently, loneliness is one of the major problems affecting older people, especially those who belong to the LGTBI community, which, added to the great invisibility they suffer, both in society and in the LGTBI community itself, is aggravated exponentially.

In this End-Of-Degree we will try to make visible both this reality and the socio-educational work carried out with this group. On the one hand, making an approach to the multiple circumstances and situations that affect these elderly and generate situations of exclusion and vulnerability, such as loneliness, and, on the other hand, conducting research to learn about and define the work carried out by social educators with this group.

Key words: LGTBI, elders, loneliness, Social education.

1. INTRODUCCIÓN

Conforme van envejeciendo, muchas personas pertenecientes al colectivo LGTBI, tras una gran invisibilización y discriminación a lo largo de su vida, se ven en la obligación de volver al armario y enfrentarse a múltiples circunstancias y condicionantes que afectan decisivamente a su bienestar, entre uno de estos, la soledad no deseada (Armenteros, 2020).

Estas personas mayores LGBT, como dice Gracia (2011, p. 3) “se enfrentan en su vida diaria a varias formas de discriminación superpuestas: al menos el edadismo y la homofobia (o transfobia, en el caso de las personas trans)” lo que les empuja a situaciones de vulnerabilidad y exclusión, tanto dentro del colectivo mayores como dentro del propio colectivo LGTBI.

Según el informe de la FELGBT (2019) el 52% de los mayores LGTBI no comparte con nadie su domicilio, en contraste con el 24% de la población mayor española que vive sola, siendo esto un temor que presenta el 57% de las personas LGTBI nacidas antes de 1965. Hay que destacar que este informe es de los pocos estudios que se hacen sobre esta realidad, lo que nos deja a entrever la falta de visibilización que sufren estos mayores.

Vemos que la realidad de los mayores LGTBI, en cierta medida, es alarmante, y así lo vemos reflejado en varios titulares (ver Anexo 1) donde se exponen datos preocupantes referidos a mayor depresión, ansiedad, exclusión y situaciones de vulnerabilidad, lo que demuestra la falta de atención a esta parte del colectivo por parte de las entidades, sobre todo a nivel de formación de estas, para la correcta respuesta de sus necesidades, que como veremos en este trabajo son diferentes en cuanto a sus pares heterosexuales, demostrando que las vejeces son heterogéneas y diversas.

La primera parte de este Trabajo Fin de Grado se orientará a profundizar en la realidad de los mayores LGTBI desde diferentes perspectivas: histórica, la comprensión de las múltiples discriminaciones que sufren, por mayores y por LGTBI, y la soledad como un factor de riesgo que se torna una de las grandes problemáticas que sufre este colectivo. También se realizará un análisis de los recursos que podemos encontrar, destinados a las personas mayores y específicos de mayores LGTBI.

La segunda parte irá destinada a investigar sobre la figura del Educador y la Educadora Social y su labor socioeducativa con estos mayores. A través de una metodología cualitativa, utilizando como instrumento las entrevistas, se recabará información para poder definir las actuaciones que se llevan a cabo con estos mayores, desde la Educación Social, y cómo a través de nuestras prácticas se puede

paliar la situación de soledad, así como realizar acciones destinadas a la visibilización y promoción, social y cultural, de este colectivo para su inclusión social.

Por último, se realizará una pequeña conclusión y una propuesta de mejora para una correcta atención de la problemática estudiada, centrándonos en los Educadores y las Educadoras Sociales como motor de cambio y transformación de realidad.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

A continuación se plantearán los diferentes objetivos que se tratarán de alcanzar durante la elaboración de este trabajo, el cual se dividirá en dos partes: por un lado, tendremos un marco teórico que nos acercará a la realidad del colectivo LGTBI de mayores, su historia, la invisibilidad y discriminaciones que sufre, así como la soledad y los riesgos que esta tiene sobre la persona cuando es no deseada o sinónimo de aislamiento social. Por otro lado, la investigación, donde profundizaremos en el trabajo desde la Educación Social con este colectivo, estableciendo los objetivos en base a esto, con el fin de definir el trabajo socioeducativo con estas personas.

2.1. Objetivos Generales

- Realizar un acercamiento al colectivo de mayores LGTBI, en España, y su realidad.
- Conocer el trabajo socioeducativo que se plantea y desarrolla desde la Educación Social con mayores LGTBI en soledad.

2.2. Objetivos específicos

- Visibilizar el colectivo de mayores LGTBI.
- Analizar la soledad no deseada en mayores LGTBI.
- Dar a conocer instituciones que trabajan con mayores en soledad, tanto en general, como específicamente con mayores LGTBI.
- Definir las funciones y tareas que se llevan a cabo con mayores LGTBI en soledad desde la Educación Social.
- Recopilar información respecto a la metodología que llevan a cabo los Educadores y las Educadoras Sociales en este ámbito, así como sus funciones.
- Identificar fortalezas y debilidades del trabajo del Educador y la Educadora Social en este ámbito.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Aproximación histórica del colectivo LGTBI en España

A lo largo de nuestras vidas estamos expuestos al influjo de fenómenos sociohistóricos que marcan nuestras vidas y se convierten en puntos de inflexión significativos que, como nos señala Rada (2018, p. 4), “operan como bisagra en el desarrollo de la trayectoria vital, dando como resultado un envejecimiento y una vejez diferencial”.

De las diferentes dimensiones a considerar en el curso de la vida, la diversidad sexual es uno de los elementos más significativos en la vida de las personas, no determinantes en el modo en el que envejecen, que no es diferente al de cualquier otra persona, sino por las coyunturas sociales y connotaciones que implican tener una identidad u orientación sexual diferentes. El concepto homosexual, según Nunan (2003), es tan antiguo como cualquier otro término que, al igual que el término heterosexual, definen identidades socioculturales, histórica y socialmente construidas, que determinan maneras de vivir, sentir y pensar. La creación de una palabra corresponde a la creación de una esencia¹ (Pereira, 2012) que según el momento histórico en el que nos ubiquemos podrá ser considerada de una manera u otra, desde un mal social hasta una simple identidad más.

A lo largo de la historia varias personas han intentado dar una definición, a la vez que una respuesta a la homosexualidad, desde diferentes puntos de vista y disciplinas; desde la psiquiatría, el psicoanálisis, la religión o la medicina. Ya en 1825, Sir Alexander Morrison contemplaba la homosexualidad como un desequilibrio mental, que no distaba de las consideraciones de Karl Westphal, que lo veía un problema clínico y científico, o Richad Vond Krafft-Ebing que lo consideraba una psicopatología de la vida sexual (Citados por Jurado, 2014). Es interesante cómo el mismo concepto de homosexualidad ha evolucionado en la historia, desde definirlo homosexualismo, para expresar una condición de enfermedad, al término actual de homosexualidad, donde se entiende como un modo de ser (Brandão citado por Pereira, 2012).

La homosexualidad ha sido una constante a lo largo de la historia y ha sido vivida de diversas maneras, lo que reafirma la idea de que la sexualidad, seas homosexual, heterosexual o bisexual, es socialmente y culturalmente construida, desde la aceptación de estos tipos de relaciones en los antiguos imperios, la criminalización que sufrieron en el medievo o en épocas dictatoriales, hasta llegar a la actualidad donde pueden gozar de cierta libertad, dependiendo en qué país te

¹ Traducción del portugués desde el texto de Pereira “A vivência da homossexualidade na velhice”.

encuentros. Ubicándonos en nuestro país, España, no podemos olvidar su historia más reciente, ya que no solo influyen en nuestra manera de vivir actual, sino que también han marcado a diversas generaciones, sobre todo las que vivieron estos momentos; hablamos de un periodo histórico desde la Guerra Civil Española hasta nuestros tiempos.

En el recorrer de estas décadas se han dado diferentes acontecimientos que han influido en la vida de las personas, sobre todo en las personas que distaban de los modelos imperantes de la época, entre ellos, lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales, a partir de ahora: LGTBI. Una parte de estas personas que hoy están llegando a la vejez, han vivido algunos de los años más significativos para el colectivo en términos de cambio social y de historia, tanto a nivel internacional, con el auge del movimiento de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales, desde los disturbios de Stonewall², la desclasificación de la homosexualidad como enfermedad mental, la descriminalización y la aparición del SIDA; como a nivel nacional, con el fin de la dictadura, el auge del movimiento LGTBI en los 70, la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo (Gracia, 2011). Como dice Gimeno (2009, p. 16) “es ahora cuando está llegando a la vejez en nuestro país la primera generación que, si bien en su juventud no pudo salir del armario dadas las circunstancias políticas que se vivían en España, sí lo pudo hacer en su madurez”.

Por lo tanto, se ve necesario hacer una aproximación a esta historia para poder comprender a qué se enfrentaron los mayores pertenecientes al colectivo LGTBI en España y cómo esto ha influido en sus vidas actualmente.

Si remontamos hasta hace unas décadas, las leyes en España eran peligrosamente discriminatorias con la población LGTB. En 1933 se promulgó la Ley relativa a vagos y maleantes, que según García Albertos (2018, p. 128) “se continuaba tratando desde un planteamiento homófobo las relaciones entre personas del mismo sexo” aunque, en el Código Penal de la II República se había destipificado la homosexualidad como delito, pero se seguía neutralizando a través de medidas de seguridad. Dicha ley fue aprovechada por la dictadura franquista, en sus primeros años, para perseguir al colectivo LGTBI y poder internarlos. Posteriormente se convirtió en delito el escándalo público, por lo que en el Código Penal de 1944 se incluía en su artículo 431 la autorización a arrestar a las personas que se saltasen las buenas costumbres (Boletín Oficial del Estado [BOE], 1945); como consecuencia, los homosexuales que eran sorprendidos en la calle o sitios

2 Una revuelta en un bar de Greenwich Village, Stonewall Inn, en 1969, que significó el Big Bang de la lucha por los derechos de la comunidad LGBTI. Tras varias redadas policiales y ante la represión que sufrían, los clientes del bar se rebelaron contra estos violentamente, dando lugar a dicha rebelión, encendiendo la mecha del movimiento LGTBI (Emguix, 2017).

públicos eran sancionados con pena de arresto mayor y una multa. En 1954 se incluyó la homosexualidad como delito en los artículos 2 y 6 de la Ley de vagos y maleantes, teniendo a estos como sujetos peligrosos, acordándose que se les aplicaría medidas de internamiento en un establecimiento de trabajo o colonia agrícola (Vallès, 2017).

Pasado los años 60, se promulga la Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social, que sustituyó la Ley de vagos y maleantes, donde se tipificaba la homosexualidad como un delito, más bien a quienes “realicen actos de homosexualidad”, que en un principio la Ley condenaba a los homosexuales por el mero hecho de serlo, pero como nos explica Gracia (2011, p. 11) se suavizó el texto del proyecto de ley debido a protestas desde el colectivo, que fue un punto de partida del movimiento LGTBI, proporcionando un foco, un debate en el interior de la comunidad LGTBI española, elevando la conciencia y provocando, tanto la denuncia del colectivo, como de opiniones abiertas en apoyo a la derogación de la ley. Pero esto no impidió que en la ley se estableciera que se aplicara el art. 6.3 dirigido al internamiento de quienes cometieran actos de homosexualidad destinado a la reeducación, además de la prohibición de estos de residir en lugares determinados al igual que estar vigilados (Vallès, 2017). Pretendían rehabilitarlos, es decir, daba por hecho que eran enfermos mentales y es que, al no ser considerados como presos comunes, no gozaban de los derechos y beneficios inherentes al derecho penitenciario.

Hay que destacar que la represión y encarcelamiento del colectivo LGTBI no afectó tanto a las mujeres, como confirman las investigadoras Dolores Juliano y Raquel Osborne, citadas por García Albertos (2018). Si bien la homosexualidad femenina se tenía por una práctica delictiva, las sanciones legales solo se aplicaban a los hombres, por lo que estos fueron quienes a nivel político sufrieron los mayores daños, mientras que las mujeres fueron invisibilizadas y silenciadas.

Con estas leyes tan duras y punitivas convivieron nuestros mayores LGTBI gran parte de su infancia o juventud, en una dictadura donde según Guasch (2001, p. 58) “las condiciones de represión sobre la sexualidad homosexual provocaron situaciones de gran tensión y dramatismo”, además de estigmatizar todavía más al colectivo LGTBI, desde enfermos y pecadores a peligrosos para la sociedad. La homosexualidad fue perseguida de una manera cruel e inhumana, donde se encarcelaban a las personas LGTBI y les practicaban diferentes torturas para tratar de cambiarles. “Aquellos jóvenes maltratados y encarcelados por el Estado son hoy mayores que han interiorizado el rechazo social que provocaba su falsa anormalidad” (Fundación 26D citado por García Albertos, 2018).

Cuando se promulgó la Constitución el 6 de diciembre de 1978 hubo un giro de 180° que apuntaba hacia avances en igualdad, aunque el reconocimiento de los derechos de las personas LGTB se fue realizando paulatinamente con las rei-

vindicaciones del colectivo, al igual que ocurrió en Estados Unidos con las revueltas de Stonewall.

La Ley 77/1978, de 28 de diciembre modificó la Ley 16/1970 sobre peligrosidad y rehabilitación social, eliminando la consideración de cometer actos de homosexualidad como un delito. Esta fecha se tornó una victoria, al igual que un suspiro para el colectivo LGTBI.

Sin embargo, la situación de las personas LGTBI aún era vulnerable debido a que seguían siendo hostigados, legalmente, bajo el pretexto de escándalo público. No fue hasta 1983 cuando se consigue eliminar la homosexualidad de la lista de “escándalos públicos”.

Tras la muerte de Franco se crearon agrupaciones como el Frente de liberación Gay de Cataluña o la Coordinadora de Fuentes de Liberación Homosexual del Estado Español, marcando un antes y un después en el colectivo y, a pesar de que era ilegal, en 1977, Barcelona celebró la primera manifestación del Orgullo LGTBI en España, donde acudieron 5000 asistentes e infelizmente reprimido rápidamente por la policía (Sánchez, Pérez y Roldán, 2019, p. 7).

En los años 80 con el auge del HIV/Sida, el colectivo LGTBI como estigma tuvo un auge en esta pandemia. Como nos dice Pereira (2012, p. 31) con la caracterización del contagio del virus entre la población masculina, la palabra homosexual se popularizó abriendo un gran debate, sobre todo entre especialistas médicos, integrándose también a debates religiosos y sociales. La propia homosexualidad se transformó en sinónimo de SIDA, que en un primer momento se conocía incluso como “Gay-Related Immune Deficiency Syndrome”, o Síndrome Gay de Inmunodeficiencia (Sánchez et al. 2019, p. 8). Más tarde se demostró que el virus no entendía de sexualidades, ya que afectaba a hombres y mujeres por igual, independientemente de su orientación, clase social o edad. De todos modos, el virus y la enfermedad aumentaron la necesidad de evitar el contagio y su propagación, creando una gran movilización mundial y dando una gran visibilidad a la comunidad, como podemos ver en el documental Ochentame otra vez - SIDA, la epidemia del siglo XX (2015).

A nivel mundial, fue en el año 1973 cuando la Asociación de Psiquiatría Americana dejó de considerar la homosexualidad como una enfermedad y en 1990 cuando esta dejó de ser considerada como tal por la Organización Mundial de la Salud. En 1991, Amnistía internacional, después de 15 años de reivindicación de la Asociación Internacional de Gais y Lesbianas, decide incluir a homosexuales como prisioneros de conciencia. En el 2001 la Organización de Naciones Unidas los reconoce como víctimas del nazismo. En el año 2011 se aprobó en la ONU la primera resolución para combatir la violencia y la discriminación por orientación sexual e identidad de género. (Suess, 2018) Respecto a la transexualidad, no ha

sido hasta el 2018 cuando se ha dejado de considerar como trastorno, pasando a llamarla incongruencia de género.

Hasta el año 2015, gracias a la Ley Orgánica 1/2015 de 30 de marzo que modificaba el Código Penal de 1995, no se da el cambio de sentido; desde el re-primidamiento de las relaciones homosexuales a considerar como delito el incitar directa o indirectamente, la hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo o una persona determinada por razón de su pertenencia a aquel, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, enfermedad o discapacidad, como podemos apreciar en el artículo 510 del Código Penal (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2015, p. 27161).

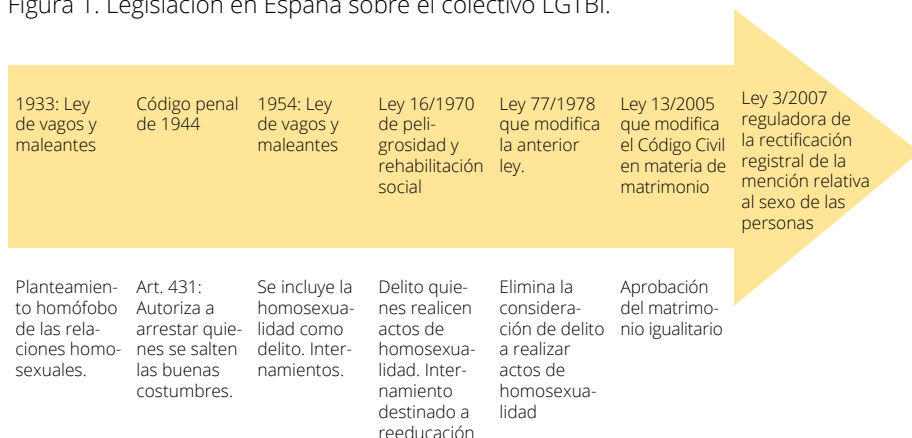
Entrados en el Siglo XXI, la nueva década trajo muchos logros, tanto a nivel legislativo como social para el colectivo LGTBI; el día 30 de junio del 2005 se aprobó la Ley 13/2005 que modificaba el Código Civil en materia del matrimonio, que generó un gran debate previamente, añadiendo en el Artículo 44: “El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. Aquí haré una breve mención a Pedro Zerolo³, uno de los personajes claves para la aprobación del matrimonio igualitario.

Respecto a los derechos de las personas trans, un gran avance llegó con la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas.

Como podemos ver, en la Figura 1, ha habido un largo recorrido, desde la criminalización, persecución y rechazo de la homosexualidad, considerándolo como algo enfermizo, denigrante, pecaminoso o invertido, hasta la consecución de derechos y equiparación legal que antaño era negado al colectivo LGTBI. Es ahora cuando las personas que vivieron todos esos cambios, en su juventud o infancia, están llegando a la vejez; fueron los primeros en luchar y reivindicar los derechos de las personas LGTBI.

³ Político español, miembro de la Ejecutiva Federal del Partido Socialista Obrero Español y Secretario de Movimientos Sociales y Relaciones con las ONG del mismo partido.

Figura 1. Legislación en España sobre el colectivo LGTBI.



Fuente: Elaboración propia.

3.2. Envejecimiento y diversidad Sexual

La diversidad en la vejez es bastante amplia. Como hemos visto anteriormente son múltiples los condicionantes y puntos de inflexión que influyen en el ciclo vital de una persona dándonos envejecimientos y vejezes plurales y diversas, donde la vejez es “el resultado de un proceso diferencial desarrollado a lo largo de nuestras vidas” (Rada, 2018, p. 2) y como añade Pereira (2012) es una fase de la continuidad que tiene la vida, que empieza con el nacimiento y termina con la muerte, siendo un proceso dinámico y progresivo en aspectos fisiológicos, bioquímicos, psicológicos y a su vez sociales.

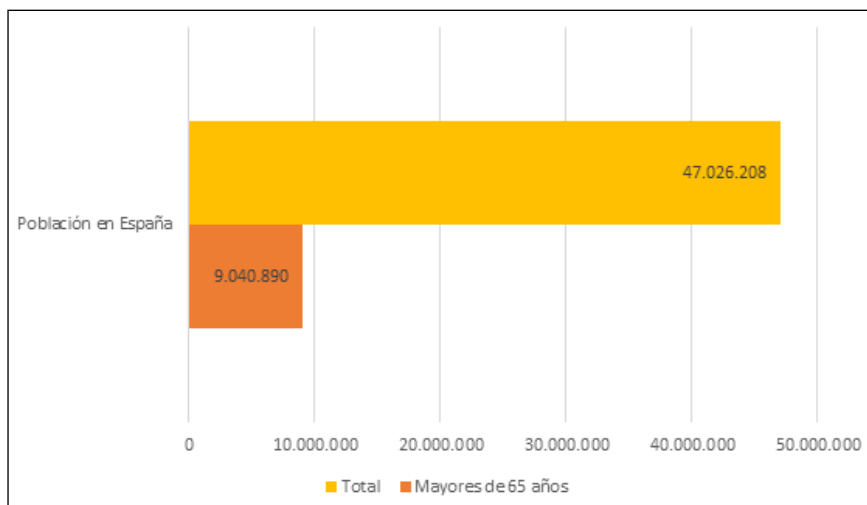
Son varios y diversos los estudios que podemos encontrar sobre la vejez, sobre todo desde la salud; sin embargo, esto contrasta con la poca visibilidad e importancia, tanto política como cultural y social, que tienen las personas mayores. Como dice Gimeno (2009) “la vejez no es considerada socialmente como lo que verdaderamente es: un éxito; uno de los hechos más positivos de los últimos tiempos” (p. 2) que se ha logrado debido a todos los avances que hemos conseguido, permitiendo que cualquier persona pueda llegar a esta etapa.

La baja tasa de fecundidad y el aumento de la esperanza de vida han llevado a grandes cambios en la estructura poblacional, que junto a los avances en diversos ámbitos, como el de salud o las tecnologías, han contribuido a lo que llamamos el envejecimiento poblacional.

España es uno de los países con mayor envejecimiento del mundo, contando actualmente, como vemos en la Figura 2, con 9,040 millones de personas mayo-

res de 65 años, lo que equivaldría al 19,22% de la población total española (INE, 2019). Un número que seguirá subiendo en las próximas décadas.

Figura 2. Población española total y mayor de 65 años en el año 2019.



Fuente: Elaboración propia tras consulta, en 2020, a datos del INE sobre *Población por comunidades, edad (grupos quinquenales), Españoles/Extranjeros, Sexo y Año*.

Si tenemos en cuenta los estudios que Alfred Kinsey llevó a cabo sobre la sexualidad, en base a las interpretaciones de Peter Fisking sobre estos estudios y un estudio de Dalia, publicado en el 2016, podríamos estimar que alrededor de 7-10% de la población sería homosexual (Gimeno, 2009; Deveaux, 2016). Por tanto, podríamos suponer, en base a estos datos, que en España habría alrededor de 900 mil mayores que pertenecerían al colectivo LGTBI, cifra que también seguirá creciendo con el envejecimiento exponencial de la población. Estamos hablando de una cantidad importante de personas mayores de 65 años que pertenecen al colectivo, pero ¿dónde están estos mayores?

Como afirma Gimeno (2009, p. 24) “no sabemos quiénes son las personas mayores LGTBI porque apenas las hemos visto. Y no sabemos dónde están porque tampoco las hemos visto en las asociaciones que serían, en teoría, un lugar mucho más accesible y benevolente para ellas que el ambiente o la sociedad heterosexual. No salen a los lugares de ambiente porque los lugares de ambiente no solo no les acogen, sino que les expulsan”. Estaríamos hablando entonces de una invisibilidad, una invisibilidad que sufren doblemente; por un lado, por ser mayores, y por otro, por pertenecer al colectivo LGTBI, lo que extrema en cierta medida su vulnerabilidad. La mayoría de estas personas viven aún condicionadas

por la absoluta invisibilidad que ha sido casi la negación de su propia existencia, de la estigmatización que han sufrido a lo largo de su vida, de todos los puntos de inflexión que les han llevado a ocultarse, a vivir su vida sin grandes alternativas respecto a espacios de socialización y, como señala Rada (2018, p. 6),” producto de esta invisibilidad, gran parte de estas personas comenzaron a quedarse solas, aisladas y vulnerables en su adultez mayor”.

Además de toda la estigmatización sufrida y la gran represión que antaño empujó a ocultarse a las personas LGBTBI, aunque ahora nos encontremos en una sociedad que brinda los mismos derechos, o trata de hacerlo, la influencia del heterosexismo es innegable; vivimos en un contexto social donde solo se tiene en cuenta la posibilidad de las relaciones heterosexuales, teniendo en cuenta que nuestra cultura está impregnada de valores religiosos católicos, que entiende el sexo como algo propio del matrimonio establecido y con el fin de la reproducción, lo que no solo eliminaría a los mayores en sí, sino a todo aquel que se aleje del modelo heterosexual impuesto en nuestra sociedad, lo que invisibiliza toda la diversidad en cuanto a orientaciones e identidades se refiere (García, 2005).

Aunque se ha luchado por el reconocimiento del colectivo y la sociedad pueda imaginarse dos personas homosexuales, chicos o chicas, esto no se da en la representación de mayores pertenecientes al colectivo, es decir, no cabe en el imaginario una pareja de dos hombres o dos mujeres mayores, mucho menos una persona trans con pareja. Con la vejez hay una idea extendida de que, a medida que vamos envejeciendo, la sexualidad disminuye automáticamente, lo que convierte a los mayores en seres asexuados, contrastando con la percepción del colectivo LGBTBI, muchas veces reducido a esto, a la sexualidad, al ser una minoría sexual es en lo que se le singulariza y simplifica.

Como dice Gracia (2011), se hace fuera de lugar abordar temas como la posición social y las necesidades de los mayores LGBTBI, lo que dificulta la visibilización de este colectivo, pareciendo que a medida que se van haciendo mayores dejan de ser lesbianas, gays o transexuales y se convierten en personas sin sexo, por lo que sus necesidades son desconocidas. Los mayores LGBTBI ocupan una incómoda posición, no solo en el modelo de sexualidad deseable (heterosexual), sino también en el modelo de homosexualidad deseable (joven)⁴ (Pererira, 2012, p.32). Es bastante interesante ya que, como veremos más adelante, no solo no caben en el modelo heteronormativo de la sociedad actual; tampoco caben en el modelo LGBTI normativo que se encuentra en el colectivo.

Un error importante en nuestra sociedad ha sido relacionar el envejecimiento con enfermedad, dependencia, discapacidad o muerte, por lo que se ha rechaza-

4 Traducción del portugués desde el texto de Pereira “A vivência da homossexualidade na velhice”.

do todo lo relacionado a esta, que trata de negar la evidencia de que envejecemos (Gimeno, 2009) creando un enorme mercado en torno a disimular el envejecimiento y el enaltecimiento de la juventud, además de incluir el sexo como otro producto más de ese mercado que solo va dirigido a la juventud; por lo tanto, podemos imaginar a una persona joven y gay o lesbiana, pero cuando llega a la mayoría de edad esto último desaparece y se convierte solo en un viejo. Aunque nos hayamos alejado en cierta medida de esta concepción de sexualidad ligada al matrimonio, actualmente siendo ligada al placer, al bienestar y a la diversión, se le valora como algo propio de los jóvenes por lo que se seguiría asexualando a las personas mayores (García, 2005).

Al colectivo LGTBI se le ha vetado del modelo de familia tradicional, heterosexual, de espacios de socialización, se le ha invisibilizado, estigmatizado y perseguido, lo que hoy en día provoca que varias personas que llegan a la vejez estén solas, al no contar con una familia directa, familia que ha llevado a cabo ese rechazo más duramente y esa expulsión de la persona LGTBI. Se cree que las redes de apoyo social para mayores LGTBI apenas existen o son más inestables que en otras fases de la vida, puesto que esos lazos familiares se han roto en un pasado (Pereira, 2012, p. 33); de hecho, según un informe de la FELGTB⁵ (2019), un 51% de personas LGTBI mayores de 65 años viven solas. Sin embargo, son varios los estudios que determinan que las personas LGTBI, aunque no cuenten en muchas ocasiones con el apoyo familiar, sí han creado lazos muy fuertes de amistad, llegando a formarse familias en las que se apoyan y cuidan entre ellas (Gimeno, 2009); de hecho otros estudios sugieren que pertenecer a minorías socialmente estigmatizadas han proporcionado a estas diferentes maneras de afrontar las crisis y los cambios, por lo que estarían mejor preparados que, por ejemplo, los heterosexuales (Gracia, 2011; Gimeno, 2009).

Las personas ancianas LGTBI se enfrentan a relaciones familiares complicadas o de rechazo; aclaremos que no se da en todas las personas, como hemos visto, pues las vejeces son diversas. Sin embargo, la falta de protección, de recursos y servicios sí que afecta de una manera u otra a todos los ancianos, sobre todo a los pertenecientes al colectivo. Con la cantidad de personas del colectivo LGTBI llegando a la vejez, las asociaciones no deben dar de lado esta realidad y deben luchar e insistir por visibilizar a esta población y sobre todo alcanzar la igualdad.

Lo que debemos tener claro es que la exclusión e invisibilización de las personas mayores puede llegar a ser extrema en la vejez, puesto que viven en una situación donde la soledad, el aislamiento y el acceso a recursos son problemas a los que se enfrentan día a día.

5 Federación Estatal de Lesbianas, Gais, transexuales y bisexuales.

3.3. Entre múltiples discriminaciones

Las personas mayores LGTBI pueden sufrir múltiples discriminaciones, debido a una serie de características que produce una suma de vulnerabilidades, entre las que podemos destacar la homofobia o el edadismo, que explicaremos a continuación.

Según O’Loughlin (2005), se describe a esos ancianos y ancianas pertenecientes a minorías sexuales como un grupo olvidado, poco visibilizado y estigmatizado. Además, poseen diversos estereotipos negativos como: son depresivos, solitarios, y como hemos visto anteriormente, asexuados, desde una visión heterosexista y de una sociedad que premia y da valor a la juventud (García, 2005).

3.3.1. El edadismo

Desde la venta de lo joven y lo nuevo como lo importante, además de lo primordial, en la sociedad en la que nos encontramos, donde ser viejo ya no está bien visto, percibimos que las personas mayores ya no están reconocidas social y culturalmente como antaño o como en otras culturas, como las orientales, marginando a las personas ancianas de diversas actividades, tanto políticas, como sociales y culturales, apartándolas de estas.

Esta discriminación dirigida a las personas mayores se conoce como edadismo, edaísmo o también ageismo (termino anglosajón), utilizado por primera vez en 1989 por Butler (citado por Gracia, 2011, p. 7) que lo definió como “un proceso por medio del cual se estereotipa de forma sistemática a, y en contra de, las personas mayores por el hecho de ser viejas, de la misma forma que actúan el racismo y el sexismo, en cuyos casos es debido al color de la piel o al género” lo que conlleva la estigmatización y sobre todo la invisibilidad de estas personas. Cabe destacar que, a diferencia de discriminaciones como el racismo, el sexismo o la misma homofobia, no es una discriminación tan marcada, ya que no existe un “ellos” y “nosotros” puesto que el envejecimiento es algo intrínseco a lo humano; como dice Freixas (citado por De Lemus y Expósito, 2005, p. 41) “la discriminación por edad afecta a todas las personas, porque es la única condición evolutiva que todas las personas debemos vivir.” Con la edad se produce el efecto de la invisibilidad, el desinterés del resto de la población con estas personas. Este tipo de prejuicio se extiende en la sociedad actual limitando las oportunidades de las personas mayores y excluyéndolas.

3.3.2. LGTBIfobia en una sociedad heterosexista

Es claro que nos encontramos en una sociedad que resulta bastante heterosexista y que impregna todos los ámbitos de esta, la familia, los medios de comu-

nicación y la propia estructura social. Como señala Gracia (2011) la heteronormatividad, como buen sistema represivo, oculta de manera casi perfecta el armazón sobre el que se construye, ya que el objetivo de cualquier construcción ideológica que tiene como fin mantener un sistema de sometimiento es, precisamente, parecer natural, lo que además de estigmatización y negación, también “supondría el ocultamiento de sí mismo, la vergüenza y la posibilidad de ser injuriado o insultado” (Gimeno, 2009, p. 30).

Esta heteronormatividad imperante conduce hacia la homofobia, que según Pichardo y Cols. (citados por Agustín, 2009, p. 41), sería “una actitud hostil que concibe y señala la orientación homosexual como contraria, inferior o anormal y a las personas que la practican como pecadoras, enfermas, malas, delincuentes, criminales o desequilibradas, llegando incluso a despojarlas de su condición de seres humanos.”

La homofobia con la confluencia del edadismo se hace bastante notoria en la vejez, si bien la primera se da en cualquier etapa de la vida de la persona perteneciente al colectivo, es mucho más importante las que sufren en la infancia y en la vejez. Sin embargo, gracias a todo el movimiento LGTBI que hay en nuestra actualidad, la vivencia de la diversidad sexual en la infancia y juventud se vuelve cada vez menos tabú, no como en la vejez, los grandes olvidados (Gimeno, 2009).

Siguiendo con lo que dice Gimeno (2009, p. 30), todo esto supondría la discriminación económica, la discriminación legal y social, la pervivencia de los prejuicios y, en su caso más extremo, la violencia física. La vida de los ancianos gays ha estado condicionada por estas circunstancias y lo va a estar mucho más en la vejez. Esto quiere decir que, en un momento de la vida en el que estas personas son especialmente débiles y vulnerables, van a acumular sobre sus personas varias marcas de discriminación, incluyendo la propia discriminación que sufrirán dentro de la comunidad gay LGTBI.

En este punto es importante destacar otra confluencia de discriminación, como es el hecho de ser LGTBI, mayor y mujer, que sufren una discriminación específica en base a la invisibilización de estas, tanto en el mundo heterosexual, en el movimiento gay y entre las propias mujeres. Como señala Gracia (2011, p. 13) comparando lesbianas y gays “la situación como ciudadanos y ciudadanas que no gozan de los mismos derechos puede ser similar, pero la posición social, cultural y económica como mujeres y hombres es radicalmente distinta, así como las subculturas y los espacios que ambos han ido abriéndose”.

En definitiva, la sociedad es homófoba y edadista (Gimeno, 2009; Gracia Ibáñez, 2011; Pereira, 2012; Rada, 2018; Government of Alberta, 2018) como podemos confirmar con los diversos autores que hemos mencionado en este trabajo, hecho que también se da dentro del colectivo, siendo también agentes de discrimi-

minación, y es que ese miedo a la discriminación, al estigma o al maltrato, puede reforzar el sentimiento de aislamiento y conducir a algunas personas a ocultarse, a mantenerse en el armario, a no requerir de determinados servicios que podrían necesitar, y cuya ausencia afectará gravemente a su calidad de vida pudiendo ponerles en riesgo, como vemos en el informe de la FELGTB (2019, p. 3); además, siguiendo con el informe, la múltiple discriminación que sufren se refleja en cuestiones fundamentales como el menor acceso a los recursos económicos, la falta de atención y cuidados a algunos aspectos de su salud y menor acceso a los recursos socio sanitarios y de cuidado.

Si nos adentramos en la realidad trans, esta parte del colectivo ha sido una de las más castigadas, lo que ha impactado en su envejecimiento. Expulsión de la familia, la soledad en la juventud, la falta de educación y la discriminación ha empujado a estas personas a buscarse la vida de una manera muy limitada y, sobre todo, a hacerse fuertes en un mundo hostil. Además de la segregación por trans y por vieja, si se le suma la pobreza, ligada a las pocas oportunidades que encuentran en el mercado laboral y el bajo nivel educativo, aunque esto no represente motivos de discriminación entre las propias trans, sí lo hace entre grupos que conforman el colectivo LGBTBI (Rada, 2018).

Siguiendo con lo que hablábamos anteriormente, lo más probable es que estas personas, paralizadas por el miedo a la discriminación, cuando llegan a una cierta edad, no acuden a residencias o retrasan en lo posible operaciones importantes antes que verse sometidos al maltrato y a la humillación, o aún peor, antes de que se les obligue, en la vejez, a adoptar el rol social que coincide con su cuerpo biológico de nacimiento y que han rechazado toda su vida. Como señala Gimeno (2009) el miedo a no ser bien tratados por los servicios de salud, a ser maltratados por otros ancianos usuarios de los mismos servicios o por los mismos cuidadores, llevaría a muchas de estas personas a ocultar problemas graves de salud o problemas mentales que requerirían de un tratamiento especializado.

Otro de los grandes problemas añadidos a la comunidad, como hemos visto anteriormente, es la condición de ser seropositivo, es decir, convivir con el VIH y el añadido de que hay muy pocos estudios sobre cómo afecta el virus en las personas mayores. Debido a los avances en el tratamiento del VIH, las personas seropositivas tienen una esperanza de vida semejante al resto de la población, por lo que son bastantes las personas con VIH que llegan a la vejez; esto hace que estén sometidos a una doble estigmatización, “reforzada, además, porque la mayoría de las personas mayores no ha superado el prejuicio que unía sida a homosexualidad y que ya ha superado en parte el resto de la sociedad” (Gimeno 2009, p. 48).

Definitivamente, esta unión entre el edadismo y la LGTBIfobia ha generado una múltiple discriminación en distintos aspectos. Primeramente, a las personas

mayores se las aísla dentro de la sociedad en general por el mero hecho de ser personas mayores; en segundo lugar como personas mayores que a su vez forman parte de un grupo sexual minoritario; en tercer lugar, dentro del colectivo de personas mayores, se les aparta por ser homosexuales (homofobia); y, en cuarto lugar, dentro del colectivo LGTBI, por ser personas mayores.

3.4. La soledad como factor de riesgo en la vejez

La soledad ha sido un tema bastante estudiado a lo largo de las últimas décadas y lo sigue siendo debido a que cada vez son más las personas que se encuentran en esta situación. Ha interesado a varias disciplinas como la psicología, la psiquiatría, la medicina, el trabajo social e incluso a nosotros Educadores y Educadoras Sociales, teniendo en cuenta a esta como un signo de vulnerabilidad relacionado con la exclusión social; de hecho Toumier, citado en un estudio realizado por el Ayuntamiento de Madrid (2008), sobre el aislamiento en mayores, cataloga a la soledad como la situación más devastadora que afecta a la vejez. Aunque hoy en día sabemos que la soledad puede afectar, no solo a los mayores, sino que se puede dar en cualquier punto de la vida de la persona, perteneciente a cualquier clase social, e incluso se puede dar en personas que viven con otras personas.

La definición más antigua de soledad es la de Sullivan (citado en el estudio del Ayuntamiento de Madrid, 2008, p. 12) que describe la experiencia de soledad como “experiencia desagradable, asociada a carencia de la intimidad interpersonal”; otros autores, como Buz (2013, p. 273), la definen como “el resultado de una evaluación cognitiva del ajuste entre las relaciones existentes y los estándares personales”, dando a entender que la soledad es algo subjetivo a la persona y que tiene que ver con la satisfacción, o más bien insatisfacción, de las relaciones que posee, o la ausencia de esta. Por tanto, podemos hacer una diferenciación entre estar solos o sentirse solos; lo primero relacionado al aislamiento, al desarraigo y lo segundo referido a la tristeza, la melancolía. Algunos autores relacionan el estar solo con un sentido objetivo y el sentirse solo a un subjetivo.

Es importante saber que el concepto de soledad se puede clasificar en dos dimensiones, como hemos mencionado antes, objetivo y subjetivo (Ferrari, 2015). Por un lado, el objetivo sería la ausencia de relaciones, el aislamiento, que no tiene por qué ser negativo, de hecho, puede ser voluntario; y, por otro lado, tenemos el subjetivo, que viene a referirse al sentimiento de soledad, como hemos mencionado, respecto a la percepción de las relaciones sociales.

Haciendo referencia a lo expuesto anteriormente, la soledad no se puede entender como algo únicamente negativo, visto desde una desadaptación asociada a la pérdida de actividad y aislamiento social que puede derivar en trastornos afectivos como la ansiedad, o depresión, como veremos a continuación. También

puede tener una vertiente positiva, “ser el móvil que genera una reestructuración adaptativa consistente en la puesta en marcha de estrategias lo suficientemente eficaces para afrontar la soledad con éxito, o incluso obtener rendimiento de la misma” (Ayuntamiento de Madrid, 2008, p. 13).

Siguiendo esta línea, también hay que aclarar que vivir solo no significa estar aislado; de hecho, actualmente con las tecnologías de la comunicación se amplían las oportunidades de establecer contacto con otras personas, disminuyendo el aislamiento social y el sentimiento de soledad. Sin embargo, cuando se carece de apoyo social o sistemas de apoyo, como es el caso de varios mayores, se corre un riesgo mayor de sufrir una serie de problemas derivados de este aislamiento (Ver figura 3) (Harley, Gassaway, & Dunkley, 2016).

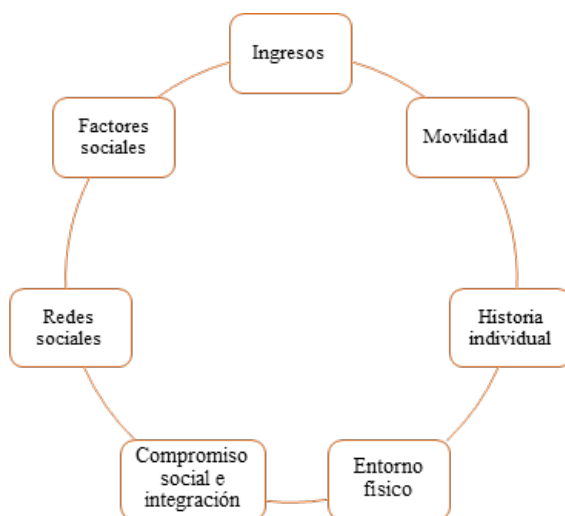
Figura 3. Riesgos para la salud derivados del aislamiento.

Riesgos de la soledad	Suicidio
	Ansiedad
	Demencia
	Depresión
	Abuso de sustancias
	Comportamiento antisocial
	Deterioro cognitivo
	Alteración de la función cerebral
	Mala toma de decisiones
	Aumento de los niveles de estrés
	Disminución de la memoria y aprendizaje
	Enfermedad cardiovascular
	Progresión del Alzheimer

Fuente: Elaboración propia en base a los indicadores “*Health risks of loneliness*” Harley et al. (2016).

En los mayores la soledad es una de las situaciones de vulnerabilidad y exclusión más grandes que se pueden experimentar y que difícilmente se denunciará o se exigirá la satisfacción de esta necesidad. La soledad en los mayores, como nos dicen diferentes autores (Ferrari, 2015; Bermejo, 2016; Harley et al. 2016) es una realidad que viene favorecida por diferentes factores o causas, como podemos ver en la Figura 4.

Figura 4. Factores contextuales del aislamiento en la tercera edad.



Fuente: Elaboración propia a partir de factores contextuales en la vida adulta, Harley et al. (2016).

La familia es una de las grandes fuentes de apoyo de una persona a lo largo de su vida, y lo es también en la vejez. La pérdida del cónyuge, el abandono del hogar familiar de los hijos o el deterioro de dichas relaciones y la percepción de que estas no son satisfactorias pueden generar el sentimiento de soledad. Además, también están las relaciones sociales que con la edad van disminuyendo y están estrechamente relacionadas con la salida del mercado laboral de la persona mayor, la famosa jubilación que también es una jubilación de lo social (Ferrari, 2015). Esto también lo menciona Iglesias de Ussiel (citado en el estudio del Ayuntamiento de Madrid, 2008), señalando que la jubilación conlleva dos principales fuentes de riesgo para la soledad en los adultos mayores: por un lado, la falta de iniciativa para aprovechar la gran cantidad de tiempo libre del que se dispone y, por otro lado, la falta de adaptación al cambio de rol y de estatus social. Con esto podemos entender cómo el no saber adaptarse a esta situación y el no saber diseñar una nueva rutina para aprovechar el tiempo libre puede generar que la persona no sea capaz de entablar relaciones y acabe perdiendo su red de social de apoyo, que como dice este autor, puede afectar a su estado de ánimo. Además, el fin de la vida laboral, supone un sentimiento de desvalorización y de dependencia (Bermejo, 2016).

Varios autores coinciden en la importancia de la presencia de amistades para prevenir el sentimiento de soledad, pero esta puede verse mermada, como hemos visto, con la edad por diversos motivos, como la muerte, problemas de salud, distancias, dificultad para poder moverse o la pérdida del contacto (Ferrari, 2015).

Siguiendo con esta autora, también debemos señalar cómo la menor participación social, la menor realización de actividades agradables, por diversos motivos, en su mayoría por salud, (dependencia, pérdida de movilidad, entre otros), pueden favorecer al aislamiento social de los mayores: “el adulto mayor se ve obligado por motivos externos a renunciar a aquellas actividades que le generarían placer y le permitirían sentirse activo, aislándolo de los posibles contactos sociales que pudieran emerger de dichas actividades” (Ferrari, 2015, p. 14); además de la salud, también podemos encontrar motivos económicos, uno de los grandes problemas y condicionantes a los que se enfrentan los mayores para el completo disfrute de su vejez.

Es necesario incidir que los seres humanos son considerados como seres sociales que prosperan a partir de la interacción con los demás. Las personas asignan un valor a la inclusión en actividades y la participación, tanto en el trabajo como entornos sociales (Harley et al. 2016). A medida que se envejece, la socialización puede verse restringida por diversas razones, como hemos visto anteriormente, lo que incide en las relaciones de la persona, así como en su participación en el entorno, generando más aislamiento.

Por consiguiente, hay que destacar que, según Weis (citado por Pinel, Rubio y Rubio Herrera, 2009) y diversos estudios, la soledad social va en aumento, es decir, la que va ligada al estar solo. Personas que carecen de redes sociales o que estas están debilitadas, lo que es un factor de riesgo, pueden acarrear diversas dificultades y vulnerabilidad, como vimos en la Figura 2, cuando esta no es deseada. La soledad y el aislamiento van asociadas, la primera como precursora de esta última, con una amplia gama de efectos negativos, tanto en la salud física como mental; esto es, existe una fuerte correlación entre el aislamiento y la morbilidad: desarrollo de enfermedades y la dependencia que pueden generar estas (Harley et al. 2016).

3.5. La soledad como tendencia en mayores LGTBI

Siguiendo la línea de lo visto anteriormente y como nos confirma el IMSERSO (2011, p. 63), “en los últimos años de inicios de los noventa se observa una tendencia al aumento de hogares solitarios, que continúa en la actual década”. Según un informe de esta institución, realizado en el 2006, se concluye que, respecto al índice de soledad en la población española, esta aumenta con la edad; así, entre los 65-74 años, un 89% de varones se sienten solos, frente a un 254% de mujeres. Estos datos aumentan según avanzamos la edad. En nuestro país los datos proporcionados por plataformas como Antena 3 Noticias (2019) o RTVE (2019) reflejan que al menos dos millones de mayores viven sin ninguna compañía, siendo la mayoría mujeres (1 de cada 4) y la mitad tiene más de 80 años, además de que el 40% expresa que se sienten solos. Estos datos son alarmantes y van en aumento, pero, siguiendo la línea de nuestro tema principal y el que nos interesa

analizar, debemos de plantearnos una pregunta: ¿estos datos son iguales para la población mayor perteneciente al colectivo LGTBI?

Las cuestiones socioculturales influyen directamente en el proceso de envejecimiento; como hemos visto a lo largo de este trabajo, son muchos los factores que influyen en el envejecimiento de las personas mayores. Así, personas LGTBI que están inmersas en un contexto de violencia estructural, cercadas por la heteronormatividad y diferentes discriminaciones a lo largo de la vida, pueden tener agravadas en su vejez situaciones que contribuyan al aislamiento social y a la soledad. Análogamente, según el Informe de mayores de la FELGTB (2019), respecto a los datos de la población general, en la población LGTBI, los mayores de 65 años solteros son un porcentaje 6 veces superior al de mayores heterosexuales, mientras que los casados son un 50% menos y los viudos presentan un porcentaje 3 veces menor que el de la población general, por lo que la soledad por viudedad, aunque siendo un factor, no es uno de los más importantes en este colectivo. Otro dato importante de este informe es que el 51% de personas mayores de 65 años que pertenecen al colectivo LGTBI viven solas, como señalamos al principio de este trabajo. Un dato bastante alarmante.

Del mismo modo, según Movement Advancement Project and SAGE (citado por Harley et al. 2016), en comparación con mayores heterosexuales, quienes pertenecen al colectivo LGTBI tienen más posibilidades de vivir en aislamiento, el doble de probabilidad de vivir en soledad, como vimos anteriormente, la mitad de probabilidad de tener pareja, de tener parientes cercanos a quienes pedir ayuda y cuatro veces más de probabilidad de no tener descendencia.

Son varios los factores que favorecen la soledad de las personas mayores LGTBI o la limitación de sus redes sociales que pueden estar vinculadas al hecho de que tienen menos hijos, la discriminación desde sus círculos sociales en cuanto a su identidad de género u orientación sexual, por lo que estos estarían conformados sobre todo por amistades, aunque si tenemos en cuenta la década de los 80, con el auge del VIH, un número considerable de personas pertenecientes al colectivo, sobre todo varones homosexuales y trans, murieron a causa de la enfermedad derivada del virus, lo que mermó aún más las redes sociales de la comunidad (Government of Alberta, 2018).

Además, podemos encontrar más barreras que pueden favorecer el aislamiento de los mayores LGTBI, como la ubicación geográfica, el idioma, alguna discapacidad o dependencia, bajo poder adquisitivo, pérdida del cónyuge y/o amistades cercanas, pérdida de empleo o que su red social sea poco satisfactoria para la persona mayor (Harley et al. 2016).

Esta soledad se ve agravada en tanto a acceso a recursos, atención social adecuada o la participación en actividades. Aunque no haya una diferenciación

en cuanto a orientación, los temores experimentados en su vivencia y el miedo a la discriminación se trasladan a este ámbito. Muchos mayores LGTBI temen a sufrir en manos del personal que lo pueda atender o de sus pares heterosexuales (Harley et al. 2016; Kyu & Meyer, 2016). Un desafío persistente entre los mayores LGTBI es encontrar sistemas de apoyo que no juzguen.

Debemos destacar, antes de finalizar, cómo la discriminación es uno de los grandes factores que agravan la soledad de los mayores, tanto fuera como dentro del colectivo, como hemos venido destacando a lo largo de este trabajo. Esto puede generar una ruptura de la socialización del mayor con su propia comunidad, lo que agrava aún más esta situación y sobre todo afecta a su propia identidad y pertenencia al colectivo.

4. RECURSOS Y SERVICIOS ESPECÍFICOS DIRIGIDOS A MAYORES EN SOLEDAD

Aparte de los recursos públicos que se articulan desde los servicios sociales especializados, en este apartado se realizará una recopilación de diferentes recursos y servicios de atención a mayores que tienen como objetivo principal paliar la soledad no deseada en el colectivo de mayores. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, este grupo de personas, avanzada la edad, tiene grandes dificultades para establecer relaciones sociales o que estas sean satisfactorias para la persona, evitando, por ejemplo, el sentimiento de soledad y todo lo que esto acarrea tanto a nivel social como de salud.

En un primer lugar se recogerán servicios y recursos dirigidos a todo el grupo de mayores para luego analizar recursos específicos para mayores pertenecientes al colectivo LGTBI o que den una respuesta diferente a este grupo en el caso de que tengan necesidades diferentes.

Projecte d'acció comunitària Radars

Este es un proyecto comunitario impulsado por Servicios Sociales del ayuntamiento de Barcelona que busca paliar la soledad y prevenir situaciones de riesgo de las personas mayores, creando una red de apoyo con el vecindario del barrio, comercios, personas voluntarias, entidades y equipamientos, promocionando la participación y la solidaridad. Este proyecto se articula mediante la creación de una red de diferentes agentes que están pendientes a lo que ocurre en el interior del barrio. Cuando hay un cambio importante se ponen en contacto con Radars y desde los Servicios Sociales se decide si hay que intervenir o no.

Teléfono: 93 619 73 11 / e-mail: radarsgentgran@bcn.cat

Web: <https://ajuntament.barcelona.cat/serveissocials/ca/canal/projecte-daccio-comunitaria-radars>

Programa Mirada Activa

Este programa tiene función de “antena social” entre las propias personas mayores y 53 asociaciones de pensionistas del municipio de Bilbao y coordinado por el Área de Acción Social del Ayuntamiento, pretende posibilitar la participación desinteresada en la detección de situaciones de exclusión social de mayores que viven en soledad o aislados para que desde Servicios Sociales se puedan articular diferentes actuaciones con estos mayores.

Teléfono: 944 701 460 / e-mail: marian.albeniz@bilbao.eus

Web: bilbao.eus

Programa acompañamiento Leganés

Servicio municipal para acompañar a personas mayores que se encuentran en soledad o que tienen necesidades especiales. Lo llevan a cabo unos 15 auxiliares de acompañamiento. Se acompaña en gestiones con el médico, gestión de suministros, trámites, entre otras acciones. Los trabajadores vienen de otro programa, de Trabajo y Formación RMI, por lo que además de paliar situaciones de soledad también da una oportunidad de acceso al mercado laboral de quienes acompañan a las personas.

Teléfono: 912 489 010

Web: leganes.org

Programa Contigo

Programa de acompañamiento a personas mayores en soledad. Se pone en marcha a través del ayuntamiento de Getafe y la delegación de personas mayores. Incluye detección de la soledad no deseada en mayores para poder acompañarlos en sus domicilios, estableciendo coordinación entre instituciones, así como desarrollo de acciones complementarias. Cuenta con un teléfono de atención para mayores o conocidos de estos: 900 701 025.

e-mail: casa.mayor@ayto-getafe.org

Web: getafe.es

Grandes amigos

Es una ONG de voluntariado, independiente, apolítica y laica que trabaja desde 2003 en el ámbito de la soledad no deseada en mayores. Una herramienta de participación ciudadana que ofrece diferentes servicios y programas. Entre ellos destacamos el acompañamiento, tanto en el hogar como en las residencias, poniendo en contacto a personas voluntarias y mayores; también está el acompañamiento puntual, en casos de gestiones o trámites. En cuanto a socialización ofrecen di-

ferentes encuentros en el barrio, meriendas, visitas culturales y talleres, así como fiestas, vacaciones y variadas actividades. Uno de los proyectos estrellas es el de Grandes vecinos, que crea una red de vecinas y vecinos del barrio para que entre todos realicen actividades, acompañamiento y socialización. La entidad también realiza una labor de sensibilización, luchando contra la imagen estereotipada del envejecimiento y la soledad. Se encuentran en Galicia, Madrid, Euskadi y Cantabria.

Teléfono (Madrid): 913 599 305 / e-mail: info@grandesamigos.org

Web: grandesamigos.org

Amigos de los mayores

Entidad, activa desde 1987, que tiene como objetivo luchar contra la soledad no deseada y el aislamiento social. Apuestan por el voluntariado, la amistad y la sensibilización de la ciudadanía para frenar la exclusión de los mayores. Ponen en contacto personas voluntarias con personas mayores para que una vez a la semana puedan charlar, pasear o tomar algo. Además, realizan otras actividades de socialización como:

- Barrios amigos: en Aragón, propicia las relaciones y redes de apoyo vecinales y está fundamentado en el trabajo comunitario y en red con las demás instituciones.
- Fallas, Sant Jordi, Sant Joan y Navidad: fiestas y actos para los mayores, permitiendo la salida del domicilio, la socialización y participación.
- Actividades y talleres, tertulias a domicilio o la bufanda de la yaya son otras actividades que realizan.

Esta entidad además cuenta con un Observatorio de la Soledad, nacido con el objetivo de impulsar la investigación en este ámbito, para aportar luz sobre muchos interrogantes que se plantean, tanto las administraciones, como entidades del tercer sector y sociedad civil. Realizan proyectos de investigación social aplicada, formación y asesoría, donde ofrecen diagnósticos de necesidades, planes de acción y estrategias contra la soledad no deseada, acompañamiento en la adaptación de servicios y recursos y diseño de estos para abordar la soledad no deseada.

Teléfono: 932 076 773 / e-mail: info@amigosdelosmayores.org

Web: amigosdelosmayores.org

Proyecto Enred@te

Una red social digital para mayores, familiares, cuidadores y voluntariado. Llevado a cabo por la Fundación TECSOS, Cruz Roja y Fundación Vodafone. Pretende impulsar la utilización de servicios digitales, entre las personas mayores en soledad, para mejorar su comunicación y socialización. Este proyecto no sigue vigente, se

realizó hace unos años, concretamente en el 2012 y 2013 por lo que no contamos con teléfono o e-mail para la atención en este. En la página web podemos encontrar los resultados que tuvo el proyecto, los cuales fueron bastante satisfactorios.

Son diversos los recursos y servicios para paliar la soledad, y aunque muchas instituciones no ofrezcan un programas y proyectos concreto contra esta, sí que desarrollan diversas acciones, como: acompañamiento, programas de envejecimiento activo, talleres e información para poder paliar la soledad en los mayores.

Otros recursos y servicios

- Campañas de información, detección y acompañamiento del Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz. Donde se anima a los mayores a que contacte con los recursos sociales.
- Servicios para las personas Mayores y dependientes del Ayuntamiento de Zaragoza. Web: zaragoza.es
- Vigo Área de Mayores: Programa comer en casa, ayuda a domicilio, Proyecto “Viaja y conoce”, talleres de envejecimiento activo.
- Valencia mayores: Mesa de envejecimiento saludable, activo y participativo, centros de día y voluntariado.
- Fundación Pilares “Programa cuidaos contigo”: Programa de Atención a domicilio; realizan entrevistas para conocer a la persona que necesita de apoyos o suplir necesidades, además de valorar la adaptabilidad de la vivienda y así poder responder adecuadamente a los mayores. Web: fundaciónpilares.org
- Cáritas “Programa de mayores”: con sus programas pretende dar una atención integral a las personas mayores en situación de dependencia o con discapacidad, además de favorecer la permanencia de las personas mayores en su domicilio con carácter preventivo y rehabilitador. E-mail: mayores.cdsigu@caritas.es.

Programas de convivencia intergeneracional

Este es un programa que es necesario destacar, ya que se llevan a cabo en varios lugares de España y consisten en proporcionar alojamiento a jóvenes estudiantes en domicilio de personas mayores en situación de soledad, propiciando un intercambio solidario y no lucrativo, promoviendo la compañía, la convivencia, la socialización y paliar dificultades económicas. Algunos ejemplos de programas son:

- Programa Vivir y convivir impulsado por el ayuntamiento de Barcelona y Fundación Roure.
- Proyecto CONVIVE de la Comunidad de Madrid. La atención se da en la Oficina de Atención al Alumno de la universidad respectiva y en el teléfono de la entidad “Solidarios para el Desarrollo”.
- Programa de Acercamiento Intergeneracional en la Comunidad de Castilla y León: convenios entre las Universidades y Ayuntamientos con la Junta de Cas-

- tilla y León, donde cada una (Universidad de Salamanca, Universidad de Burgos, Universidad de León y Universidad de Valladolid) ofertan este programa.
- Este programa lo podemos encontrar también en la Universidad de Alicante, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, entre otras instituciones.

Como hemos visto hay cantidad de recursos y programas que se desarrollan para paliar de diversas maneras la soledad entre los mayores, desde el acompañamiento hasta la propia convivencia con estos.

4.1. Recursos para mayores LGTBI

Respecto a las personas mayores pertenecientes al colectivo LGTBI son escasos los recursos que ofrezcan una respuesta integral a este grupo de personas que presentan ciertas diferencias respecto a los mayores heterosexuales, puesto que sus historias de vida han tenido otro recorrido, con problemáticas diferentes y, por ende, necesidades diferentes. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, desde el momento histórico, donde el franquismo se imponía fuertemente en nuestra sociedad, hasta la actualidad, las personas LGTBI han sufrido, visiblemente u ocultos, una serie de acontecimientos y discriminaciones, desde la homofobia hasta la unión a esta del edadismo y la invisibilidad, por lo que se hacen más que necesarios recursos y servicios que sean capaces de responder a sus necesidades. Respecto a servicios y recursos, apenas se encontramos tres entidades que trabajen desde este ámbito y son:

Programa del Grupo de Mayores de Cogam

Un programa dentro del marco de esta institución que pretende además de mantener una postura activa contra todas las formas de discriminación de los mayores, contribuir a su visibilidad y responder a la exclusión social y cultural. Este programa no responde específicamente a la soledad, sino más bien se encuentra de apoyo a los mayores del colectivo que, aunque en un principio es algo que pretenden todas las entidades del colectivo, ninguna otra tiene un apartado específico para este grupo.

Fundació Enllaç

Fundación ubicada en Barcelona que defiende y ofrece atención a las personas LGTBI, especialmente las de edad avanzada o dependientes, apoyándoles a ellos y a sus familiares y amistades. Los cuatro pilares fundamentales de la fundación son:

- Acoger, asesorar y acompañar a las personas en situación de vulnerabilidad.
- Promover herramientas y recursos para el bienestar y la autonomía personal.
- Impulsar y difundir el conocimiento de la realidad de las personas LGTBI.
- Ser un espacio de atención y de relación.

La fundación cuenta con diversas actividades que promueven el envejecimiento activo y entre los recursos se destaca uno específico para paliar la soledad, el cohousing, espacios seguros de convivencia que sirven de alternativa a que las personas con alguna limitación deban abandonar su hogar y/o irse a una residencia. Hay que dejar claro que es un recurso de la comunidad, ya que es un proyecto de todos los agentes.

Fundación 26 de Diciembre⁶

Esta fundación, ubicada en Madrid, pretende dar una respuesta integral a los mayores LGTBI ofreciendo cantidad de servicios y recursos, entre los que podemos encontrar el programa Vivir CONtigo, un programa de viviendas compartidas entre mayores, las cuales se encuentran en el barrio de Lavapiés, lo que permite un fácil acercamiento de estos mayores a la entidad que también se ubica en el barrio. Otros servicios y recursos que podemos encontrar en la Fundación es el de Ayuda a domicilio, talleres que promueven el envejecimiento activo, acompañamientos desde el voluntariado, asesoramiento, información, programas desde el área de salud dirigido a la prevención y atención de ITS en mayores LGTBI, entre otras diversas acciones. Desde esta Fundación se impulsa un proyecto pionero en España, la primera residencia especializada en mayores LGTBI, sin excluir a otros perfiles.

Hay que especificar que esta fundación es la única entidad en la actualidad que trabaja específicamente desde este ámbito, por y para los mayores LGTBI, aunque también ofrecen servicios para otros tipos de problemáticas y situaciones como, por ejemplo, el Proyecto Ámbar que está dirigido a personas transexuales en edad laboral.

Con esta entidad proseguiremos con el análisis del Educador y la Educadora Social con los mayores LGTBI en soledad, puesto que, además de ofrecer un servicio integral a este colectivo, la fundación parte desde la Educación Social para actuar y generar un cambio, contando con varios profesionales de la Educación Social para poder cumplir su misión y objetivos.

5. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ATENCIÓN DE MAYORES LGTBI

La Educación Social ha ampliado su horizonte en cuanto a intervención educativa con mayores, siendo uno de los ámbitos con más perspectivas profesionales (Colom y Orte, 2001). Esto ha permitido que se potencien servicios profesionales y formales de atención que cuenten con nuestra figura para “atender de mane-

6 Para más información consultar la página web <https://www.fundacion26d.org/>.

ra holística, eficiente y con la máxima calidad las necesidades de las personas mayores para que sigan siendo ciudadanos de pleno derecho” (Belchi, Martínez y Escarbajal, 2017, p. 682). Nuestro lugar en este ámbito ya está definido y nos encuadramos en varios espacios profesionales que según Limón (1997) serían: la salud y el autocuidado, servicio de ayuda a domicilio, jubilación, centros de día y residenciales donde desarrollar una acción pedagógico-social, el aprendizaje permanente y diversas actividades para paliar diversas situaciones, como por ejemplo, la que nos interesa a nosotros, el peligro del aislamiento y la soledad no deseada.

Como sabemos, las personas mayores son heterogéneas por lo que este campo, al igual que estas, es diverso. En nuestro caso, nos encontramos con una minoría dentro de otra minoría cargada de estigma, por lo que la atención desde la Educación Social a estas necesidades debe ser una educación especializada, coincidiendo con uno de los perfiles de la Educación Social, siendo los otros dos la animación sociocultural y la educación de personas adultas o educación permanente (Colom y Orte, 2001). Los tres perfiles son imprescindibles y confluyen entre si, aunque tenemos que destacar la Educación Social especializada como “aquellas actuaciones que se despliegan por razones de falta de capacidad funcional [...] o por vivir o padecer determinadas situaciones” (Lirio, 2010, p. 22). En nuestro caso, la soledad y con el adicional de ser en mayores pertenecientes al colectivo LGTBI, que como hemos visto anteriormente, surge desde factores diferentes a los de los mayores heterosexuales, por lo que se hace necesario que desde la Educación Social demos una respuesta adecuada a estas situaciones, obviamente, partiendo desde nuestras bases, desde lo general, teniendo referencia en las actuaciones que se desarrollan con todo el colectivo, pero con una visión diferente, siendo capaces de personalizarlas a nuestra población diana. El Educador y la Educadora Social tendrán que desarrollar su acción socioeducativa prestando especial atención al acompañamiento en situaciones de dificultad, mediación y apoyo en estos procesos, así como la formación, tanto a los mayores como las personas de su entorno, por lo que aquí es justamente donde nos ubicamos y desde donde partimos para promover su autonomía, participación y promoción social, paliando así la soledad (Lirio, 2010). Cuando hablamos de la intervención socioeducativa, desde nuestra profesión, con los mayores, se ha de tener en cuenta el reconocimiento y detección de las necesidades de cada contexto, ya que cuando se habla de mayores hay que subrayar la relevancia de hacer frente a la diversidad de necesidades de cada uno de los sectores que forman este grupo. Es por ello que estas situaciones deben, a su vez, tener respuestas diferentes sin olvidar los rasgos esenciales del colectivo.

La Educación Social tiene esa capacitación para desempeñar una labor importante, desde su carácter socioeducativo, para diseñar y llevar a cabo intervenciones alejadas del paternalismo y el asistencialismo, promoviendo y construyendo

una ciudadanía activa con las personas mayores y con nuestro colectivo de estudio (Belchi et al, 2017).

Hay que aclarar, con lo que se decía anteriormente, que la atención a los mayores no debe ser solo desde el perfil de la Educación Social especializada, pues contamos con otros dos pilares que conforman nuestra profesión y desde los cuales tendremos que actuar, igualmente, para una respuesta eficaz a las necesidades del colectivo de mayores LGTBI. Si bien es cierto que tenemos una situación concreta, esta a su vez requiere de otras respuestas que confluyan con esa atención especializada. Martínez y Escarbajal (2009) definen la educación de personas mayores como un “proceso de intervención a través del cual se incentiva la capacidad intelectual del mayor para que tenga la posibilidad de lograr un desarrollo personal y social que le permita sentirse útil y competente, dispuesto a participar y tomar decisiones en su propio desarrollo y en el de la comunidad” apostando por la Animación Sociocultural como instrumento que permita desarrollar estos procesos.

Además, estos dos autores definen las funciones que, como mínimo, se deben llevar a cabo desde la Educación Social:

- Sensibilizar y despertar el interés en las personas mayores para lograr la participación social.
- Investigar y diagnosticar, para analizar la realidad educativa del colectivo de mayores en cuanto a las respectivas características y procesos de aprendizaje/desarrollo social, individual, grupal y comunitario, estrategias, relaciones, problemas socioeducativos, etc.
- Lograr la cohesión social del colectivo y de la comunidad.
- Diseñar, planificar, aplicar, evaluar y supervisar el proceso de intervención de proyectos, programas, centros, servicios y recursos, técnicas de intervención socioeducativa y, en general, de la tarea que se desarrolla en el ámbito de personas mayores.

Podemos ampliarlas con las funciones y tareas propuestas por Lirio (2010) quien, además, las divide en las tres grandes áreas de la educación social y que se plasma en la siguiente tabla.

Tabla 1. Funciones y tareas de la Educación Social en la atención a mayores.

FUNCIONES Y TAREAS A DESARROLLAR EN CADA ÁMBITO		
Educación permanente	Animación sociocultural	Educación Social especializada
Alfabetización	Dinamización	Apoyo
Formación	Participación	Mediación
Desarrollo cultural	Desarrollo cultural	Formación
Coordinación	Creación	Asesoramiento
	Gestión cultural	Acompañamiento

Fuente: Elaboración en base a Lirio (2010).

Por un lado, en cuanto a educación permanente, las funciones a desarrollar estarían encaminadas a la alfabetización, formación, desarrollo cultural y la coordinación. Por otro lado, las funciones desde la animación sociocultural, centrada específicamente en el ocio y tiempo libre, donde el Educador y la Educadora Social centraría sus esfuerzos en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de ocio, a la vez que tendría que dinamizar los grupos y comunidades, generando espacios de intercambio cultural y de creación para contribuir al desarrollo personal de los mayores y de la comunidad, muy encaminada a las propuestas de Martínez y Escarbajal (2009). Por último, y la que más nos interesaría, desde la Educación Social especializada se desarrollarían funciones y tareas como apoyo, mediación, formación, asesoramiento y acompañamiento, con el fin de mejorar la calidad de vida de los mayores, dándoles autonomía y libertad de decisión, manteniéndolos en sus capacidades.

Llegados a este punto, y aclarado como la Educación Social encuentra un espacio de acción en cuanto al envejecimiento y sobre todo en nuestra población de estudio, surgen diferentes preguntas que se plantearán a continuación en el diseño de la investigación y son las que permiten la creación y justificación de este trabajo académico.

6. INVESTIGACIÓN

Para la realización de este trabajo académico, al principio, se plantearon una serie de objetivos, los cuales se tratarán de conseguir en base a las siguientes preguntas: ¿cómo el Educador/Educadora Social actúa, desde la profesión, con el colectivo de mayores LGTBI, específicamente, en situación de soledad?, ¿cuáles son las funciones de los Educadores/Educadoras Sociales con esta realidad?, ¿qué metodologías llevar a cabo?, ¿cómo responder a las necesidades de los mayores LGTBI en soledad desde la profesión?

Es de vital importancia tratar de definir y marcar nuestro trabajo socioeducativo en este ámbito, con este colectivo concreto, en una situación concreta, recoger la mayor cantidad de información posible y sintetizarla, para mostrar otras formas de actuaciones, desde la Educación Social, desde otros campos profesionales, y sobre todo tratar de buscar nuestra importancia en esta. Por esta razón se diseña esta investigación, con el fin de arrojar luz y clarificar nuestras actuaciones con esta realidad, tratando de dar visibilidad a las personas mayores LGTBI, así como a los Educadores y Educadoras Sociales en este colectivo. Hay que resaltar que una de las grandes dificultades a la hora de realizar este trabajo ha sido encontrar a Educadores/Educadoras Sociales, no solo en el ámbito de mayores LGTBI, sino en soledad en general, para que pudieran ser entrevistados y poder tener una visión más amplia. Lo mismo ocurre con investigaciones y documentación, pues, aunque sobre soledad hay bastante, en muy pocas se enfatiza o aparece la realidad de los mayores LGTBI que se encuentran en esta situación.

6.1. Metodología

La metodología que se llevará a cabo en este trabajo para la consecución de los objetivos será una metodología cualitativa, utilizando la entrevista como instrumento de recolección de datos; tanto para recopilar como documentar los procesos de intervención social llevados a cabo por los Educadores y las Educadoras Sociales con el colectivo de mayores LGTBI en soledad.

Se ha elegido la entrevista como instrumento de recolección de datos puesto que “permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador [...] estando consciente de su percepción de factores sociales o personales que condicionan una determinada realidad. Así es más fácil que el entrevistador comprenda lo vivido por el sujeto de estudio” (Troncoso y Amaya, 2017, p. 330).

Esta técnica nos ayuda a recoger y analizar los aspectos cualitativos, así como conocer en profundidad, de la mano de Educadores y Educadoras Sociales cómo se desarrolla el trabajo socioeducativo con el colectivo que estamos estudiando y su realidad. Por tanto, podemos decir que tiene un objeto informativo.

Será estructurada y focalizada en la temática estudiada, por lo que se establecerá un guión previo de preguntas, teniendo en cuenta de antemano la información que se quiere recabar, siguiendo el orden de estas. Las preguntas se dividirán en 5 categorías de análisis, cada una con un mínimo de dos preguntas, contando con un bloque dirigido al perfil de la muestra, es decir, los datos personales de los Educadores/Educadoras Sociales; otro bloque dirigido al perfil de la población con la que trabajan y sus necesidades; otro bloque dirigido a la metodología, actuaciones y evaluación de los procesos de intervención con los

mayores; otro bloque de barreras y puntos fuertes desde el área que se trabaja, y con los participantes, un bloque dirigido al trabajo en red, tanto interno como externo; y por último, un bloque referido a la opinión, desde su experiencia, de los Educadores y las Educadoras Sociales.

A los profesionales se les plantearán 9 preguntas referentes a las actuaciones que llevan a cabo, así como cuestiones sobre los mayores que llegan a la institución, y una décima y una onceava pregunta relacionada con cómo se sienten en el ámbito en el que están, así como sus creencias para mejorar las actuaciones desde nuestra profesión, siendo estas dos más libres para contestar y expresarse (Ver Anexo 2).

La entrevista será de carácter individual, y de manera telemática debido a la situación que estamos viviendo actualmente por la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19. Por tanto, se ve necesaria la responsabilidad social de mantener la distancia, por lo que se citará a cada profesional en un momento diferente, con la estimación de que la entrevista dure aproximadamente 45 minutos. En estas entrevistas, primeramente se expone el tema de este trabajo y se explica el funcionamiento de la entrevista: será grabada, tendrá una duración determinada, se pide el consentimiento a la persona entrevistada para el trato de esta información con fines académicos, como es este caso, y el permiso para grabar. Seguidamente se recogen los datos personales y, por último, se plantean las preguntas.

6.2. Participantes

Nuestra muestra está formada por 5 Educadores/Educadoras Sociales que trabajan en el ámbito de personas mayores, donde 1 Educadora Social, perteneciente a Madrid Salud, trabaja con todo el colectivo, y 4 actúan específicamente en el contexto de mayores LGTBI desde la Fundación 26 de Diciembre.

Tabla 2. Muestra de entrevistados.

MUESTRA	CONTEXTO DE LA ENTREVISTA
4 Educadores/Educadoras Sociales	Fundación 26 de Diciembre
1 Educadora Social	Madrid Salud

6.3. Análisis de las entrevistas

Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas (ver Anexo 3), gracias a que hemos tenido el permiso para grabarlas, se han transcrito todas estas grabaciones de audio para comparar los resultados obtenidos de una manera más sencilla. A los entrevistados les llamaremos Informantes, desde el Informante I hasta el Informante V, y las respuestas obtenidas por estos se analizarán en base

a las categorías de análisis que conforman la entrevista y que son 5, lo que nos permite aglutinar y concretar más la información, facilitando la interpretación de la misma.

Categoría 1. Datos de los profesionales

El perfil de nuestra muestra está formado, enteramente, por personas Graduadas en Educación Social, desempeñando dicha profesión en la institución en la que trabajan. El **Informante V** tiene el añadido de que es presidente de su institución. El 60% de las personas entrevistadas son mujeres y el 40% restante son hombres, teniendo todos formación en educación y formaciones avanzadas como masters o posgrados. La experiencia como Educadores/Educadoras Sociales varía entre los 5 años llegando hasta 41, que coincide con el Educador Social de mayor edad, el **Informante V**. Por último, en tanto a sus áreas de intervención, en atención a mayores, son variadas como podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 3. Áreas de actuación de los profesionales entrevistados.

	ÁREAS DE ACTUACIÓN
INFORMANTE I	Madrid Salud: intervención con mayores.
INFORMANTE II	Área de alojamientos.
INFORMANTE III	Área de formación y Proyecto Ámbar: inserción sociolaboral de personas trans.
INFORMANTE IV	Proyecto Ámbar: inserción sociolaboral de personas trans.
INFORMANTE V	Mayores.

Como se mencionó en otro apartado, contamos con que 4 de los Educadores/Educadoras Sociales proceden de la Fundación 26 de Diciembre y 1 de Madrid Salud, ésta última trabajando de manera general con el grupo de mayores, independientemente de su orientación sexual e identidad de género.

Categoría 2. Perfil de participantes y necesidades

En cuanto a perfil de los participantes y las necesidades que presentan estos, varía según el área: por un lado, en cuanto a los **Informantes III y IV**, del Proyecto Ámbar, el perfil de participantes más común con el que actúan son mujeres transexuales, sin límite de edad, por lo que hay tanto trans mayores como jóvenes, habiendo muy pocos hombres trans. Según ambos informantes, las necesidades que suelen presentar son normalmente formativas y de demanda de empleo, aunque también hay otras diferentes, como pueden ser de salud.

“Las necesidades son formativas, principalmente, y también está el tema de salud. Muchas necesitan de acompañamiento, otras deciden hacer la transición y desconocen cómo es y por lo tanto acuden a informarse” (Informante III).

En cuanto al proyecto en el que se ubican, refieren que la mayor parte de las necesidades tienen una respuesta adecuada ya que el proyecto, como dice el **Informante III**: *“está bien planteado para abarcar y trabajar de manera sistemática todas las áreas y ámbitos de la vida que puedan necesitar”*.

Respecto a los **Informantes II y V**, el perfil de los participantes suelen ser hombres gays mayores, con un nivel económico bajo y vulnerables.

En el caso de la **Informante II** las necesidades que suelen presentar son normalmente de vivienda y la soledad. En cuanto al **Informante V**, destaca cómo es común que muchos acudan mostrando una imagen de fortaleza, por lo que muchas veces es necesario que se descubran cuáles son sus necesidades reales. Como dice este informante: *“en general no se acepta la dependencia, la pérdida de capacidades, no se reconoce, hay gente con problemas de consumo, síndrome de Diógenes, salud mental (Parkinson)”*.

Las dos personas entrevistadas consideran que las actuaciones llevadas a cabo responden a las necesidades correctamente. Según el **Informante V**: *“nos estamos adecuando a las necesidades de las personas que van viniendo. La necesidad más básica es el alojamiento, en muchas ocasiones, pedimos recursos o los generamos”*.

Respecto a la **Informante I**, el perfil de los mayores con los que trabaja son personas mayores, normalmente jubiladas y que cuidan de otras personas. Las necesidades que suelen presentar son: soledad, falta de relaciones sociales, viudedad, poco ocio, etc.

Según dice la informante, todas las necesidades no se pueden resolver, pero según la demanda que tengan se les derivará a algún programa acorde a estas.

Antes de pasar al siguiente bloque hay que destacar que la manera de llegada de los mayores a las diferentes instituciones y programas, según todos los entrevistados, son de dos maneras: por derivación de alguna institución, como son Servicios Sociales o por el propio “boca a boca”.

Categoría 3. Metodología, actuaciones y evaluación.

En cuanto a los procesos metodológicos que se articulan para la atención de la persona, las actuaciones y evaluaciones que se llevan a cabo, se detallará la información en la siguiente tabla, destacando lo más importante y esencial a tener en cuenta.

Tabla 4. Procesos metodológicos, actuaciones y evaluación en la atención de mayores LGTBI.

	METODOLOGÍA	ACTUACIONES	EVALUACIONES
INFORMANTE I	<p>Grupal y estructurada, la misma para todos. Es individual cuando tienen algún problema concreto; entonces se les deriva a diferentes recursos. Al llegar a la institución se les hace una historia clínica y social. Aquí también se hace una batería de preguntas sobre la soledad y la soledad no deseada.</p>	<p>Se realizan talleres enfocados a un aprendizaje dialógico, donde todos participan, se informan y comparten. La planificación de las actuaciones se da en verano, cuando la actividad es baja. Se pasan cuestionarios en los que se proponen diferentes temas y actividades y desde ahí se planifican, programan las intervenciones, se prepara el proyecto y se implementa.</p>	<p>Las evaluaciones se hacen en base a cómo van aceptando los programas; por ejemplo, en memoria se hacen evaluaciones de procesos, y también se hace un taller específico para ver los resultados. <i>“El resto se hace con un seguimiento personalizado, se llama, se observa.”</i>, <i>“también les hago mis propias evaluaciones, para ver su satisfacción. Hago un pre y un post para en el futuro saber por dónde moverme.”</i></p>
INFORMANTE II	<p>Cuentan con protocolos y herramientas. Por un lado, con la llegada de la persona, se hace una entrevista de acogida donde se explica el programa y, posteriormente, se valora la entrada a este, en equipo. Cuando se acepta la solicitud, se realiza el Plan de Actuación Individualizado, donde se analizan todos los aspectos de la vida de la persona y se plasman los objetivos. <i>“La idea es que tome las riendas de su vida, tienes que dar herramientas, espacios y contenidos para que tome sus propias decisiones.”</i> Esto se va revisando cada 15 días. Por otro lado, dependiendo de si son mayores de 65 o no, se trabajará de una manera u otra; con los mayores trabajan el envejecimiento activo.</p>	<p>Las intervenciones son individuales y son mediante citas; si no hay cita, hay una llamada o una visita. De manera grupal se visita cada 15 días, dependiendo de las necesidades de cada vivienda. Se deriva y se coordina con otras entidades y recursos y también se realiza acompañamiento, generalmente sanitario.</p>	<p><i>“Hay una evaluación continua, vemos a los usuarios casi siempre, se sabe cuándo hay alguna queja; de hecho, se mejoran en el momento, o se aborda. Al final del año se hace un cuestionario de evaluación donde se puede evaluar todos los aspectos del programa. También hay buzones de sugerencias, aunque como siempre llego antes me las dicen directamente.”</i></p>

	METODOLOGÍA	ACTUACIONES	EVALUACIONES
INFORMANTE III	<p>El Proyecto Ámbar se divide en tres. Por tanto, tiene tres metodologías diferentes. Por un lado, orientado a todo el colectivo trans, desarrolla formación y empleo; por otro lado, también para todo el colectivo trans, están los itinerarios laborales que marcan líneas metodológicas y, por último, el programa dirigido a perfiles de renta mínima. Encontramos estas diferencias según el destinatario, pero generalmente la metodología se basa en la participación integral, <i>“en cuanto a las variables de inserción sociolaboral del colectivo para tratar de impulsar a la persona”</i> y también se desarrolla una pedagogía de la vida cotidiana, utilizando las experiencias vitales para impulsar la labor educativa.</p>	<p>Por un lado, está la formación, la labor del Educador/ Educadora Social es organizar y coordinar esto, generando nuevas formaciones ocupacionales necesarias. Y por otro lado estarían las de generación de redes con instituciones para desarrollar intervenciones conjuntas. También se incluye el acompañamiento en el proceso de búsqueda de empleo, desarrollo de los itinerarios laborales y seguimiento de casos.</p>	<p>La evaluación la marca el itinerario sociolaboral. Se evalúan, normalmente, de manera semestral, ahí se ve cómo avanza la intervención y si es necesario cambiarla.</p>
INFORMANTE IV	<p>Al llegar se hace una entrevista inicial, la acogida y se identifican los intereses y expectativas de la participante. La intervención es individualizada; se crea un itinerario donde se identifican las necesidades, se marcan los objetivos y se siguen hasta su consecución. <i>“Este es un proceso muy personal y la persona tiene que estar muy implicada”</i>. También se desarrolla de manera grupal. Individualmente. Con la generación de redes, también se intervienen con las empresas para acercarlas a la realidad trans. <i>“Cuando intervenimos con la empresa no solo se con-venia, sino que además se lleva a cabo una sensibilización con la empresa, porque si vas a acoger a una persona trans en tu empresa, no puede ir a un sitio hostil sino seguro.”</i></p>	<p>En lo más amplio está la mediación con empresas y generación de redes. A nivel de participantes hay mucho trabajo de habilidades sociales, capacitación para el empleo, así como de motivación personal, un proceso de implicación y responsabilidad.</p>	<p>Se va haciendo una cita al mes y seguimiento telefónico. <i>“Con quienes ya tiene objetivos a trabajar, una vez al mes; con los que acaban de entrar, una vez a la semana para la adaptación al programa.”</i></p>

	METODOLOGÍA	ACTUACIONES	EVALUACIONES
INFORMATNE V	La metodología sería de intervención-investigación-acción. Primeramente, se hace el acogimiento, se recogen los datos y se conoce a la persona, generando confianza, lo que permite que la persona se abra más. Posteriormente se genera el PEI, Proyecto Educativo Individualizado, centrado en lo que la persona quiere o en lo que se ve necesario, en sus capacidades y proyectos vitales.	El acompañamiento es lo más importante, ser cercanos con las personas, también el empoderamiento y protagonismo en su vida; esto se da hasta a las personas que son tuteladas, <i>“seguimos las capacidades que tienen y que las puedan seguir ejerciendo, las personas tienen derechos como el de decidir, no debemos infantilizarla.”</i> Es una interacción bidireccional: se aporta a la persona igual que esta aporta al Educador/Educadora Social. Se trabaja la toma de decisiones, la responsabilidad y la generación de vínculos.	Se hacen memorias para ver cómo se ha intervenido, tanto del proyecto como de cada persona y se evalúan ambas. Se ve si ha cambiado algo, si hay progreso o retroceso. Puede que entren variables que no se tenían en cuenta antes y ahora hay que tenerlas. Se apoya en la tecnología para la recogida de datos, el archivo de la documentación y el fácil acceso a esta.

Categoría 3: Barreras y puntos fuertes

Esta categoría, como la anterior, se puede considerar una de las más importantes a la hora de trabajar con este colectivo, pues representa factores, internos y externos, que se deben considerar y tener en cuenta para poder responder correctamente a las necesidades de los mayores.

Tabla 5. Barreras y puntos fuertes en el trabajo con mayores LGTBI.

	BARRERAS Y RETOS	PUNTOS FUERTES
INFORMANTE I	Falta de información, visibilidad y situación política.	Participación de los mayores y sensibilización de su institución.
INFORMANTE II	Dificultades para socializar, barreras derivadas de la exclusión social (desadaptación).	Experiencia de los mayores.
INFORMANTE III	Salud mental, transfobia y falta de visibilidad.	Visibilidad del proyecto, la profesionalización y resiliencia.
INFORMANTE IV	Barrera administrativa, coordinación con Servicios Sociales.	El proyecto es muy integral y específico. El trabajo con el colectivo.
INFORMANTE V	Limitaciones de la propia edad.	Resiliencia.

Respecto a las barreras, como podemos ver en la tabla anterior y según las palabras de las personas entrevistadas, puede haber bastantes, tanto a nivel externo, de la sociedad e instituciones, como a nivel de los propios participantes. Una de estas barreras es la falta de información, tanto de las entidades como de los participantes en esta realidad: *“ahora hay muchos grupos de detractores que tratan de impedir que se hable del tema” (Informante I)*. Respecto a la soledad

no deseada, se ven dificultades en cuanto a establecer amistades y relaciones: *“cuando uno va creciendo, se va haciendo difícil la generación de una red alternativa y muchas veces lo que hace falta es tener amigos”* (Informante II). También ve barreras derivadas de la exclusión social. El Informante III pone el foco en barreras consecuencias de la salud mental pues, como dice, *“limita mucho y más en un colectivo tan vulnerable como este.”* También encontramos la transfobia, que limita a nivel de entidades, empresarial y de visibilidad. La Informante IV destaca la barrera administrativa, y también encuentra como un reto la coordinación con servicios sociales sobre la realidad trans, debido a que hay profesionales que pueden ser hostiles ante estas situaciones, como son el registro de nombres o como dirigirse a las participantes. Por otro lado, ve como una barrera la poca implicación de las participantes en las actividades que son necesarias. Por último, el Informante V señala las limitaciones de la situación, de la propia edad, situaciones victimistas o de “anarquistas de la convivencia”, lo que degrada sus relaciones.

Sobre los puntos fuertes, como apreciamos en la tabla, uno que se destaca es la resiliencia; como menciona el Informante V, *“han aprendido a superar cuestiones muy complicadas que las han llevado a situaciones que otras personas estarían muertas”*, concordando además con la heterogeneidad del colectivo, como dice el Informante III, que también destaca la importancia de que Educadores/ Educadoras Sociales impulsen y desarrollen proyectos como el que lleva a cabo, el cual ha creado un hueco dentro del colectivo trans, ganando visibilidad y visibilizando al colectivo. Respecto a esto, la Informante IV también señala como punto fuerte el propio programa diseñado para las personas trans, añadiendo: *“no hay muchos proyectos que trabajen con personas trans tan específicamente e integral”*. En cuanto a la Informante II, considera como uno de los puntos fuertes la experiencia de los mayores, como nos cuenta: *“las cosas que ellos ya saben pueden aportar y pueden tener objetivos vitales de cara a la sociedad, para compartir.”* Por último, aunque la Informante I no ve muchos puntos fuertes en su entidad, sí que destaca la participación de los mayores.

Categoría 4: Trabajo en red y coordinación

Respecto al trabajo en red y coordinación con otros recursos y servicios, todos los informantes han visto esto como esencial para el trabajo educativo. Referido al trabajo en red interno, el Informante V comenta: *“somos partes de un equipo, hay todo un conjunto, se deriva a lo que es necesario, cada profesión tiene su especialización y se ponen en coordinación.”* El trabajo en red con otras entidades también se hace fundamental, como señala la Informante II, en cuanto a puntos fuertes de esta: *“el hecho de poder derivar y coordinar los casos con más conocimiento de causa, más estrechamente, dar a conocer nuestra entidad a otras, conocer nosotros otras entidades.”* Siguiendo esto, el Informante V dice: *“trabajamos con recursos y servicios, se derivan según las necesidades, a la Comunidad, a asociaciones, y hay*

que saber que hay un campo de profesionales, pero también hay veces que se requiere de campos sociales, como son otras personas”, por lo que se trabaja con diversos recursos. El **Informante III**, además, destaca: *“la base de un proyecto siempre digo que tiene que ser el trabajo en red, tenemos que ser capaces de generar muchas redes y tener entidades que acompañen al proyecto y lo apoyen”*. La **Informante I**, así como la **Entrevistada II**, también informan sobre mesas que se organizan donde participan entidades como servicios sociales, entidades de salud, de participación ciudadana, entre otras, para coordinarse y establecer redes.

Categoría 5: Opinión y valoración

En cuanto a esta última categoría, más personal, y analizando las consideraciones de cada profesional, sobre qué ven necesario para una mejor atención a las necesidades de los mayores, la **Informante I**, así como el **Informante III** y la **Informante IV**, ven necesaria más visibilidad; como destaca la **Informante IV**, una visibilidad real, holística, sobre todo con el colectivo trans. La **Informante II** destaca la necesidad de más inversión, para la contratación de más personas, y el **Informante V** ve necesario la adecuación de espacios, proyectos y programas para facilitar el entendimiento y la inclusión de este colectivo en la sociedad; como nos dice el informante: *“tenemos que construir esa igualdad, poner y reparar algo que no ha sido reparado antes, ni social, ni política o gubernamental.”* Respecto a cómo se encuentran los profesionales en el ámbito en el que trabajan, salvo la **Informante I**, los demás se sienten bien, como destacan los **Informantes III** y **IV**, están donde creen que deberían estar. La **Informante II** comenta sobre la dificultad que tuvo al principio, cuando entró a su programa, debido a que estaba mal organizado, pero tras renovarlo se encuentra satisfecha. La **Informante IV** destaca que ve recompensado sus esfuerzos y en cuanto al **Informante V**, este añade lo importante de la profesionalidad, así como saber dividir el trabajo de la vida diaria. Respecto a nuestra **Informante I**, esta se encuentra frustrada pues ve que donde está no se valora la profesión, además de que los procesos son muy lentos al ser una institución grande.

6.4. Discusión

Tras el análisis realizado de los datos obtenidos de las entrevistas, en este apartado se tratará de contrastar y discutir los resultados. Se analizarán las categorías y respuestas de los informantes desde una perspectiva socioeducativa, relacionándola con el tema principal de este trabajo académico.

Debemos destacar, en la primera categoría, que todos son Educadores/Educadoras Sociales, por lo que nos han dado una visión más clara y experiencial de la profesión y el trabajo con los mayores del colectivo LGTBI, y de manera considerable, con mayores en su totalidad, como es el caso de la Informante I.

Respecto a la segunda categoría, en cuanto al perfil y necesidades, vemos cómo el perfil más ligado a la soledad es el de hombres mayores, contando con necesidades sociales y económicas, además de vulnerabilidad y exclusión. Esto no se da tanto con las mujeres trans pues más que a soledad, sus necesidades van ligadas a formación y empleo; esto debido a que, como nos explican los Informantes III y IV, muchas al partir de un entorno hostil, como es el trabajo sexual, crean redes de apoyo entre ellas. Hay que destacar que apenas hay mujeres lesbianas y hombres trans, y respecto al trabajo con mayores, independientemente de su orientación sexual e identidad, nuestra Informante I no destaca diferencias en cuanto a sexos, aunque podemos suponer, como se ha plasmado en el marco teórico, que hay una feminización del envejecimiento bastante importante.

Podemos considerar que no hay muchas maneras de detección de estos mayores pues se está sujeto a que se deriven al servicio o acudan ellos mismos; por ello sería necesario articular una red de detección, como hemos visto en el Proyecto Radárs para la detección de estas situaciones.

En cuanto a la categoría de metodologías, actuaciones y evaluación, esta es la que más nos interesa para este trabajo, pues desde aquí podremos sacar las funciones y tareas que se realizarán con el colectivo. Hay que destacar que, aunque en el Proyecto Ámbar, donde se encuentran los Informantes III y IV, no se actúa directamente sobre la soledad, sí se realizan acciones que palián estas, pues, aunque no sea una de las necesidades más grandes de las participantes, sí que se cuida y se actúa igualmente sobre esta área, generando redes entre ellas, fuera del mundo del trabajo sexual, por lo que sería una manera de prevención.

De las metodologías más destacables vemos la intervención-investigación-acción, pues a la vez que estás interviniendo con la persona, estás descubriendo más sobre ellas, se pueden presentar diferentes variables que no se apreciaban anteriormente y que de igual manera necesitan de una actuación. También están las metodologías grupales, a través de talleres y dedicadas al envejecimiento activo, y las metodologías individuales e integrales, poniendo al participante como protagonista de su vida, alejando al profesional de una conducta paternalista e infantilizadora de la persona, haciendo que esta tome las riendas y decisiones de su vida y de sus proyectos vitales.

Respecto a las actuaciones, el tipo de intervención que parece más importante y esencial en soledad no deseada es el acompañamiento, entendido como un proceso en el que el Educador/Educadora Social establece un vínculo con el educando, con este como protagonista, y lo conduce hacia sus metas y objetivos que parten de la misma persona y de lo que el profesional ve necesario para esta, o como dice el nombre, lo acompaña. No solo lo acompaña, sino que establece un contacto en la persona y el mundo exterior, como dice Planella (2008, p. 6) “no somos seres autosuficientes, necesitamos a los demás para vivir y crecer. Las

personas con algún tipo de necesidad no pueden vivir ni solas ni aisladas de la comunidad.” Desde la Educación Social se posibilita esto, tratando, por otro lado, de fomentar la autonomía de la persona, como hemos oído tantas veces en clase, que al final no requiera de nuestro trabajo, que sea capaz ella sola de realizar las acciones donde anteriormente la hemos acompañado.

Otras de las actuaciones, bastante importantes, que además podemos relacionar con la Categoría de análisis 4, es la de generación de redes, no solo entre los mayores, sino con el entorno. En un colectivo como este, donde la sociedad los tiene invisibilizados y se les ha dado la espalda, incluso desde el propio colectivo, conseguir un entendimiento, una conexión, una red que incluya a estos mayores, se hace esencial, dándoles el valor que tienen, como personas sabias, con experiencia, que han pasado por determinadas situaciones y pueden aportar al conjunto de la sociedad. Además, la coordinación con otros recursos y entidades se hace necesaria, así como el trabajo con estas para conocer la realidad de los mayores LGTBI; es decir, no es solo un trabajo con la sociedad, también incluye las administraciones y entidades.

Por otro lado, respecto a la evaluación, vemos cómo se hace necesario un PEI, donde plasmados, no solo las necesidades y áreas a trabajar, sino también los objetivos y metas de la persona con la que se trabaja, se hace fundamental el análisis de estos, los avances que realizan las personas, las nuevas variables que van surgiendo y la adaptación a estas. Entrevistas, citas, cuestionarios, siempre se debe evaluar entendiéndolo como “instrumento de mejora del trabajo, que permite crecer profesionalmente y que otorga poder y autonomía a los profesionales”, con el fin de mejorar y transformar y con la participación de todas las partes implicadas (Gómez, 2005, p. 4).

Propiciar herramientas para el desarrollo de habilidades sociales o la comunicación, mediar, visibilizar, sensibilizar, detectar, gestionar recursos, coordinar, diseñar y llevar a cabo proyectos, evaluar, promover la cohesión del colectivo y de la sociedad con este o promover la autonomía, son acciones que se hacen esenciales para el trabajo con este colectivo, para paliar el sentimiento de soledad y el aislamiento social, así como el conocimiento de esta realidad y su investigación.

Todo esto lo podemos encontrar en la misma definición de Educación Social:

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

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (Asociación estatal de Educación Social, 2007, p. 12).

Encontramos aquí una posibilidad y ámbito de intervención para el desarrollo y la inclusión del mayor.

Para todo esto mencionado, recalcando la importancia de conocer esta realidad, respecto a la Categoría 3, en tanto a barreras y puntos fuertes, debemos de conocer, tanto los retos y limitaciones, como los puntos fuertes que tiene el colectivo para una correcta intervención con estos, pues las barreras que se pueden presentar son diferentes, debido a las situaciones y contextos, respecto a la de otros grupos, lo que hace necesaria una intervención integral que tenga en cuenta dichas barreras, como son la invisibilidad, la desinformación, las limitaciones propias de la edad, relacionales, acarreadas por una determinada situación, así como los puntos fuertes, como es la resiliencia y el contar con profesionales con preparación para la atención de la problemática estudiada.

Por último, en tanto a propuestas desde los profesionales, debemos destacar la necesidad de ampliar el servicio, de la necesidad de más proyectos, de más profesionales, más inversión e investigación, más visibilidad sobre todo esto, tanto de la realidad LGTBI, como de la misma soledad, que no se vea como algo ajeno de las personas y propia de los mayores, como algo donde caeremos y que no tiene solución o salida.

7. CONCLUSIÓN Y PROPUESTA

El presente Trabajo Fin de Grado ha tenido dos propósitos concretos: por un lado, la visibilización del colectivo de mayores LGTBI en situación de soledad, así como su realidad, y, por otro lado, conocer nuestra práctica profesional como Educadores y Educadoras Sociales con dicho colectivo, respondiendo así a los objetivos planteados en el principio de este documento.

Para concluir, debemos enfatizar en la problemática estudiada, la soledad en mayores LGTBI, como un realidad de nuestra sociedad que aumenta considerablemente y que no está siendo atendida debidamente, o más bien no se cuenta con los suficientes recursos, servicios y profesionales capaces de responder a esta realidad y sus necesidades, entendido esto, no en términos de cantidad, pues podemos encontrar recursos, sino que no están adaptados para este colectivo, generando un malestar en estas personas por la poca visibilidad, información y formación que tienen los profesionales y el miedo a la discriminación del mundo exterior.

Podemos afirmar que nuestro colectivo de mayores LGTBI ha sufrido históricamente a lo largo de los años y esto ha llevado a que cuenten con necesidades diferentes que deben ser atendidas de manera integral, desde el conocimiento y sobre todo de buenas prácticas de intervención, en nuestro caso, socioeducativas, centrándose en la persona y acompañándola en su proceso y desarrollo. La segunda parte de este trabajo ha ido dirigida precisamente a esto: a investigar sobre cómo actuar con estos mayores y tratar de dar una respuesta diferenciada y de calidad desde nuestras prácticas. Para ello, tenemos que definir las funciones y tareas específicas de nuestra profesión para la atención de mayores, concretamente mayores LGTBI en soledad, relacionándolo con todo lo visto anteriormente y nuestras propias funciones que encontramos en los documentos profesionalizadores. Por tanto, podemos decir que nuestras funciones serían las siguientes:

- Detección de las situaciones de soledad, exclusión social desprotección y emergencia social.
- Acompañar, asesorar y apoyar a los mayores, en su proceso de intervención y desarrollo, encaminado a su autonomía.
- Ofrecer herramientas y habilidades sociales con el fin de reducir el aislamiento.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas destinados a este colectivo.
- Visibilizar y sensibilizar sobre la realidad de los mayores LGTBI, tanto a nivel institucional como social.
- Coordinar y crear redes con diferentes entidades, recursos y servicios.
- Promoción del envejecimiento activo y la participación social de los mayores en su contexto, generando a su vez espacios seguros para estos.
- Promover la cohesión del colectivo, así como de este con la sociedad, fomentando la creación de redes y el asociacionismo.
- Gestión de recursos, servicios, proyectos y programas.

Respecto a esta última función encaminaremos la propuesta de este trabajo, pues vemos necesario que los Educadores y las Educadoras Sociales, como profesionales capacitados, desarrollemos y gestionemos proyectos y programas, sobre todo de innovación social que requieran de acciones concretas acorde a sus necesidades, donde Lirio (Lirio, Arias y Portal, 2017, p. 66) “además de las ofertas clásicas de cobertura de necesidades básicas y recreativas tradicionales, deberemos imaginar y crear nuevos recursos y programas que incidan en estas nuevas necesidades”, por lo que se hace necesario que un profesional, como el Educador/Educadora Social, sea responsable de crear y a la vez impulsar dichos programas y proyectos innovadores que respondan a estas realidades.

Como dicen Morales, Moreno y Valles (2017, p. 28) “las innovaciones en el campo social a menudo surgen en condiciones adversas, en entornos en los que el mercado no ha ofrecido alternativas, ni el sector público ha respondido a las

necesidades de la población”, siendo este un ejemplo de problemática a la cual el sistema no ha sido capaz de responder correctamente, con recursos, servicios, proyectos, programas y sobre todo profesionales que estén capacitados y sensibilizados en cuanto a esta realidad.

Como podemos ver, a modo de conclusión, el Educador y la Educadora Social encuentran un espacio en este campo profesional, como son los mayores LGTBI en situación de soledad o aislamiento social, en el que pueden desempeñar acciones socioeducativas, desarrollando sus prácticas, promoviendo un cambio y una transformación, ya no solo en la vida de las personas con las que trabaja, sino en la misma sociedad, pues en este caso es la generadora de esta problemática debido a la falta de visibilidad y sensibilización respecto al tema, reproduciendo y perpetuando la exclusión y vulnerabilidad de este colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ¿Cuántas personas mayores viven solas en España? (2019, 10 de julio). *Antena 3 Noticias*. Recuperado el 25 de mayo 2020, de: [https://www.antena3.com/noticias/sociedad/cuantas-personas-mayores-viven-solas-en-espana_201907105d25f7ca0cf2ed10d619e103.html].
- Agustín Ruíz, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Badajoz: Fundación Triángulo Extremadura y Plural.
- Ajuntament de Barcelona* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Personas Mayores: [https://ajuntament.barcelona.cat/personesgrans/es/canal/programa-viure-i-conviure].
- Ajuntament de València* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Webs Municipales: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/majors.nsf/vDocumentosTituloAux/Participaci%C3%B3n?opendocument&lang=1&nivel=5].
- Amigos de los mayores* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de ¿Qué hacemos?: [https://www.amigosdelosmayores.org/es].
- Área Acción Social (s.f.). *Ayuntamiento de Bilbao*. Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Programa Mirada Activa: [https://www.bilbao.eus/cs/Satellite?c=Page&cid=1279159382986&language=es&pageid=1279159382986&pagina= Bilbaonet%2FPage%2FBIO_contenidoFinal].
- Armenteros, F. (2020, 23 de junio). Soy mayor, gay e invisible. *Pienso, luego actúo*. (P. Jiménez, Entrevistador) Madrid: El País. Recuperado el 11 de julio de 2020, de EL PAÍS: [https://elpais.com/sociedad/2020/06/18/pienso_luego_actuo/1592466202_721869.html].
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores*. Recuperado el 07 de julio de 2020, de: [http://www.eduso.net/archivo/doc-dow.php?id=143].
- Ayuntamiento de Madrid (2007). Aislamiento social de personas mayores en el municipio de Madrid: Aspectos preventivos y asistenciales. *Jornada sobre Aislamiento social en mayores, aspectos preventivos y asistenciales* (págs. 1-98). Madrid.
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de: [https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=es&uid=u3513319c_1533965ad0b__7e45].
- Ayuntamiento de Getafe (2018, 25 de octubre). *Ayuntamiento de Getafe*. Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Programa Contigo: [https://www.getafe.es/ayuntamiento-getafe-pone-marcha-nuevo-programa-contigo-acompanamiento-personas-mayores-solas/].
- Ayuntamiento de Leganés (s.f.). *Ayuntamiento de Leganés*. Recuperado el 31 de mayo de 2020, de: [http://www.leganes.org/portal/contenedor_imprimir.jsp?seccion=s_p_273_final_contenido_imprimir.jsp&contenido=103128&nivel=1400&tipo=8].

- Ayuntamiento de Zaragoza* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Trámites y Servicios: [<https://www.zaragoza.es/ciudad/encasa/maymemoriaas06.htm>].
- Ayuntamiento de Vigo* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Servicios Sociales: [<http://hoxe.vigo.org/movemonos/atencionsocial2.php?lang=cas#/1>].
- Belchi Romero, G., Martínez de Miguel, S., & Escarbajal de Haro, A. (2017, enero). El Educador Social en la promoción y construcción de la ciudadanía activa en las personas mayores. *RES Revista de Educación Social*(24), 681-688.
- Bermejo Higuera, J. (2016). La soledad en los mayores. *Ars Medica Revista de ciencias médicas*, 13(3), 126-144.
- Boletín Oficial del Estado [BOE]. (1945, 13 de enero). Ministerio de Justicia. *DECRETO de 23 de diciembre de 1944 por el que se aprueba y promulga el Código Penal, texto refundado de 1944, según la autorización otorgada por la Ley de 19 de julio de 1944.*(13). España.
- Boletín Oficial del Estado [BOE]. (2015, 31 de marzo). Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de diciembre, del Código Penal.*(77). España.
- Buz, J. (2013). *Envejecimiento y soledad: la importancia de los factores sociales*. En Cubillo, M. y Quintamar, F. (Comp.) *Por una cultura del envejecimiento*. (p. 271-281) México: Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades.
- Cáritas* (s.f.). Recuperado el 31 de marzo de 2020, de Programas de Acción Social: [https://www.caritas.es/siguenzagadalajara/qhacemos_programas_info.aspx?id=101].
- Colectivo LGTB+ de Madrid* (s.f.). Recuperado el 31 de marzo de 2020, de Mayores: [<https://www.cogam.es/mayores/>].
- Colom Cañellas, A., & Orte Socias, C. (2001). *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- De Lemus, S., & Expósito, F. (2005). Nuevos retos para la Psicología Social: edadismo y perspectiva de género. 34-51. Universidad de Granada.
- Deveaux, F. (2016, 18 de octubre). *Dalia*. Recuperado el 25 de junio de 2020, de Counting the LGBT population: 6% of Europeans identify as LGBT: [<https://daliaresearch.com/blog/counting-the-lgbt-population-6-of-europeans-identify-as-lgbt/>].
- Emguix Grau, B. (2017, noviembre). No desfiliamos, nos manifestamos: activismos y manifestaciones LGTB en España. (24), 40-55. Madrid: Boletín Oniteaiken.
- FELGTB (2019). *Mayores LGTBI historia, lucha y memoria*. Madrid.
- Ferrari Borba, V. (2015). Soledad en la vejez: el adulto mayor y su entorno social como agentes de cambio. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República - Facultad de psicología.
- FundacióEnllaç* (s.f.). Recuperado el 01 de junio de 2020, de ¿Qué hacemos?: [<http://fundacioenllac.cat/es/que-hacemos/prepara-tu-futuro/vivienda/espacios-seguros-espacios-convivencia/>].

- Fundación 26 de Diciembre* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de: [<https://www.fundacion26d.org/>].
- Fundación PILARES* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Cuidamos Contigo: [<https://www.fundacionpilares.org/hacemos/atencion-domicilio-entorno/cuidamos-contigo/>].
- García Albertos, M. (2018, Junio). Mayores y diversidad sexual: entre la visibilidad y el derecho a la indiferencia. *Revista Prisma Social*, 21, 123-148.
- García, J. (2005). *La sexualidad y la afectividad en la vejez*. Madrid: Portal Mayores.
- Gimeno, B. (2009). *Vejez y orientación sexual*. FELGTB.
- Gomez Serra, M. (2005). Educación Social y evaluación: evaluar para mejorar y transformar. *Revista de Pedagogía Social* (12-13), 163-179.
- Government of Alberta (2018). *Social isolation of seniors: A focus on LGBTQ seniors in Canada*. Employment and Social Development Canada. Canada: Seniors and Housing. Obtenido de: [<http://www.canada.ca/publiccentre-ESDC>].
- Gracia Ibáñez, J. (2011). Los derechos humanos y la posición social de las personas mayores LGBT. Un supuesto específico: los malos tratos. *El tiempo de los derechos*. Zaragoza: HURI-AGE Consolider-Ingenio 2010.
- Grandes amigos* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de ¿Qué hacemos?: [<https://grandesamigos.org/>].
- Guasch Andreu, Ò. (2001). *La sociedad rosa*. Barcelona: Anagrama.
- Harley, D., Gassaway, L., & Dunkley, L. (2016). Isolation, socialization, recreation, and inclusion of LGBT Elders. En D. Harley, & P. Teaster, *Handbook of LGBT Elders An interdisciplinary approach to principles, practices, and policies* (págs. 563-581). Kentucky: Springer.
- IMSERSO (2011). *Libro Blanco: Envejecimiento activo*. Madrid: Ministerio de sanidad, política social e igualdad.
- INE (2019). *Instituto Nacional de Estadísticas*. Recuperado el 25 de junio de 2020, de Población por comunidades, edad (grupos quinquenales), Españoles/Extranjeros, Sexo y Año: [<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02002.px#!tabs-tabla>].
- Jurado Marín, L. (2014). *Identidad. Represión hacia los homosexuales en el franquismo*. Málaga: La Calle.
- Kyu Choi, S., & Meyer, I. (2016). *LGTB Aging: A review of research Findings, needs, and policy implications*. The Williams Institute, Los Angeles.
- Limón Mendizábal, M. (1997). La educación de las personas mayores. En A. Petrus, *Pedagogía Social* (págs. 292-329). Ariel Educación.
- Lirio Castro, J. (2010). La educación social ante el reto del envejecimiento. En R. M. Ytarte, *Ciudadanía y Educación Social. Contextos y espacios profesionales*. Toledo, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lirio Castro, J., Arias Fernández, E., & Portal Martínez, E. (2017). Experiencias innovadoras con personas mayores. En N. Hipólito Ruiz, R. Moreno López, & E. Arias Fernández, *Experiencias innovadoras y buenas prácticas en Educación Social*. València: NAU Llibres.

- Madrid* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Programa de convivencia intergeneracional "CONVIVE": [<https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Servicios-sociales/Mayores/Convivencia-Intergeneracional?vgnextfmt=default&vgnextoid=6ee5ccc22acef310VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=c432de1f33872210VgnVCM2000000c205a0aRCRD>].
- Martínez de Miguel López, S., & Escarbajal de Haro, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: DYKINSON.
- Miñano Jiménez, L., & Martínez Cabrera, C. (2014). Envejecimiento activo y Educación Social desde una experiencia con mayores. *VI Congreso Estatal de Educación Social* (pág. 19). Valencia: RES Revista de Educación Social.
- Morales Calvo, S., Moreno López, R., & Valles Casas, M. (2017). Innovar desde lo social: medidas para impulsar la innovación en el ámbito de los servicios sociales. En N. Hipólito Ruiz, R. Moreno López, & E. Arias Fernández, *Experiencias innovadoras y buenas prácticas en Educación Social*. València: Nau Llibres.
- Nunan, A. (2003). *Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo*. Rio de Janeiro: Caravansarai Editora Ltda. Obtenido de: [https://adriananunan.com.br/wp-content/uploads/2020/01/livro-homossexualidade-do-preconceito-aos-padroes-de-consumo_-_adriana_nunan.pdf].
- Ochentame otra vez - SIDA, la epidemia del siglo XX* (2015). [Película]. España. Recuperado en abril de 2020, de: [<https://www.rtve.es/alacarta/videos/ochentame-otra-vez/ochentame-otra-vez-sida-epidemia-del-siglo-xx/3082880/>].
- O'Loughlin, A. (2005). Detección del maltrato de mayores: indicadores. En I. Iborra Marmolejo, *Violencia contra personas mayores* (págs. 166-200). Ariel.
- Pereira, K. S. (2012). A vivência da homossexualidade na velhice (Mestrado). Distrito Federal: Universidade Católica de Brasília.
- Planella, J. (2008, 25 de junio). *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 1-14.
- Pozuelo de Alarcón* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Proyecto CONVIVE: [<https://www.pozuelodealarcon.org/familia-y-servicios-sociales/mayores/proyecto-convive>].
- Rada Schultze, F. (2018). La diversidad en el curso de la vida. Trayectorias y memorias de los mayores LGBT argentinos. En C. Eduardo Henning, & C. Braz, *Género, sexualidade e curso da vida: Diálogos latino-americanos* (págs. 111-143). Universidade Federal de Goiás: Editora Imprensa Universitária.
- Rubio Herrera, R., Pinel Zafra, M., & Rubio Rubio, L. (2009). Un instrumento de medición de soledad social: Escala este II. Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez Serrano, C., Pérez Sanz, D., & Roldán Mateo, A. (2019). La homosexualidad desde la transición hasta la actualidad. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Educación.
- Serveis Socials (s.f.). *Ajuntament de Barcelona*. Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Projecte d'acció comunitària Radars: [<https://ajuntament.barcelona.cat/serveissocials/ca/canal/projecte-daccio-comunitaria-radars>].

- Suess Schwend, A. (2018). Derechos de las personas trans e intersex: revisión del marco legislativo en el contexto español desde una perspectiva de despatologización y derechos humanos. *Derecho y Salud XXVII Congreso 2018, 28*, págs. 97-115. Granada.
- Tecnos Fundación Tecnologías Sociales* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Proyectos: [<https://www.fundaciontecsos.es/es/proyectos/proyectos-realizados/enredte>].
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista Facultad de Medicina, 65*(2), 329-332.
- Un total de 4,7 millones de españoles viven solos y casi un tercio son mujeres mayores de 65 años (2019, 02 de abril). *RTVE*. Recuperado el 25 de mayo de 2020, de: [<https://www.rtve.es/noticias/20190402/total-47-millones-espanoles-viven-solos-casi-tercio-son-mujeres-mayores-65-anos/1915140.shtml>].
- Universidad de León* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Área de Responsabilidad Social: [<http://servicios.unileon.es/area-de-accesibilidad-y-apoyo-social/programa-de-convivencia-intergeneracional/programa-de-convivencia-intergeneracional/>].
- Universidad de Salamanca: Servicio de asuntos sociales* (s.f.). Recuperado el 31 de mayo de 2020, de Alojamiento Intergeneracional: [<http://sas.usal.es/apoyo-social-2/alojamiento-intergeneracional/>].
- Vallès Muñío, D. (2017). La privación de la libertad de los homosexuales en el franquismo y su asimilación al alta en la seguridad social. *IUSLabor, IUSLabor 1/2017*, 1-13.

ANEXOS

Anexo 1. Información en prensa

Título: La soledad: principal preocupación y acompañante de los mayores LGTBI.



Fuente: [<https://somoschueca.eldiario.es/soledad-principal-preocupacion-mayores-lgtbi/>].

Título: Las personas LGTBI mayores de 55 años sufren el triple de depresión y ansiedad.



Fuente: [<https://www.rtve.es/noticias/20191216/personas-lgtbi-mayores-55-anos-sufren-triple-depresion-ansiedad/1993900.shtml>].

Título: Soledad en la tercera edad: Más de la mitad de los mayores LGTB viven solos.



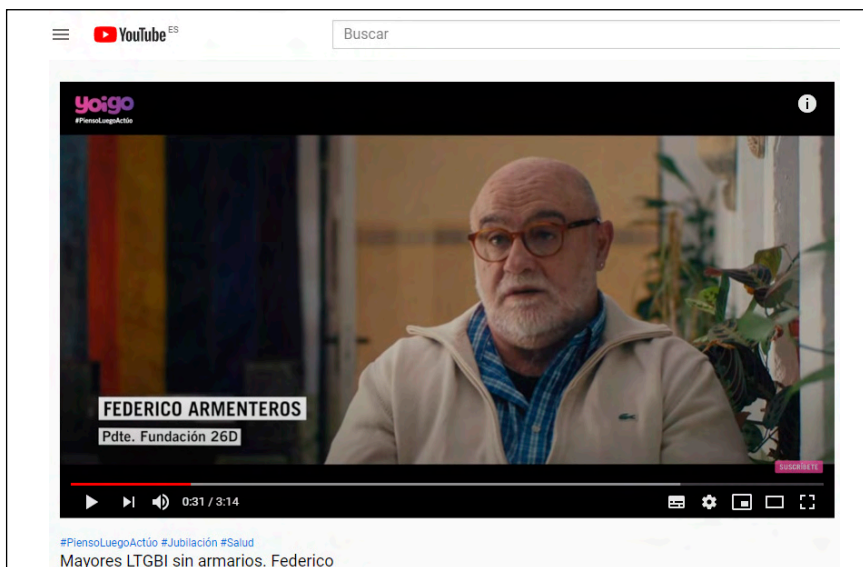
Fuente: [<http://ovejarosa.com/soledad-la-tercera-edad-mas-la-mitad-los-mayores-lgtb-viven-solos/>].

Título: Soy mayor, gay e invisible.



Fuente: [https://elpais.com/sociedad/2020/06/18/pienso_luego_actuo/1592466202_721869.html].

Título: Mayores LGTBI sin armarios. Federico.



Fuente: [https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=teCUjZbSq1Q&feature=emb_logo].

Anexo 2. Guión entrevistas

Entrevista con profesionales

Datos Personales

Nombre:	
Sexo:	
Edad:	
Formación:	
Cargo que ocupa en la institución:	
Área de actuación:	
Años de experiencia en el ámbito:	
Fecha entrevista:	

Observaciones:

- ¿Cuál es el perfil de los mayores que llegan a la institución y cómo llegan a esta?
- ¿Qué necesidades suelen presentar estos mayores? ¿Cree que las actuaciones llevadas a cabo responden a dichas necesidades?
- ¿Qué procesos metodológicos se articulan para la atención del usuario? ¿Se sigue algún protocolo o indicadores?
- ¿Qué tipo de actuaciones se realizan desde la Educación Social con estas personas? ¿Cómo se planifican estas actuaciones?
- ¿Cómo es el seguimiento y evaluación de este proceso, desde la entrada del mayor hasta el final de la intervención? ¿Se presentan grandes mejorías?
- ¿Qué barreras, retos y limitaciones se pueden presentar con estos usuarios?
- ¿Cuáles serían los puntos fuertes?
- ¿Se establece un trabajo en red? ¿Cómo es? Elementos importantes de este.
- ¿Os coordináis con otros recursos o servicios?
- ¿Qué consideras que sería necesario para poder dar una respuesta eficaz a las necesidades de los usuarios?
- ¿Cómo se siente usted en este ámbito?

Anexo 3. Entrevistas con profesionales

Datos Personales

Nombre:	Mariángeles (Informante I)
Sexo:	Mujer
Edad:	58
Formación:	Educadora Social. Máster Violencia de Género y experta en violencia.
Cargo que ocupa en la institución:	Educadora Social
Área de actuación:	Educación afectivo-sexual, intervención con mayores en diferentes programas. Madrid Salud.
Años de experiencia en el ámbito:	5 años
Fecha entrevista:	27/05/2020

Observaciones:
No ha trabajado con el grupo estudiado específicamente por lo que tiene una visión general.

1. ¿Cuál es el perfil de los mayores que llegan a la institución y cómo llegan a esta?

Gente recién jubilada cuidando algunos mayores.

Suelen llegar derivados de Servicios Sociales o de otras entidades; ahí se detecta qué van buscando o quejándose de que tienen algún deterioro o dificultad, se les manda al centro de salud comunitario que pertenece a Madrid. Se han enterado de otros mayores que hacen talleres y les interesa.

Se hacen unas pruebas de diabetes, que también funcionan como captación a los programas.

El perfil son mayores recién jubilados, que cuidan de otros mayores o que han visto que tienen deterioros, como los cognitivos.

2. ¿Qué necesidades suelen presentar estos mayores? ¿Cree que las actuaciones llevadas a cabo responden a dichas necesidades?

Falta de relaciones sociales, están solas, se acaban de quedar viudas, tienen poca actividad.

Todas las necesidades no se pueden responder; algunas, cuando ven que la primera persona que les atiende es un médico, lo que buscan es que les resuelvan problemas de salud. Cuando se les deriva a otros programas van viendo que se les van resolviendo algunas de sus necesidades, como en el deterioro cognitivo; además de trabajar la memoria, trabajan relaciones sociales.

3. ¿Qué procesos metodológicos se articulan para la atención del usuario? ¿Se sigue algún protocolo o indicadores?

Se les hace historia clínica y social; en esos indicadores se les hace una batería de preguntas sobre la soledad y la soledad no deseada, ya que hay algunas que sí la quieren.

La metodología es grupal y estructurada, para todas las personas. Es individual cuando tienen algún problema concreto se les deriva a diferentes recursos.

4. ¿Qué tipo de actuaciones se realizan desde la Educación Social con estas personas? ¿Cómo se planifican estas actuaciones?

Se hacen talleres; ahora por ejemplo se hacen a través de internet, con un aprendizaje dialógico, donde todos participan se informan y lo comparten.

Se planifican en verano las actuaciones, se pasan unos cuestionarios en los que se proponen diferentes temas y actividades y desde ahí se planificará a través de un proyecto, donde se introducirán contenidos y actividades.

Con mayores LGTBI no hay actuaciones específicas, pero sí que se propusieron talleres sobre sensibilización del colectivo LGTBI. Aún están muy ocultos en el barrio; se ha detectado que en la población joven hay menos reparo en decirlo, pero los mayores lo llevan incluso mal, porque no lo entienden. Se propuso hacer un par de sesiones para comentar sobre las vivencias LGTBI y presentar entidades que trabajan con el colectivo, principalmente, para que quienes no conocen nada lo puedan normalizar. La segunda sesión sería de mucho contenido, hablar y comentar las cuestiones que tuvieran, experiencias, vivencias, situaciones.

Programar intervenciones grupales. Se prepara el proyecto y se implementa. También les hago mis propias evaluaciones, para ver satisfacción y hago un pre y un post para en el futuro saber por dónde moverme.

5. ¿Cómo es el seguimiento y evaluación de este proceso, desde la entrada del mayor hasta el final de la intervención? ¿Se presentan grandes mejorías?

Se van haciendo evaluaciones del proceso viendo cómo van aceptando los programas; por ejemplo, en el de memoria se hacen evaluaciones de proceso, se hace un taller específico para ver qué se ha dado. El resto se hace con un seguimiento personalizado, se llama, se observa. Evaluación como las que hacemos los Educadores/Educadoras Sociales no se hacen.

6. ¿Qué barreras, retos y limitaciones se pueden presentar con estos usuarios?

Hay una barrera importante y es la desinformación; tanto las entidades públicas, como las mismas personas usuarias, sienten rechazo a lo que no conocen. También depende de las situaciones y políticas que haya actualmente; por ejemplo, ahora hay muchos grupos de detractores que tratan de impedir que se hable del tema.

Respecto a barreras en los mayores, muy pocos son capaces de ser visibles, aún no he conseguido que nadie lo diga a voz alta.

7. ¿Cuáles serían los puntos fuertes?

La institución está sensibilizada, tiene sus ejes, aunque no se tome con mucha importancia. No hay muchos puntos fuertes en la institución. Pero los mayores sí que participan.

8. ¿Se establece un trabajo en red?

Hay trabajo en red con diferentes instituciones, recursos y programas. Se derivan a estas cuando los mayores presentan algún tipo de problemática concreta.

Por ejemplo, con Cruz Roja se hacen cursos de informática, con Fundación 26D, con Cogam. En muchas ocasiones también van a centros culturales para desarrollar actividades.

9. ¿Os coordináis con otros recursos/servicios?

Hay una mesa donde están, servicios sociales, salud, salud mental, participación ciudadana, trabajan de forma coordinada en Hortaleza y Barajas, que es donde me muevo. Según las necesidades, se intenta responder a estas. Hay un CRL, Centro de Rehabilitación Laboral, donde se hacen formaciones de habilidades sociales, otros tipos de formaciones, para personas con diversidad intelectual o salud mental. Pero colectivos LGTBI no he encontrado ninguno en mi zona, aunque me consta que hay.

10. ¿Qué consideras que sería necesario para poder dar una respuesta eficaz a las necesidades de las personas usuarias?

Visibilizarles, hacerles sentir que están en espacios seguros, mi despacho lo es, y sensibilizar, principalmente. Debería ser imprescindible tener que llevar una bandera para reivindicar porque debería de ser normal.

11. ¿Cómo se siente usted en este ámbito?

Bastante frustrada, al ser una institución tan grande los procesos son muy lentos, tienen que pasar por tantos filtros que pasa el tiempo. Por otro lado, otra cosa frustrante para nosotros Educadores/Educadoras Sociales es la falta de valor, de que nos valoren, a nuestro trabajo, competencias y capacidades. Es aún una asignatura pendiente. Somos una figura nueva que apareció en esta institución hace poco más de un año y aún no saben cómo vernos.

Datos Personales

Nombre:	Laura (Informante II)
Sexo:	Mujer
Edad:	37
Formación:	Educadora Social y Máster en Estudios feministas
Cargo que ocupa en la institución:	Educadora Social. Responsable de viviendas solidarias
Área de actuación:	Área Alojamiento
Años de experiencia en el ámbito:	18 años
Fecha entrevista:	28/05/2020

Observaciones:

1. ¿Cuál es el perfil de los mayores que llegan a la institución y como llegan a esta?

Llegan por derivación de servicios sociales, instituciones públicas y entidades privadas. También directamente por iniciativa propia, el boca oreja. Al programa de viviendas llegan generalmente varones, gays, mayores de 50 que es nuestro perfil, aunque somos flexibles en cuanto a esto si se valora positivamente. Ahora mismo en pisos estarían 12 personas dentro del programa, la mayoría hombres, aunque también hay mujeres trans.

2. ¿Qué necesidades suelen presentar estos mayores? ¿Cree que las actuaciones llevadas a cabo responden a dichas necesidades?

Generalmente necesidades de vivienda, ha habido desahucios, están muy al límite de la exclusión social. La soledad es una de las necesidades generales que suelen presentar, y las casas están todas cerca de la Fundación, lo que es muy favorable para que acudan; también hay actividades en el centro. Tocamos todos los ámbitos de la vida de la persona, desde la soledad no deseada, hasta el entrenamiento de habilidades sociales, gestión económica, organización de las tareas domésticas.

3. ¿Qué procesos metodológicos se articulan para la atención del usuario? ¿Se sigue algún protocolo o indicadores?

Hay protocolos, tenemos herramientas. Cuando llega derivado, se le da una cita, nunca se le atiende en el momento, de cara a mostrar que no somos un recurso de emergencia; a partir de ahí hacemos el proceso de entrevista, una entrevista de acogida, se le explica el programa y después se hace una valoración en equipo entre la coordinadora, la trabajadora social y yo. Generalmente hay 15 días de plazo entre la entrevista y la aceptación, una vez dicho que, si se organiza la mudanza y se viene, tenemos un coche. Posteriormente está el plan de actuación individualizado, donde se miran todos los aspectos de la vida de la persona, se plasman los objetivos, sanitarios, de convivencia, autonomía, diferentes áreas de la persona que engloba su día. La idea es que tome las riendas de su vida, tienes que dar herramientas, espacios y contenidos para que tome sus propias decisiones. Esto lo vamos revisando cada 15 días, los veo una vez a la semana, estoy muy presente en todas las viviendas y casas, o sea que es muy fácil adaptar los objetivos a las personas, enfocados a lo que necesitan. Luego está el envejecimiento activo, para los mayores de 65 que ya no pueden trabajar y necesitan de una vida digna de ser vivida, como dicen.

4. ¿Qué tipo de actuaciones se realizan desde la Educación Social con estas personas? ¿Cómo se planifican estas actuaciones?

Son intervenciones individuales, citas casi diarias; si no hay cita, hay una llamada, si no una visita. De manera grupal intento ir cada 15 días, aunque con el tema del confinamiento está costando mucho más, pero en general es así, dependiendo de las necesidades de cada vivienda. Las derivaciones y coordinaciones con otros recursos y otras entidades que trabajan con personas. También se realiza acompañamiento, generalmente es sanitario, adherencia al tratamiento.

5. ¿Cómo es el seguimiento y evaluación de este proceso, desde la entrada del mayor hasta el final de la intervención? ¿Se presentan grandes mejoras?

Hay una evaluación continua, vemos a los usuarios casi siempre, se sabe cuándo hay alguna queja, de hecho, se mejoran en el momento, o se aborda. Al final del año se hace un cuestionario de evaluación donde se pueden evaluar todos los aspectos del programa. También hay buzones de sugerencias que se pueden hacer, aunque como siempre llego antes me las dicen directamente.

6. ¿Qué barreras, retos y limitaciones se pueden presentar con estos usuarios?

Con respecto a la soledad no deseada, está la dificultad de establecer amistades, relaciones. Cuando uno va creciendo, se va haciendo difícil la generación de una red alternativa y muchas veces lo que hace falta es tener amigos. Si nos cuesta a nosotros, imagina a una persona mayor y más cuando viene de otro país. También se da con personas de situación de calle, que no tienen hábitos de convivencia y sus relaciones eran con gente de calle, con hábitos de calle. Dificultades en general de exclusión social.

7. ¿Cuáles serían los puntos fuertes?

Uno de los puntos fuertes de la Fundación es que trabajamos con gente mayor, LGTBI, con todo lo que han pasado, creo que es muy positivo y un activo potente hablar con ellos de eso, de sus experiencias; de hecho, te lo cuentan. Las cosas que ellos ya saben pueden aportar y pueden tener objetivos vitales de cara a la sociedad, para compartir.

8. ¿Se establece un trabajo en red? ¿Cómo es? ¿Elementos importantes de este?

Los elementos más fuertes, el hecho de poder derivar y coordinar los casos con más conocimiento de causa, más estrechamente, dar a conocer nuestra entidad a otras, conocer nosotros otras entidades, organizar algún evento, que de hecho se ha hecho.

9. ¿Os coordináis con otros recursos o servicios?

Hay una mesa de salud en el distrito centro, diferentes mesas relacionadas con los activos del barrio y de hecho soy yo la que va a la de salud, por lo que hay una relación muy estrecha. Nos coordinamos con varias entidades, como servicios sociales, y recursos como comedor social, clases de inglés, etc. Hay convenios con varias entidades, un fuerte de la Fundación.

10. ¿Qué consideras que sería necesario para poder dar una respuesta eficaz a las necesidades de los usuarios?

Dinero, en serio lo digo. Tenemos las herramientas, conocemos cómo trabajamos, el perfil, sabemos cómo tratarlo, necesitamos gente contratada con formación.

11. ¿Cómo se siente usted en este ámbito?

Bien, mira, a mí me ha costado mucho, el programa estaba un poco “manga por hombro” cuando llegué. En enero hice un año y me costó mucho poner negro sobre blanco; había mucha gente, de hacía mucho tiempo, el trabajo había sido muy regular. Ahora estoy estableciendo cuál es el proyecto, los objetivos, cómo se trabaja y puedo decir a día de hoy que, más o menos, lo he logrado, que me falta, pero de alguna manera lo he renovado, al igual que los pisos. Un poco de orden, en este sentido, y yo me encuentro bien ahora, pues era un reto y bueno, lo he logrado.

Datos Personales

Nombre:	Pedro (Informante III)
Sexo:	Hombre
Edad:	32
Formación:	Educador Social, Psicopedagogo y Máster en dirección en centro de menores
Cargo que ocupa en la institución:	Educador Social y responsable de proyecto
Área de actuación:	Área formación y Proyecto Ámbar
Años de experiencia en el ámbito:	9 años
Fecha entrevista:	10/06/2020

Observaciones:
Trabaja en Proyecto Ámbar, proyecto centrado en la realidad trans.

1. ¿Cuál es el perfil de los mayores que llegan a la institución y cómo llegan a esta?

Al programa asisten mujeres transexuales en edad laboral. Hay muchas mujeres mayores trans. Personas dañadas tanto psicológicamente como físicamente.

te. Con deterioros asociados a procesos quirúrgicos, drogas. Suelen carecer de formación y de estudios básicos. Llegan desde derivaciones, servicios sociales, entidades, que se acercan directamente, también por talleres.

2. ¿Qué necesidades suelen presentar estos mayores? ¿Cree que las actuaciones llevadas a cabo responden a dichas necesidades?

Necesidades formativas, principalmente, y también en el tema de salud, muchas necesitan de acompañamiento, muchas deciden hacer la transición y desconocen cómo es, y por lo tanto acuden a informarse. También por búsqueda de empleo, necesitan una oportunidad.

Muchas han trabajado durante mucho tiempo en la prostitución y han generado redes sociales en este entorno y algunas quieren crear otros tipos de redes, conocer otras personas trans, etc. También se da en mujeres migrantes que carecen de redes familiares y buscan ampliar sus redes.

Desde el proyecto se intenta abarcar todas las necesidades integrales de la persona; lógicamente quedan por hacer muchas cosas, pero el proyecto está bien planteado para abarcar y trabajar de manera sistemática todas las áreas y ámbitos de la vida que puedan necesitar.

3. ¿Qué procesos metodológicos se articulan para la atención del usuario? ¿Se sigue algún protocolo o indicadores?

El proyecto se divide en tres. El Proyecto Ámbar general, orientado a todo el colectivo trans, desarrolla formación y empleo; el Programa Útil, dirigido a personas trans y con itinerarios laborales, que marcan las líneas metodológicas; y el Programa de Renta Mínima, dirigido sobre todo a perfiles de renta mínima. Ahí se diferencia la metodología de cada una, pero la metodología general está basada primeramente en la participación, no tenemos que ser tutores de las personas, se entienden que son los protagonistas. Una metodología integral en cuanto a las variables de inserción sociolaboral del colectivo, para tratar de impulsar a la persona y una de las metodologías que más me gusta y se utiliza es la pedagogía de la vida cotidiana, utilizando sus experiencias vitales para impulsar su labor educativa, motivándolas para desarrollarse y generar un cambio.

4. ¿Qué tipo de actuaciones se realizan desde la Educación Social con estas personas? ¿Cómo se planifican estas actuaciones?

Por un lado, está la formación, donde la labor del Educador Social es organizar, coordinar la parte de la formación, generando nuevas formaciones ocupacionales necesarias para la inserción de la persona. Y por otro lado estaría generar redes con instituciones para que se desarrollen formaciones conjuntas, o externas, para poder derivar. Luego, la búsqueda de empleo, acompañarla en todo en

este proceso. El desarrollo de los itinerarios laborales, el seguimiento de casos, son propias del Educador Social.

Con las mayores se hace un curso de costura, para participar en una cooperativa trans, donde generen un espacio de cooperación y autoempleo, que son quienes más cuesta insertar.

Una parte de las actuaciones, como es el grupo Ámbar, sirve para mejorar las redes sociales.

Se está intentando hacer las primeras cooperativas trans, basadas en esa participación y empoderamiento, hay que acompañar a la persona en ese proceso de cambio.

5. ¿Cómo es el seguimiento y evaluación de este proceso, desde la entrada del mayor hasta el final de la intervención? ¿Se presentan grandes mejorías?

Lo marca el itinerario sociolaboral, marca objetivos, pautas y todo. Se van evaluando normalmente de manera semestral, ahí vas viendo cómo avanza la intervención y si hay que cambiarlo o no.

6. ¿Qué barreras, retos y limitaciones se pueden presentar con estos usuarios?

Muchas; por un lado, el tema de la salud mental limita mucho y más en un colectivo tan vulnerable como este. Por otro lado, la transfobia, el desconocimiento, también limita bastante, a nivel entidades, empresarial, crea muchas barreras para el colectivo. Falta ampliar más el proyecto para seguir impulsando proyectos con más profesionales, se necesitan más, esto también limita mucho porque cada vez hay más usuarios.

7. ¿Cuáles serían los puntos fuertes?

El proyecto ha sabido crear un hueco dentro del colectivo, ha ganado visibilidad, también ha visibilizado el colectivo trans y hay que aprovecharlo para lanzar más iniciativas. Se ha conseguido que entidades grandes lo apoyen, como Telefónica, Carrefour, y hace de llamamiento a otras.

La profesionalización es importante; que profesionales como Educadores Sociales impulsen y desarrollen estos tipos de proyectos.

Respecto a las usuarias, hay mucha heterogeneidad, son perfiles distintos, pero es un colectivo resiliente, la tienen muy trabajada.

8. ¿Se establece un trabajo en red? ¿Cómo es? ¿Elementos importantes de este?

La base de un proyecto siempre digo que tiene que ser el trabajo en red, tenemos que ser capaces de generar muchas redes y tener entidades que acompañen al proyecto y lo apoyen. La base y lo que va a dar fuerza al proyecto son las redes que tendrá.

9. ¿Os coordináis con otros recursos/servicios?

Sí, como he dicho antes generamos redes con varias entidades.

10. ¿Qué consideras que sería necesario para poder dar una respuesta eficaz a las necesidades de los usuarios?

Seguir creando redes, visibilizando, generando participación, acompañar a las personas a su proceso de cambio.

11. ¿Cómo se siente usted en este ámbito?

Creo que estoy donde tengo que estar, siempre he querido hacer Educación Social y es muy satisfactorio y estoy encantado de la vida.

Datos Personales

Nombre:	Paula (Informante IV)
Sexo:	Mujer
Edad:	29
Formación:	Educadora Social. Máster de estudios avanzados en Educación Social y diferentes posgrados. Diversidad funcional, beca del consejo latinoamericano de ciencias sociales para estudiar curso de posgrado en diversidad sexual y derechos humanos.
Cargo que ocupa en la institución:	Técnico de intervención
Área de actuación:	Proyecto Ámbar, inserción laboral de personas trans.
Años de experiencia en el ámbito:	5 años
Fecha entrevista:	29/06/2020

Observaciones:
 No trabaja directamente con mayores en soledad. Proyecto Ámbar.

1. ¿Cuál es el perfil de los mayores que llegan a la institución y cómo llegan a esta?

No tiene límite en cuanto a edad y acude gente, tanto joven como mayores: tenemos gente de 55, 57, ahora pienso en una que tiene 64. En general, tiene a muchísimas mujeres trans y las que llegan que son mayores suelen tener experiencia en el trabajo sexual y suelen venir de ahí. En cuanto a chicos trans hay muy pocos y sí que veo que parten con un poco más de formación que las mujeres, al igual que algo más de experiencia laboral.

Pueden llegar derivados por otras entidades o por libre, el boca a boca hace muchísimo. Pienso que en todo el colectivo hay mucha red, sobre todo en las mujeres trans, se conocen muchísimo y suele ser más efectivo el boca a boca.

2. ¿Qué necesidades suelen presentar estos mayores? ¿Cree que las actuaciones llevadas a cabo responden a dichas necesidades?

Sobre todo, temas de formación; es muy escasa y, en general, cuando hay formación suele ser poco cualificada, pero en realidad la demanda principal es empleo, pues muchas de las mujeres trans que son trabajadoras del sexo buscan encontrar un empleo para salir de ahí.

En cuanto a formación, diría que un 80% sí, en todo el tema de capacitación laboral si respondemos de manera directa. Ahora está más cojo, por el coronavirus, el empleo, porque ahora mismo todo está muy parado.

3. ¿Qué procesos metodológicos se articulan para la atención del usuario? ¿Se sigue algún protocolo o indicadores?

En cuanto llegan se hace una entrevista inicial, la acogida y, bueno, hablar de los intereses y expectativas de cada uno. Hay todo un trabajo hasta llegar a la inserción laboral. Se hace una intervención de manera individualizada y también se hace de manera grupal, aunque ahora está parado por la pandemia. De manera individual se hace un itinerario, hecha la entrevista y detectadas las necesidades, se marcan los objetivos y se siguen. Este es un proceso muy personal y la persona tiene que estar muy implicada. Luego hay un seguimiento constante de los casos.

Con empresas y entidades que pueden ser de interés y se establecen reuniones y convenios para tema formación, empleo. Cuando intervenimos con la empresa no solo se convenia, sino que además se lleva a cabo una sensibilización con la empresa, porque si vas a acoger a una persona trans en tu empresa, no puede ir a un sitio hostil, sino seguro.

4. ¿Qué tipo de actuaciones se realizan desde la Educación Social con estas personas? ¿Cómo se planifican estas actuaciones?

De lo más general, la mediación con empresas, y desde nivel individual, mucho trabajo de habilidades sociales, trabajo en capacitación para el empleo, y mucho trabajo de motivación personal; es un proceso en el que se hay que implicar para la búsqueda de empleo, también trabajar la responsabilidad.

5. ¿Cómo es el seguimiento y evaluación de este proceso, desde la entrada del mayor hasta el final de la intervención? ¿Se presentan grandes mejorías?

Yo no llevo tanto tiempo como para haber hecho el seguimiento de un itinerario completo, pero lo que se va haciendo es mantener una cita al mes, con las participantes, y seguimiento telefónico. Con quienes ya tiene objetivos a trabajar, una vez al mes, con los que acaban de entrar, una vez a la semana para la adaptación al programa.

6. ¿Qué barreras, retos y limitaciones se pueden presentar con estos usuarios?

Por un lado, la barrera administrativa es bastante intensa; no es fácil el trabajo que se ha hecho con entidades para incluir la realidad trans en su día a día, es un reto. Es verdad que hay personas con formación que al llegar a las entrevistas se les echa para atrás. Para mí un reto también es la coordinación con servicios sociales, pues algunos trabajadores sociales son hostiles a la realidad de esta gente, se niegan a llamar a las personas trans por su nombre, cosas así. Luego, por otra parte, con las personas participantes, es muy importante, y es algo que me está costando, que participen en los talleres de capacitación, porque muchas veces piensan que estos talleres no les va a servir de nada y que con un CV va a ser suficiente.

7. ¿Cuáles serían los puntos fuertes?

El propio programa en sí, al final es cierto que no hay más proyectos como proyecto Ámbar, no hay muchos proyectos que trabajen con personas trans tan específicamente y de una manera tan integral. Es muy fuerte y potente, y a medida que vaya desarrollándose, lo será aún más.

Con las participantes el punto fuerte es trabajar con ellas, es muy desatendido en muchos aspectos y este es uno de los que más están invisibles.

8. ¿Se establece un trabajo en red? ¿Cómo es? ¿Elementos importantes de este?

Con otras entidades es fundamental. Partimos de la base que, si tienes necesidades, es difícil encontrar un empleo y muchas veces hay que intervenir en esto. Como decía, en muchos casos es fundamental coordinarnos con otras entidades con las que las personas participantes tienen previamente contacto, como son quienes son solicitantes de protección internacional, servicios sociales, ...

El trabajo en red en la fundación también es fundamental, dependiendo de las necesidades se derivará a lo esencial.

9. ¿Os coordináis con otros recursos o servicios?

Otras entidades del ámbito LGTBI, yo sobre todo me coordino con las que tratan el tema de la protección internacional, kif kif, La Merced, Accem, Cear incluso y como muchas de las personas de Ámbar tienen que ver con estas entidades, la coordinación es imprescindible. También nos coordinamos con el área LGTBI de Madrid y, en nuestro caso específico de Proyecto Ámbar, con agencias y oficinas para el empleo.

10. ¿Qué consideras que sería necesario para poder dar una respuesta eficaz a las necesidades de los usuarios?

Sería necesaria más visibilidad, pero visibilidad real. La que se está dando, pienso es toda a la adolescencia trans y muy poco a las personas mayores trans que han luchado por esto desde el minuto uno. Esta visibilidad tiene que ser holística, no sé cómo decirlo, que visibilice a todo el colectivo. Se han ido poniendo tiritas y eso no conseguirá jamás que se dé una respuesta ideal a lo que hay; al final creo que todo parte del sistema educativo y si no hay una buena educación o si no se enseña que por tener un pene no tienes porque, necesariamente, ser un hombre, se seguirán repitiendo los mismos errores. Creo que habría que desbinarizar el género, y esto facilitaría mucho más la realidad trans.

11. ¿Cómo se siente usted en este ámbito?

Me gusta mucho trabajar en el ámbito en el que estoy, es como un premio a todo el trabajo que he hecho, personal y profesional, al final mi realidad está muy ligada a la realidad trans y es un logro. Veo recompensados todos mis esfuerzos; llegué a la Fundación en un momento que veía mal mi situación profesional, ha sido mucho tiempo, mucho esfuerzo y ahora es cuando veo que todo lo que he estado haciendo ha sido realmente necesario, y al final te das cuenta de que ha sido recompensado. Hay que decir que la Educación Social está un poco oculta, pero con el colectivo LGTBI aún más y aún más con las personas trans.

Datos Personales

Nombre:	Federico (Informante V)
Sexo:	Hombre
Edad:	61
Formación:	Educador Social
Cargo que ocupa en la institución:	Presidente
Área de actuación:	Mayores
Años de experiencia en el ámbito:	43
Fecha entrevista:	04/06/2020

Observaciones:

1. ¿Cuál es el perfil de los mayores que llegan a la institución y cómo llegan a esta?

Llegan por muchas vías, la principal es de boca a boca, uno se comunica a otro. Ahora mismo están entrando muchos por el conocimiento que hay en la red y por derivación de Educadores/Educadoras Sociales y trabajadores.

Perfil económicamente bajo, sin recursos, alrededor de 60-70 años, una población no visible, vulnerable, con alguna patología asociada.

2. ¿Qué necesidades suelen presentar estos mayores? ¿Cree que las actuaciones llevadas a cabo responden a dichas necesidades?

Vienen con la idea de que quieren ser voluntarios muchas veces, dando una imagen de fortaleza, no admiten que necesitan ayuda, que quieren un acompañamiento. Tenemos que descubrir la necesidad real que tienen. En general, no se acepta la dependencia, la pérdida de capacidades, no se reconoce, hay gente con problemas de consumo, síndrome de Diógenes, salud mental (Parkinson).

Nosotros nos vamos transformando, nos estamos adecuando a las necesidades de las personas que van viniendo. La necesidad más básica es el alojamiento, en muchas ocasiones, pedimos recursos o los generamos, buscando financiación.

3. ¿Qué procesos metodológicos se articulan para la atención del usuario? ¿Se sigue algún protocolo o indicadores?

Primero se hace el acogimiento, se recogen datos y se le conoce, hablamos con él, le comentamos, generamos la confianza que nos va a dar datos, muchas

veces bastante duros. Esto hasta que generamos el PEI, el proyecto educativo individualizado, centrado en lo que quieren o en lo que creemos que es necesario, en sus capacidades, en sus proyectos vitales.

Metodología de intervención-investigación-acción. Con el equipo se va analizando cómo evoluciona esto para poder mejorarlo.

4. ¿Qué tipo de actuaciones se realizan desde la Educación Social con estas personas? ¿Cómo se planifican estas actuaciones?

Acompañamiento, sobre todo, estar con la persona, ser muy cercanos. Empoderamiento y protagonismo de su vida, se lo damos hasta a las personas tuteladas. Seguimos las capacidades que tienen y que las puedan seguir ejerciendo, las personas tienen derechos como el de decidir, no debemos infantilizarla. A veces se equivocan como nos equivocamos todo el mundo. Que sean conscientes del propio cambio.

Se trabaja la toma de decisiones, la responsabilidad, con igualdad; es un proceso, una interacción bidireccional, se aporta al usuario igual que aporta a nosotros.

Generar vínculos, de igual a igual, sin crear una dependencia. Muchos quieren que se le haga todo, pero no es así.

Para la planificación hay un proyecto general; este proyecto está diseñado y luego está el PEI que tiene que estar en conjunto con el proyecto general, en el cual está la persona y se actúa mediante estos proyectos. Se hacen memorias para ver cómo se ha intervenido, qué ha pasado, primero del proyecto y luego de cada persona. Se ve si ha cambiado, progresado o retrocedido. Puede que entren variables que no se tenían en cuenta antes, que hay que tener en cuenta; por ejemplo, si tiene un cáncer, se trata de planificar de otras maneras, si hace falta prepararle para la muerte, todo esto se ve.

5. ¿Cómo es el seguimiento y evaluación de este proceso, desde la entrada del mayor hasta el final de la intervención? ¿Se presentan grandes mejorías?

Recogida de datos, documentación, lo estamos haciendo ahora, ya que estamos desbordados por la situación. Tiramos de tecnología para que nos ayude a subir todos los datos y ser más eficaces.

Desde intervenir a no hacerlo, como la noche y la mañana, personas que estaban excluidas, que nadie las miraba, que están en una intervención, cuando ven que pertenecen a algo les cambia la vida. Vemos casos que, si no hubieran tenido una intervención temprana, podrían haber acabado de maneras muy trágicas.

Se necesita una intervención integral con las personas y la necesaria, que no sea aleatoria.

6. ¿Qué barreras, retos y limitaciones se pueden presentar con estos usuarios?

Las limitaciones de la situación, limitaciones psicológicas, de la propia edad. Muchos están en una situación victimista, son barreras que impiden a la persona crecer. Hay personas que se creen muy libres, anarquistas de la convivencia y no les importa mucho o no están educadas en la convivencia, por lo que sea, hay que tener en cuenta que la vida no les ha ayudado mucho, pero tenemos que actuar para que no sigan en esa degradación, que puedan mejorar, que puedan cuidar sus relaciones. Muchas veces hay que hacer que confronten la realidad, a la cual se tienen que acercar.

Este colectivo de mayores ha sido muy educado en la exclusión y es lo que tiene, una salud mental muy tocada; te encuentras que necesitas especializarte en personas con salud mental.

7. ¿Cuáles serían los puntos fuertes?

Son resilientes, han aprendido a superar cuestiones muy complicadas que les han llevado a situaciones en las que otras personas estarían muertas. Tienes gente mayor que dentro de las dificultades van viendo el lado el positivo, al igual que otros no, pero porque somos heterogéneos, cada persona es un mundo. Tenemos que ver las fortalezas individuales de cada uno. Hay algunos que tienen mucho autocuidado, otros que no, unos no se toman la medicación, otros tienen mucha fidelidad a esto, son planteamientos importantes. Nuestro colectivo fue atacado por la pandemia del VIH, muchos llevan viviendo con ello años, son incluso admirables, han encontrado un motivo para vivir, un proyecto de vida que tienen ganas de contar, su experiencia.

8. ¿Se establece un trabajo en red? ¿Cómo es? ¿Elementos importantes de este?

Somos partes de un equipo, hay todo un conjunto. Se deriva a lo que es necesario. Cada profesión tiene su especialización y se pone en coordinación, ver que tenemos un proyecto común. Hay personas que necesitan un acompañamiento mucho más psicológico y para eso están los psicólogos; nosotros hacemos el trabajo educativo. Podemos hacer informes y firmarlos, porque tenemos un conocimiento, utilizando un lenguaje profesional y avalamos nuestros conocimientos. Nos damos fuerza unos a los otros. No tenemos por qué ser el mejor psicólogo o mejor trabajador o mejor sociólogo, ya hay trabajadores que lo hagan.

9. ¿Os coordináis con otros recursos o servicios?

Si, ayer por ejemplo me llamó una señora a la que están acosando, la animas a que no permita eso, que dé los primeros pasos, la hemos puesto en contacto con la policía de la diversidad. Se la acompaña a la policía, si tiene que hacer una denuncia, etc. Claro que trabajamos con recursos y servicios, se derivan según las necesidades, a la Comunidad, a asociaciones, y hay que saber que hay un campo de profesionales, pero también hay veces que se requiere de campos sociales, como son otras personas, otras familias, por eso las asociaciones.

10. ¿Qué consideras que sería necesario para poder dar una respuesta eficaz a las necesidades de los usuarios?

Hay que ver que sea una respuesta social, el colectivo de mayores ha sido un colectivo muy maltratado, partimos de una realidad de odio, exclusión, es la misma sociedad que tiene que tratar de paliar y nivelar esta situación. Hay que adecuar espacios, proyectos y programas que los ayuden a cómo llegar a un entendimiento con la sociedad. Tenemos que construir esa igualdad, poner y reparar algo que no ha sido reparado antes, ni social, ni política ni gubernamentalmente.

11. ¿Cómo se siente usted en este ámbito?

Yo me encuentro más tranquilo, también evaluó mi vida y veo que la realidad es que cuanto más sabes, más tranquilidad vas teniendo, más experiencia, ves que las cosas se repiten mucho, todo el mundo tiene procesos. Antes con tanto paternalismo te frustrabas, al no poder llegar a todos, poder ayudar a todas las personas; sin embargo, ahora no es así, con toda la responsabilidad que llevo, estoy tranquilo, porque hago lo mejor que puedo. Va a ser la edad y el tiempo la que te enseña. Tenemos que aprender a ser profesionales, pero cuidándonos a nosotros también, generando satisfacción fuera del trabajo.

PRIMER FINALISTA
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“TALAVERA DE LA REINA. UNA CIUDAD
SOBRE RUEDAS SUSTENTABLES”.**

Jesús Montealegre Gudiel

Dirigido por: Natalia Hipólito Ruiz

Facultad de Ciencias Sociales
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2019/2020



PRIMER FINALISTA
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
Jesús Montealegre Gudiol

“TALAVERA DE LA REINA. UNA CIUDAD
SOBRE RUEDAS SUSTENTABLES”

ÍNDICE

RESUMEN	203
ABSTRACT	203
1. INTRODUCCIÓN	204
2. INTERRELACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y EL MEDIO AMBIENTE.....	205
2.1. Medio ambiente y construcción de ciudadanía.....	205
2.2. Desgaste global, acciones y reacciones	209
2.3. El uso de la bicicleta en ciudades como medio de transporte sustentable.....	211
2.4. El Educador/Educadora Social es agente local de desarrollo comunitario	215
3. MARCO LEGISLATIVO.....	217
3.1. Legislación relativa al medio ambiente	218
3.1.1. Normativa internacional.....	218
3.1.2. Normativa europea	218
3.1.3. Normativa nacional.....	219
3.1.4. Normativa regional (Castilla-La Mancha).....	220
3.2. Legislación relativa a seguridad vial	220
3.3. Otras menciones.....	222
4. ANÁLISIS DE LA REALIDAD	222

4.1. Observación participante carril bici de Talavera de La Reina.....	223
4.1.1. Análisis DAFO carril bici	224
4.2. Encuesta población diana sobre uso medios alternativos y carril bici	225
4.2.1. Indicaciones previas a la encuesta	225
4.2.2. La encuesta	226
4.2.3. Sobre análisis de los objetivos de la encuesta	226
5. PROYECTO "TALAVERA EN BICI"	233
5.0. Nombre	233
5.1. Objetivos.....	233
5.1.1. Generales.....	233
5.1.2. Específicos	233
5.2. Destinatarios.....	234
5.3. Estructura	234
5.4. Actividades	235
5.5. Cronograma	241
5.6. Evaluación.....	241
6. CONCLUSIONES.....	243
7. BIBLIOGRAFÍA.....	244
8. ANEXOS.....	248
Anexo 1. Objetivos desarrollo sustentable relacionados con el proyecto, "agenda 2030" (2016)	248
Anexo 2. Fotografías carril bici	251
Anexo 3. Preguntas de la encuesta realizada	254
Anexo 4. Cuestionarios de satisfacción, de evaluación y estadísticas de participación	256

Índice de Tablas

Tabla 1.....	224
Tabla 2.....	241

Tablas en Anexo 4

Tabla 3.....	256
Tabla 4.....	257
Tabla 5.....	258
Tabla 6.....	259

Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico participación géneros.....	227
Figura 2. Desglose uso bicicleta por géneros.....	227
Figura 3. Gráfico relación edades y uso bicicleta	228
Figura 4. Gráfico usuarios por género y edad.....	228
Figura 5. Percepción seguridad general	230
Figura 6. Desglose seguridad percibida en relación.....	231
Figura 7. Motivaciones subjetivas positivas para uso bicicleta como medio de transporte.....	231
Figura 8. Respuestas abiertas sobre impedimentos ir en bici.....	232
Figura 9. Resumen impedimentos por agrupaciones para posibles intervenciones.....	233

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Fotografía general carril bici	224
Ilustración 2. Organigrama organización recursos humanos	234

Ilustraciones en Anexo 2

Ilustración 3. Carril bici Talavera.....	251
Ilustración 4. Perfil altimetría recorrido total carril bici.....	251
Ilustración 5. Protecciones para ciclistas.....	252
Ilustración 6 . Cruce peligroso "Tres Olivos"	252
Ilustración 7. Cruce peligroso "Carretera Cervera"	252
Ilustración 8. Obstáculos en la vía, Avenida de Madrid	252
Ilustración 9. Acera y calzada limpia, Avenida Juan Carlos I.....	253
Ilustración 10. Carril discontinuo, N-V.....	253
Ilustración 11. Carril discontinuo, Avenida de Madrid	253
Ilustración 12. Bordillos por todo el recorrido.....	253
Ilustración 13. Carril bici Valencia.....	254

Ilustraciones en Anexo 3

Ilustración 14. Estadísticas de participación.....	260
--	-----

RESUMEN

En la actualidad, uno de los grandes retos a nivel global es lograr una transición de los actuales modelos de contaminación mundiales hacia una sociedad sustentable. Uno de los sectores a conquistar por parte de esta utopía es el desarrollo de alternativas que promuevan medios de transporte ecológicos, para conseguir una movilidad sustentable. El uso de la bicicleta como sustitutivo de los motores de combustión, es asociado con innumerables beneficios para el planeta y los propios usuarios. Este proyecto se centra en la investigación de las cuestiones que puedan fortalecer el uso de la bicicleta como medio de transporte habitual, así como de los principales impedimentos percibidos por las personas usuarias. Con todo ello, se desarrolla un proyecto local, para la normalización del uso de la bicicleta como medio de transporte sustentable con arreglo a las normativas vigentes y los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030.

Palabras clave: movilidad sustentable, objetivos desarrollo sostenible, normalización bicicleta, proyecto local.

ABSTRACT

Nowdays, one of the most important global challenges consists of changing current global pollution models towards a sustainable society, where everyone is aware of taking care the place where we live. One of the sections to be achieved, would be the development of different ways that promote ecological means of transport to get a conscious society with environment. The use of bicycle instead of means of transport that work on motor is related to several benefits for our planet and people who use them.

This project focuses on two aspects: On the one hand, it studies of issues that can highlight in a positive way the use of bicycle as a usual means of transport. On the other hand, it looks into possible problems people who use it, can find. With this information a local project will Trabajo Fin de Grado. Jesús Montealegre Gudiel be elaborated to achieve the normalization of the use of the bicycle as a sustainable means of transport bearing in mind the legal framework and objectives in connection with a sustainable society in the next 2030.

Keywords: sustainable mobility, objectives in connection with a sustainable society, local project.

1. INTRODUCCIÓN

Corren tiempos en los que la conservación del medio ambiente, se convierte en una de las principales asignaturas pendientes a nivel global. Una materia sometida a reválida, debido al feedback que generan las carencias derivadas de las faltas de concienciación, de escasez de infraestructuras, de conocimientos tecnológicos insuficientes, etc.

La contaminación atmosférica y el agotamiento de recursos están presentes en la vida diaria de las culturas más avanzadas. Las sociedades, un producto de las corrientes ideológicas mayoritarias, se encuentran condicionadas por las ideologías capitalistas y las culturas de consumo instituidas en las sociedades y que influyen sobre decisiones a nivel particular. ¿Quién no ha cogido alguna vez el coche para ir hasta un lugar en el que se tarda el doble en buscar aparcamiento, que en lo que tardaríamos en hacer el recorrido en otro medio más ecológico o incluso andando?

En resumen, costumbres arraigadas poco saludables para nuestro planeta que, de algún modo, con nuestro quehacer diario contribuimos a su continuidad, entorpeciendo, por tanto, la salubridad de propios y ajenos. El desgaste, en ocasiones, se produce a un nivel superior del que los recursos del planeta son capaces de regenerarse.

Si reflexionamos un poco, se hace palpable la falta de interiorización y desarrollo individual de palabras "llave" como: concienciación, sustentabilidad, influencia social, comunidad, etc. Sin lugar a dudas, estamos a la merced de un modelo sistémico socioambiental, con tintes de crisis de sustentable a diferentes escalas. Se encuentran intrínsecos en el concepto de sustentabilidad, tres niveles: social, político y ambiental.

En este mar de relaciones, el Educador y la Educadora Social ostentan la posibilidad de realizar una labor profesional al servicio de la comunidad, desde lo local y con proyección de mejora a nivel global. Ante esta realidad, emergen cuestiones sociales que posibilitan a las Educadoras y Educadores Sociales, a través del desarrollo de intervenciones concretas, de conseguir una mejor convivencia ciudadana. Las propuestas habrán de respetar de forma escrupulosa los valores democráticos, serán enfocadas desde estrategias igualitarias. Estas proposiciones tratarán de mitigar situaciones de exclusión social, a través del uso de estrategias y herramientas al servicio de la comunidad.

Este proyecto, a pesar de ser un trabajo universitario, va a aterrizar sobre una localidad, la ciudad de Talavera de la Reina, nuestra ciudad universitaria. Sus peculiares características orográficas, su climatología y su situación social actual, han sido los motivos para su elección. Se trata de una ciudad que necesita un re-

vulsivo de desarrollo, tanto interno como externo. La necesidad de nuevas ideas para su progreso reviste carácter de urgencia. En definitiva, un municipio un tanto bloqueado en su progreso y con altas tasas de paro entre generaciones de edad media.

Este Trabajo Fin de Grado, en adelante TFG, se basa en la concienciación y uso de la ciudad como un espacio educativo-democrático para todos los vecinos. Su estructura constará de tres partes. La primera, centrada en la situación sociológica y legal de las ciudades españolas de la actualidad. Hará una breve mención a las normas básicas relativas al uso de los medios de transporte rodado, con especial hincapié en el uso de la bicicleta como proposición estrella en este estudio. La segunda parte desarrollará una recopilación normo-teórica, con el fin de cimentar los pilares básicos del proyecto: situación real de las infraestructuras urbanas de Talavera de la Reina, un acercamiento a las construcciones habilitadas para el uso de la bicicleta y el estudio de la percepción de la ciudadanía en edades con posibilidad de uso de la bicicleta como medio de transporte ecológico. En la tercera parte será donde se plasme la mirada teleológica del TFG, que no es otra que la normalización de la bicicleta como medio de transporte. Se sintetiza con todo lo anterior, un proyecto de intervención a nivel municipal, con una duración anual, bajo la proposición de dar soluciones a los obstáculos observados en el estudio y fomentando las virtudes con las que se pueda operar de manera positiva para afianzar el cambio que se pretende.

2. INTERRELACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y EL MEDIO AMBIENTE

2.1. Medio ambiente y construcción de ciudadanía

El ser humano nace, crece, se relaciona y muere en un entorno biológico y social, del cual es producto y productor. La vida de cada persona se desarrolla en un entorno determinado, condicionado por las diversas cuestiones geopolíticas en las que le toca desarrollar su propio proyecto vital. "Los proyectos de vida integran las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación-aportación dentro del marco de las relaciones entre la sociedad y el individuo" (D'Angelo & Otros, 1995, p. 7). Por costumbre o carencia, la especie humana tiende a realizar una búsqueda hacia la obtención de los mayores beneficios, ya sean personales o sociales, sin mirar en ocasiones las consecuencias, o poniéndose de perfil ante ellas.

El sin ecuánime de la mejora del estatus o la calidad de vida, en ocasiones acarrea costes en los planos: social, cultural, político y personal. El origen de la inusitada adquisición de ciertos roles y conductas del ser humano sería probable-

mente materia de estudio para la psicología, la sociología o la etnografía. Quizás ellos pudieran responder de manera más o menos certera, sobre el origen de estas acciones con objetivo de progreso, posiblemente sin evaluar consecuencias, son innatos en nuestra especie o son aprendidos socialmente.

Lo que sí queda claro es que este afán, sea cual fuere su origen, tiene un precio. Su coste asociado son problemas de sustentabilidad, con acciones que afectan a todo el globo terráqueo. No se da margen suficiente a los recursos para regenerarse de manera natural. Por tanto, debería emerger una respuesta integral a nivel global. Esta respuesta se podría cimentar con tintes educativos, de manera conjunta y unánime por parte de todos los estados, un proyecto mundial a distintos rangos. Caride y Meira (1998) proponen intervenir a niveles: político, económico, cultural, ecológico, pedagógico, de información y de formación, para que cada sujeto construya su propia historia en el mundo en el que habita.

En cada sociedad florecen nuevas generaciones de individuos que se integran en su grupo social de pertenencia, donde interactúan. Los sentidos de pertenencia se relacionan con el principio de identidad; cuando se conforma en el individuo sirve como identificación simbólica y referencial de la persona con respecto del grupo al que se siente pertenecer y con el ambiente que le rodea (Vidal & Pol, 2005). Cada persona aporta su participación en el conjunto, manteniendo así la longevidad grupal, siendo engranaje de las acciones comunitarias desde su actividad individual, haciendo un uso de los recursos de manera más o menos acertada.

Las sociedades, en la actualidad y cada vez en mayor medida, son regidas por normas establecidas, bien emanadas de los poderes legislativos, bien fruto de la costumbre. Los poderes públicos, son los encargados de la legislación con un cierto orden de subordinación a algunas leyes superiores. Confeccionan normas jurídicas en tiempo y lugar sobre las directrices básicas de organización de la sociedad a la que cada cual le toca pertenecer. Desde el nacimiento, la persona es sujeto de derecho, poseedora de uso y disfrute del derecho natural, así como del derecho positivo. "Desde Grecia existía una distinción entre las normas provenientes de la naturaleza y aquellas que derivaban de los pactos que los hombres efectúan entre sí" (García-Carrasco, 2019, p. 1). Entendiendo que el derecho natural es algo tradicional de justicia por propia naturaleza y el derecho positivo son las normas jurídicas establecidas para regular lugares en tiempos concretos.

Como norma general, los países democráticos legislan dentro de su demarcación geopolítica, en base a lo dispuesto en los acuerdos internacionales. Concretamente, en consideración con la regulación de las normativas de medio ambiente, su protección tiene una categorización suprema, considerándolo como "uno de los derechos humanos", establecidos por la Organización Internacional de Naciones Unidas (1948), cuna de los derechos fundamentales de constitucio-

nes modernas. La conservación del planeta es dotada, de esta manera, de una protección máxima y prioritaria en el plano legislativo: internacional, nacional, local e individual.

Los derechos humanos establecidos por la ONU se clasifican en varias generaciones, calificando los juristas el derecho al medio ambiente dentro de la parcela denominada como "derechos de los pueblos o de la solidaridad" (Chinchilla, 2013, p. 190). Estos derechos pueden sufrir cambios constantes por sus especiales características, son parte de lo que se denomina la tercera generación de Derechos Humanos. Se los percibe a modo de protección genérica de nuevas circunstancias emergentes; en palabras de Chinchilla, "un instrumento de reproducción y cohesión social, su fin es generar condiciones para el mantenimiento y reproducción de las estructuras sociales dominantes" (2013, p. 195).

El desarrollo de la ciudadanía emerge con fuerza, un elemento clave para entender y comprender el enfoque de los desarrollos legislativos, las acciones políticas y la importancia de una acción educativa integral con miras hacia la igualdad, así como el resto de los valores democráticos.

La idea de ciudadanía es múltiple, pero digamos que de un modo genérico es un término que relaciona: un estatuto jurídico, la idea de igualdad y derechos individuales, la idea de particularidad, como identidad y pertenencia cultural (García & Lukes, 1999). Se busca la justicia social, se da oportunidad a la participación en la vida plural por cada vecino, otorgando a cada individuo la capacidad de ser sujeto de interacción social, dando lugar a nuevos movimientos de ciudadanía con el entorno, tanto el cercano como el global. Los individuos a través de su acción tienen la capacidad de reivindicación de participante de lo local, por una parte, y como participante global por la otra (García, 1995).

En las últimas décadas, en casi todos los programas políticos de cierta responsabilidad y altura de miras, se propone en infinidad de ocasiones la creación o modificación de las leyes reguladoras de cuestiones medioambientales. Estas normas, tratan de aportar a la ciudadanía la aplicación de valores cívicos positivos, buscando la potencialidad del uso y disfrute del entorno. Este abordaje legislativo por sí sólo no es suficiente; se hace necesaria la complementación de estrategias multidisciplinares efectivas. Tal y como referían Caride y Meira (1998), se han de ofrecer verdaderas respuestas a niveles: político, social, educativo, pedagógico, etc.

Sin entrar en ningún tipo de juicio hacia lo político, se atisban sospechas sobre incongruencias políticas que, por un lado, abogan por el respeto a los tratados internacionales, y por otro, obvian algunas medidas necesarias para optimizar el desarrollo sustentable. Se han favorecido estrategias intersectoriales, dirigidas a transformar la limitada y perniciosa idea de que la sustentabilidad es responsabilidad únicamente del sector ambiental. "Sin embargo, persiste la imposición de

los criterios económicos convencionales de corto plazo en los procesos de toma de decisión, donde lo ambiental suele seguir siendo una piedra en el zapato... del capitalismo salvaje" (González, 2007, p. 5).

Lo cierto es que el problema de la sustentabilidad es moderno, pero no nuevo; ya en el año 1987 en el documento "Nuestro Futuro Común", conocido también como Informe Brundtland (ONU, 1987), y cuando se celebraba "la cumbre mundial del medio ambiente" de 1992, en Río de Janeiro, se comenzaban a apuntalar las primeras bases del desarrollo sustentable. Una nueva terminología se colaba en los discursos; se sustituía el obsoleto ya "desarrollo sostenible", por la aparición del "desarrollo sustentable". Según López, el desarrollo sustentable es "aquel que no compromete la habilidad de las generaciones futuras para cumplir con sus necesidades, mientras cumple con las nuestras" (2004, p. 9).

Recae entonces sobre el conjunto de la sociedad la responsabilidad de llevar a cabo una promoción de valores que regulen los niveles de consumo, manteniendo los niveles ecológicos y a los que todos los individuos se pueden adaptar (Comisión mundial de medio ambiente y del desarrollo, 1987). Una parcela que ha de ser viable a través de la educación para la ciudadanía, como campo democrático y pedagógico capaz de trasladar los valores supremos constitucionales a todos los sujetos de la comunidad.

De manos de los y las profesionales de la educación queda la tarea indispensable de actuar como garantistas de esta rama de los derechos de civiles y sociales, con la aplicación de la educación para la ciudadanía, tal y como manifestaba Ytarte (2013):

La educación para la ciudadanía ha de ser entendida como una práctica educativa que construya conjuntamente estos dos principios:

- La integración/participación en la sociedad, en el sentido de un "formar parte de".
- La individualización y el desarrollo de la autonomía en sentido de la construcción de la identidad.

En teoría, pues, las leyes protegen el desarrollo sustentable, ciertas políticas lo avalan y sólo nos faltaría el llevarlo a la práctica. Pero... ¿a través de quién? Muchas veces, la materialización práctica de las ideas se convierte en el Finisterre de muchos de los derechos y valores cívicos. La educación es uno de los pilares básicos en cuanto a la concienciación sobre desarrollo sustentable. Recae sobre la capacidad de la pedagogía trasladar valores positivos acordes a la utopía de la sostenibilidad. La idea pasa por el trabajo preventivo ejercido sobre las generaciones más jóvenes; se ha de hacer de forma sólida a través de diseño de materias curriculares sobre desarrollo sostenible.

Los y las profesionales de los diferentes ámbitos educativos han de dar voz a todo el conglomerado de ideas y buenas praxis ecológicas. La concienciación debe llegar de manera ordenada, clara y comprensible al ciudadano de a pie. Los sujetos de la educación deben estar concienciados y formados desde edades tempranas, que sepan motu proprio, cual es conducta correcta. Deben tener interiorizados, en materia de medio ambiente, aquellos cuatro pilares de la educación para la vida sobre los que postulaba Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (1994), adquiriendo desde edades tempranas una serie de valores cívicos, capaces de alertar a cada persona de los problemas sociales de su alrededor, entre otros el medio ambiente.

La acción educativa, como todo en estos tiempos, avanza en consonancia a las cuestiones que se plantean, a veces de manera preventiva y otras de manera reactiva. La educación ecológica, por sus especiales características, en ocasiones es realizada a pie de calle a través de la educación no formal y, en otras, desde la educación formal en las instituciones. Independientemente de esto, durante las últimas tres décadas, ha emergido una disciplina educativa que viene a dar soluciones a este respecto, bajo la nomenclatura de educación ambiental. Esta materia se entiende como un modo de ejercer la educación, pensando y haciendo educación con la mirada puesta en el cambio social de manera sostenible (Caride & Meira, 1998).

Sobre educación ambiental, son muchos los autores que se posicionan ante la necesidad de trabajar sobre cuestiones cívicas y sociales para toda la sociedad. Se hace constante referencia a la necesidad de impartir conocimientos y habilidades desde edades tempranas para solucionar problemas futuros. En palabras de Canciani y sus colaboradores (2010), repensar la ciudadanía desde la mirada ambiental. Este espacio curricular busca reconocer las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas que fortalezcan la participación activa desde un enfoque de derechos.

2.2. Desgaste global, acciones y reacciones

La modernidad, la industrialización, la tecnología, los estados de bienestar de los países más evolucionados, etc. hacen que el ser humano se haya apoderado de manera arbitraria del medio en el que desarrolla sus quehaceres habituales, poniendo en jaque a la sustentabilidad del planeta. La continuada acción incontrolada sobre el medio ambiente conlleva una serie de consecuencias, no sólo a nivel ecológico, sino también a nivel económico y social, de desgaste y agresión al entorno próximo y global (ONU, 2016).

El poder de los mercados y el desarrollo económico plantean la hipótesis de una tendencia que redirige el capital hacia las zonas donde se más se concen-

tra la riqueza (Reuben, 2012). Actualmente en el mundo global, se producen las invasiones transfronterizas, explotando sobremanera los territorios con más riquezas naturales por parte de los países más poderosos en el ranking capitalista. Se alimenta una brecha que va in crescendo, desde hace años es reconocida la desigualdad Norte y Sur. En palabras de Del Prado:

una “crónica” división entre los estados pobres y ricos; son conceptos que reflejan la desigualdad entre los países desarrollados o en desarrollo o subdesarrollados: entre los que gozan de mayor bienestar y los menos privilegiados; entre los industrializados y los menos o no industrializados. Cual depredador a su presa, ante una aparente indefensión de los más débiles (1998, p. 24).

Ante estas relaciones desiguales, los países más desarrollados pueden obviar los derechos de las naciones más débiles; se genera “un malestar social que ha sido enfocado principalmente como problemas de gobierno de las naciones y del sistema global” (Klifton & Díaz-Fuentes, 2011, p. 28). Este malestar, no sólo se palpa a niveles relacionales entre los estados, sino que se introduce de fronteras hacia dentro, de lo global a lo nacional, de lo nacional a lo local.

La explotación ecológica, social y medio ambiental de los países del norte, deriva en consecuencias sociales a nivel personal. Ciertas sociedades son oprimidas y reabsorben el malestar general de naciones enteras. La suerte geográfica al nacer afecta a particulares, provocando reacciones legítimas, conformando movimientos sociales masivos, como las migraciones, en las que miles de personas buscan zonas con mejor referencia socioeconómica. Se producen movimientos migratorios masivos como resultado de la suma de la desigualdad y la pobreza, condicionados por la desintegración social y política de los pueblos (ACNUR, 2006).

Se hace imprescindible una acción unánime, firme, eficaz y desprovista de ideologías, como proponían Macías y otros, una revolución planificada, pacífica y gradual, que modifique el actual enfoque, económico, cultural y social de nuestras relaciones con el medio ambiente y con las interrelaciones de la propia sociedad (2017), dotando de un protagonismo de urgencia al desarrollo sustentable ejerciendo sendas acciones sobre la sociedad y el medio ambiente.

Las sociedades, aunque se asientan sobre lugares geográficos determinados, con sus acciones repercuten en otros lugares del planeta. El trabajo educativo en la ciudad, lugar de ejercicio de derechos y libertades por parte de los ciudadanos y ciudadanas, recobra especial importancia. La ciudad se convierte en zonas de consumo, da lugar a la creación de polígonos industriales, se dan tasas de propiedad del parque vehicular elevadísimas, así como otras consecuencias de la vida cotidiana moderna por la que se ejercen actividades peyorativas sobre el medio ambiente. Los impactos ambientales surgen de ocupaciones de los terrenos, de la consumición constante de los recursos naturales, de la continua generación de

residuos y la contaminación del aire, el agua o el suelo de manera nociva para el planeta y el ser humano (Macías-Loor, Cedeño, & Paz, 2017).

Para entender las relaciones entre los espacios urbanos y su influencia en el ambiente, es necesario plantear una ecuación entre estos términos. Se requiere un resumen de las relaciones entre las sociedades y la naturaleza, y evaluar así el modo de entender el espacio y el territorio (Alvino, Canciani, Sessano, & Telias, 2007).

Regular las relaciones socio-naturales y gestionar el territorio, solo pasa por la exigencia a los gobiernos sobre realización de buenas praxis políticas, basadas en la creación y fomento de buenas políticas sociales, capaces de desarrollar todo el potencial positivo de la población. Borja y Muxí (2003) instaban a una buena gestión política para articular las dimensiones política y comunitaria, a través del respeto de los nuevos derechos humanos. Se debe operar desde las necesidades "haciéndose necesario transformar el paradigma de desarrollo actual en uno que nos lleve por la vía del desarrollo sostenible, inclusivo y con visión de futuro" (ONU, 2016, p. 7).

El diseño físico de las ciudades ha de ser garante de las prácticas sustentables, de ciudades modernas y democráticas. Las instalaciones locales son el espacio donde deben desarrollarse los proyectos medio ambientales, haciendo llegar a la ciudadanía su mensaje. "La ciudad ha de garantizar una densidad democrática de establecimientos, equipamientos y espacios públicos. Además de cumplir con una buena y equilibrada distribución territorial los equipamientos han de mantener un diálogo con el ámbito más próximo en el que se ubican" (Muxí, 2007, p. 2).

La triangulación ideas, espacios y prácticas tiene que dar un inexorable resultado de uso democrático y sustentable de la ciudad. Se ha de buscar la completa armonía entre ciudadanía y medio ambiente, con el fin último de producir sociedades más sustentables. Las ciudades sustentables son "aquellas que pueden persistir a través de generaciones, que son capaces de mirar hacia el futuro con la suficiente flexibilidad y sabiduría como para no agotar su sistema físico y social de apoyo" (López, 2004, p. 9). La ponderación de lo social, de lo político y lo ecológico, más allá de los intereses mercantiles ha de dar lugar a actitudes, herramientas, habilidades y tecnologías capaces de mantener una armonía óptima con el medio ambiente.

2.3. El uso de la bicicleta en ciudades como medio de transporte sustentable

La bicicleta, desde el punto de vista legal/normativo, es definida como un "vehículo provisto de, al menos, dos ruedas y propulsado exclusiva o principalmente por la energía muscular de la persona o personas que están sobre el vehículo, en particular por medio de pedales" (BOE, 2015, p.103220).

Se postula como una alternativa al uso del vehículo a motor particular, contribuyendo a la conservación ambiental de manera positiva y a la inserción de nuevas prácticas sociales deseables. La agenda 2030, "pone la igualdad y la dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente" (ONU, 2016, p. 7), una tarea que recae sobre todo ciudadano, institución o grupo social, de necesidad inminente y a la expectativa de nuevas protestas.

Diversos autores coinciden en la importancia de proponer medios de transporte sustentables, entre los que suele destacar la proposición de inserción de la bicicleta, viéndola como una alternativa ideal. Su uso generalizado permitiría la disminución de problemáticas sociales y ambientales relacionadas: con la salud de la población, los atascos de tráfico, el cambio climático y la dependencia de los hidrocarburos (Dora, Hosking, Mudu & Fletcher, 2011).

La propagación de la cultura ciclista necesita contravenir lo que Pinto, Fuentes y Alcívar denominan como la "cultura auto-centrista (uso coche particular) y destacan que el mayor reto para dar paso al uso de la bicicleta, supone precisamente cambiar esta cultura (2015). El vehículo a motor, instituido en las sociedades más avanzadas, va más allá de ser un mero medio de transporte, en muchas ocasiones se asocia a símbolos de estatus, de costumbre, de algo muy arraigado en el deseo de las personas. Puede llegar a confabularse como un rito de paso hacia la madurez "el ser conductor". La transición hacia la cultura ciclista se antoja muy compleja y laboriosa, necesita de un trabajo integral por parte de toda la sociedad.

Durante la transformación habría de poner sobre la mesa, en negrita y mayúsculas, el derecho a la igualdad. Se está proponiendo un cambio en el modelo sistémico de los transportes urbanos, lo que sin duda comportará infinidad de críticas y vaivenes hasta su normalización. Por eso, uno de los contenidos implícitos, es la necesidad de llegar absolutamente a todo el conjunto de la sociedad, sin dejar fuera a ningún grupo ni clase social. Recordemos brevemente que, en algunos países de América Latina, el uso de la bicicleta es símbolo de pobreza; sin embargo, en los países del norte de Europa estas prácticas son asimiladas a personas de alto estatus o cultura.

Si se consigue un cambio en la sociedad sobre una nueva conceptualización del tipo de vehículo para los desplazamientos, hay que tener las "orejas bien tiesas", ya que se pueden generar nuevas corrientes de declaraciones de estatus. "El uso de un medio de transporte determinado está condicionado por factores como el género, la edad, las capacidades físicas o el nivel socio-económico, lo que puede originar una nueva fuente de desigualdad en la ciudad" (Cebollada & Avellaneda, 2008, p. 47). Los programas, han de ir acompañados siempre de estudios evaluativos para no caer en discriminaciones ni segregaciones, tanto en los diseños, las planificaciones y los desarrollos.

El éxito o fracaso de los programas en torno a la paulatina instauración de la bicicleta como medio de transporte principal, han de ir acompañados del apoyo de políticas que reduzcan el uso del vehículo a motor. Los programas que incentivan formas de movilidad sustentable, son un requisito necesario para la transición hacia la normalización de uso de la bicicleta. Esto solo se conseguirá si se acompañan de medidas contundentes de restricción de vehículos a motor de forma coherente y decidida, como se hizo con las grandes peatonalizaciones de los años 90 (Anaya & Castro, 2012).

Lo más probable es que las localidades que estimen oportuno restringir el tráfico vehicular den pie al debate protector de la "cultura auto-centrista", alejando sobre todo, como ocurría en Madrid hace unos años, el debate popular sobre la saturación viaria. Por el contrario, diversos estudios concluyen que en las ciudades de mayores restricciones se termina eliminando la congestión del tráfico, como si de una proporción directa se tratase, a menor tráfico menor congestión a largo plazo (Navazo, 2007).

Servirá de ayuda ponderar en base a las necesidades de la población, investigar sobre la instauración de una convivencia compartida entre conductores y ciclistas. "Por lo tanto, el uso de la bicicleta solo será inclusivo y permanente si a la vez se reducen los impactos negativos del automóvil privado, cuestionándose el modelo de movilidad vigente, basado en la hegemonía de los modos motorizados" (Sanz, Kisters, & Montes, 2018, p. 60). En resumen, no basta con la motivación para el uso de la bicicleta, sino que implica un cambio drástico y complejo del actual modelo de movilidad instaurado en las ciudades.

La mejora de la sustentabilidad del planeta a través de la promoción de la bicicleta se postula como una gran oportunidad, gestionable a nivel local. Las ciudades en las que el uso de la bicicleta está normalizado, independientemente de su tipología y nivel socioeconómico, se deshacen de tópicos y permiten situar el debate no en la posibilidad usar la bicicleta, sino en las líneas estratégicas necesarias para el logro de su total normalización (Sanz Alduan, Kisters, & Montes, 2018).

Las implicaciones políticas y los desarrollos urbanísticos no deben obviar las ventajas que puede reportar la cultura ciclista a las personas usuarias a título personal; además de favorecer el mantenimiento del medio ambiente, el uso de la bicicleta aporta una serie de beneficios físicos, sociales y psicológicos. La Organización Mundial de la Salud, a través de sus comunicados en lo concerniente a los desplazamientos urbanos, recomienda políticas peatonales/ciclistas y la reducción del uso del automóvil (2016). Autores de renombre en estudios recientes confirman que, aparte del beneficio saludable obtenido por el hecho de hacer ejercicio físico, la bicicleta aporta otras ventajas que las personas usuarias valoran de manera positiva. Ettema, Garling, Olsson y Friman (2013) distinguen entre factores instrumentales: tiempo de viaje, frecuencia, puntualidad o costo. Y factores

no instrumentales: seguridad, comodidad y disfrute o entrenamiento, entre otros. Siguiendo a Friman y otros, el mayor nivel de satisfacción de los desplazamientos en bicicleta sobre los otros medios, estaría basado en los factores afectivos (2013). Los estudios afirman que los usuarios tienden a la elección del uso de la bicicleta en la ciudad, a raíz de su percepción subjetiva.

No toda la ciudadanía tiene la posibilidad de acceso al medio que se propone, si bien la gran mayoría de la población está en situación de usar la bicicleta salvo excepciones, por limitaciones físicas o de otra índole. La horquilla estimada, según estudios recientes en Latino América, donde el uso público de bicicletas está en auge, concluyen que la edad de uso generalizada está entre los 15 y los 65 años (Sanz Alduan, Kisters, & Montes, 2018; Jakovcevic y otros, 2015).

El auge de la bicicleta parece haber traspasado el océano, desde América Latina hacia Europa; en España se están incorporando cada vez más ciudades con miras sustentables que proponen el uso de la bicicleta como medio de transporte. Tenemos grandes ejemplos, entre las que destacamos Valencia, por ser una ciudad pluri-galardonada y que pretende ser la ciudad "carril-bici" en el 2020. En el año 2018, recibió el premio "**Ciudad Sostenible**", en la categoría de Movilidad y Cambio Climático, organizados por la Fundación Fórum Ambiental, con el apoyo del Ministerio de Medio Ambiente y la colaboración de Ecoembes (La vanguardia, 2018), al igual que el prestigioso premio "Bikefriendly 2019" a la mejor infraestructura ciclista (Official Press, 2019), entre otros premios.

El punto peliagudo de las ciudades ciclistas suele ser de manera habitual la seguridad. La convivencia entre el conductor de vehículos a motor y el ciclista abre un melón de falta de concienciación por parte de todos actores que influyen en la acción vial. Un problema atajable desde prácticas pedagógicas de concienciación y sensibilización, pero que, según los estudios, se repite como una de las grandes causas de por qué no se usa más la bicicleta. "En comparación, los ciclistas se sienten menos protegidos o más expuestos a accidentes. Esto podría cambiarse mejorando las condiciones de las ciclovías existentes o creando nuevas rutas que los aislen más del tránsito automotor" (Jakovcevic y otros, 2015, p. 39).

En resumen, el uso normalizado de la bicicleta en las urbes implica la mejora ambiental, se elevan los niveles de inclusión social generales, así como la mejora física y psicológica de los usuarios. Da la oportunidad de concebirse como una apuesta en el cambio integral del modelo de circulación actual. Una vez los poderes públicos planteen verdaderas ofertas atractivas para los ciclistas y se reduzca el tránsito vehicular en las ciudades, podrían conseguir grandes cambios, siempre desde una perspectiva segura para todos los actores de la circulación rodada.

2.4. El Educador/Educadora Social es agente local de desarrollo comunitario

Entender la potestad de cualquiera de las funciones de una profesión determinada es una tarea complicada, pero quizá serviría de ayuda una breve reflexión, como si se tratara de visualizar un plano estructural sobre "cuál es el encargo" de una determinada sociedad o de un mandamiento institucional concreto. Si consiguiéramos proyectar en este ejercicio todos los componentes que deben llevar a buen puerto el objetivo encomendado, podríamos adivinar cómo llegar a su consecución. Hemos de tener en cuenta por parte de quién, dentro de qué ámbito, cuál es el ambiente en el que se desarrollará, etc. Estaremos, pues, posicionados cara a cara, ante una ecuación lista para resolver, compuesta en un extremo por unas variables determinadas y en el otro lado un resultado u objetivo final.

Ahora, situar la Educación Social en el encargo que pretende este TFG, pasa por tener en cuenta el objetivo final, que no sería otro que la concienciación de la ciudadanía a través de estrategias educativas de desarrollo sustentable. Las variables a conjugar en este caso, con mayor o menor suerte para conseguir el resultado de manera satisfactoria, son: "Educación Social", "Sociedad" y "Desarrollo Sustentable".

¿Por qué la Educación Social? La respuesta puede ser tan simple o compleja como revisar aquello que pudiera ser "la biblia" de nuestra profesión. La Educación Social, actualmente reconocida con titulación de grado universitario, cuenta con su propio colegio profesional creado y reconocido legalmente.

ASEDES, en el año 2007, regulaba las funciones y competencias de los Educadores y las Educadoras Sociales con la publicación de su código deontológico, creando así el reconocimiento y protección legal de sus quehaceres de manera oficial (ASEDES, 2007).

Sus primeras páginas versan sobre la información general de la profesión; se define de manera genérica "qué es la Educación Social". De aquella ya famosa definición rescatamos lo que resulta de especial para este TFG. Se define como un derecho de la ciudadanía y que, a través de sus prácticas profesionales, ha de contribuir al desarrollo positivo de la sociedad (ASEDES, 2007).

La Educación Social es un derecho civil (de todas las personas). Sus profesionales son los transmisores de las pertinentes pedagogías; mediante usos oportunos de competencias estratégicas generarán de manera oportuna, contextos educativos y actuarán como mediadores en el binomio sociedad-individuo. Se apoyarán en la unión de experiencia y aportes teóricos, a fin de manejar con solvencia las competencias profesionales requeridas para la profesión.

El mismo documento, desglosa en un texto articulado aquellas situaciones concretas propias de la profesión, siendo de aplicación directa para este marco teórico, los artículos 25 y 26 dedicados a su compromiso con las labores de desarrollo comunitario. El Educador/la Educadora Social "trabjará, de una manera efectiva, con la comunidad, potenciando la vida social y cultural del entorno, fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que pueden influir en la educación global de las personas" y "contribuirá a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas" (ASEDES, 2007, p. 31).

Una vez justificada la idoneidad de la profesión a la que pertenecemos, se hace necesario relacionarla con los otros aspectos planteados en la ecuación inicial. El binomio Educación y Social, conjuga dos vocablos que no podemos pasar por alto. En primer lugar, deberíamos preguntarnos cuál es el encargo que desea la sociedad actual con respecto a la educación, un punto controvertido; a veces las miras caen hacia el lado de la producción de individuos competentes para su implicación en la vida mercantil.

La educación en las sociedades contemporáneas está esencialmente orientada hacia la inserción socio-profesional, la crisis actual de la integración laboral, sitúa en el centro del debate y las propuestas sobre programas educativos la cuestión del mercado de trabajo, la competitividad y el rendimiento económico (Ytarte, 2013, p. 11).

Decíamos un encargo controvertido, pues los mandatos internacionales abogan por la transmisión de buenos valores y ordenan expresamente sobre problemáticas sociales, la aplicación de medidas concretas. Los países como el nuestro, adheridos a tratados de la ONU, están sometidos a desarrollar materias concretas desde el plano educativo, en lo que se refiere a factores ecológicos. Ya para el año 1992, con la creación de la obsoleta agenda 21, renovada por la agenda 2030, en su artículo 36 citaba lo siguiente:

La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo... para adquirir conciencia, valores, actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sustentable (ONU, 1992).

Desde hace casi tres décadas, la misión de buscar soluciones sustentables a través de la educación quedaba remarcada de manera prioritaria y legal.

Por suerte, la segunda palabra, "Social", dota de una cualidad especial a la titulación. Educación... "para lo social, para las personas, para la sociedad" (ASEDES, 2007). Este matiz es básico a la hora de respetar los derechos individuales

que supuestamente protegen todos los estados de bienestar. La posibilidad de transmitir valores, reconocer las diferencias, en definitiva, una educación para la ciudadanía que ha de ser garantizada por los poderes públicos.

La posibilidad se extiende, además, con la aplicación de proyectos, tanto en la educación formal, como en la no formal; no debemos pasar por alto las posibilidades que nos ofrece la Animación Sociocultural para generar espacios pedagógicos a nivel ciudad.

A través de los procesos colectivos en comunidades y territorios es posible experimentar el reconocimiento del otro, la posibilidad para cada uno de ejercer la participación y la responsabilidad compartida, de ser protagonista, no sólo como consumidor, o no sólo como individuo en su esfera privada, sino también como ciudadano (Guillet, 2005, p. 10-11).

Se abren, por lo tanto, posibilidades a varios niveles de ejecución, siempre sin apartar la mirada de la socialización y la integración social, dejando de un lado la promoción competitiva que incentiva el desarrollo económico. De la mano de los Educadores y las Educadoras Sociales quedan el estudio, diseño, e implementación de planes, programas y proyectos en la ciudad. Las Educadoras y los Educadores Sociales, protagonistas con legitimidad para el desarrollo local, conocerán los pormenores y las necesidades de acción, así como de la articulación de respuestas, funciones específicamente reconocidas en el **artículo 6** del código deontológico (El E.S):

Potenciará los recursos personales y sociales de todos los miembros del entorno más cercano y de este en su conjunto para que colabore, en la medida de sus posibilidades, en el abordaje y la resolución de las situaciones planteadas. En este sentido, conocerá las redes y servicios comunitarios que puedan complementar su tarea, así como la forma de activarlos y complementarlos con el trabajo que esté realizando (ASEDES, 2007, p. 28).

3. MARCO LEGISLATIVO

Como en todas las relaciones profesionales con la sociedad, este proyecto se enmarca dentro de las normas jurídicas correspondientes a cumplir para su correcta legalidad. El proyecto está incluido en varios ámbitos: medio ambiente, seguridad vial, igualdad, accesibilidad..., por lo que se enumeran las normas jurídicas correspondientes a cada campo, de mayor a menor orden de prelación.

3.1. Legislación relativa al medio ambiente

3.1.1. Normativa internacional

1. Agenda 2030, de la Organización internacional de Naciones Unidas (2016).

La Asamblea Nacional de Naciones Unidas, en septiembre del año 2015, en conjunto con sus 193 Estados miembros, trazó una hoja de ruta para los próximos 15 años en beneficio del desarrollo sustentable. Marcaban así 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) mundiales, compuestos cada uno de ellos por una serie de metas (169), para hacer llegar a todos los puntos del planeta un desarrollo sustentable, poniendo la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llamando a cambiar nuestro estilo de desarrollo respetando el medio ambiente.

Se iniciaba así un proyecto internacional que pretende desarrollar, a nivel global y local, la mejora de la sustentabilidad del planeta. Cada uno de los Estados firmantes serán los encargados de llevar a buen puerto las propuestas de los ODS, haciéndose cargo en España el Ministerio para la Transición Ecológica. Además, el Gobierno ha desarrollado una página web y una cuenta en la red social "Twitter", para hacer llegar sus propósitos a través de las nuevas tecnologías.¹

Actualmente, desde el 9 de septiembre de este año, está en vigor la campaña #ODSéate, con motivo del cuarto aniversario de los ODS, con el interés del cumplimiento del objetivo número 4, en su meta de que el 100% de la población conozca en el año 2020 la agenda 2030.

Para nuestro proyecto, de los 17 objetivos generales y sus metas, se han rescatado los números: 3, 4, 7, 9, 11, 12, 13 y 16, que se desglosan en el **Anexo 1** y servirán de referencia para la planificación y ejecución de este proyecto.

3.1.2. Normativa europea

1. Tratado Funcionamiento de la Unión Europea (TUE, 1994).

El mismo regula, bajo el principio de subsidiariedad, las materias de medio ambiente de la Unión.

¹ Web agenda 2030. [<http://www.agenda2030.gob.es>]. Su cuenta de Twitter: "@Agenda2030Esp".

2. Programa de Acción en materia de Medio Ambiente "Vivir bien, respetando los límites de nuestro planeta" (Decisión 1386/2013/UE, 2013).

Tiene una duración de siete años (2013-2020). Establece nueve objetivos prioritarios y hace especial reseña a la necesidad de una mejor aplicación de la normativa medio ambiental en toda la Unión.

3. Próximas etapas para un futuro europeo sostenible.

La Unión Europea (22-11-2016), desarrolla 10 objetivos concretos, para dar aplicación de la Agenda 2030 en sus territorios.

4. Programa de adecuación y eficacia de la reglamentación (REFIT, 2017).

Efectivo desde el año 2017, intenta hacer llegar, de la manera más sencilla y menos costosa, tanto las notificaciones, como el seguimiento normativo.

5. Directiva relativa a la calidad del aire ambiente y a una atmósfera más limpia en Europa (Directiva 2008/50/CE, 2008).

En la que se indican unos estándares de calidad del aire, generando una estadística de registros y control continuado.

3.1.3. Normativa nacional

1. La Constitución Española recoge lo siguiente (Art 45 CE, 1978).

Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo.

Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva.

Para quienes violen lo dispuesto en el apartado anterior, en los términos que la ley fije se establecerán sanciones penales o, en su caso, administrativas, así como la obligación de reparar el daño causado.

2. Ley de Evaluación Ambiental (Ley 9/2018).

Esta ley modifica a la anterior Ley 21/2013 y otorga al Estado la competencia exclusiva sobre legislación medio ambiental. Intenta regular el medio ambiente y regular los espacios naturales.

3. Ley de Responsabilidad Medio Ambiental (Ley 26/2017).

Obliga a resarcir las reparaciones oportunas a quien cree daños medioambientales.

4. Ley de calidad del aire y protección de la atmósfera (Congreso de los Diputados, 2007).

Intenta optimizar la calidad del aire a través de las evaluaciones y gestiones de calidad pertinentes en todo el territorio nacional.

5. Real Decreto relativo a la mejora de la calidad del aire (Congreso de los Diputados, 2011).

Aparece para aplicar la directiva 2008/50/UE y pretende actuar sobre los efectos nocivos del aire contaminado sobre la salud humana, desde las perspectivas de la prevención y la mitigación de los efectos.

3.1.4. Normativa regional (Castilla-La Mancha)

1. Red de ciudades y pueblos sostenibles de Castilla-La Mancha.

Es un proyecto a nivel regional que aboga por la sostenibilidad de las localidades, trabajando de forma cooperativa con intención de implantar la Agenda 21 Local.

3.2. Legislación relativa a seguridad vial

En las vías públicas confluyen peatones, conductores de vehículos a motor, ciclistas, peatones, patinadores... Todo ello está contemplado en una serie de normas jurídicas dentro del conjunto de lo que se llama Seguridad Vial. Como su propio nombre indica, se encarga de garantizar la seguridad en cuanto al uso de aceras, carreteras y demás mobiliario urbano, destinado para el tránsito de personas, animales o cosas.

En nuestro Estado, la regulación en lo relativo a la circulación de vehículos está desarrollada a raíz del Código de Circulación y el Reglamento General de Vehículos (CC y RGV en adelante), donde se regulan las características de los vehículos, el orden circulatorio y se instauran una serie de normas a respetar por todas las personas usuarias.

Como primera cuestión a resolver, debemos despejar la incógnita de qué se considera vehículo bajo la normativa de circulación viaria, por lo que recurrimos al citado RGV que nos lo define como "aparato apto para circular por las vías o terrenos públicos aptos para la circulación, tanto urbanos como interurbanos... y terre-

nos privados que sean utilizados por una colectividad indeterminada de usuarios" (Ley sobre Tráfico, Circulación de Vehículos a Motor y Seguridad Vial., 2015).

De la anterior afirmación se desprende que la bicicleta tiene carácter legal de vehículo y ha de regirse por las normas de circulación generales en convivencia con los vehículos a motor y con su normativa específica que se va a intentar resumir a continuación:

- Los ciclistas **no podrán circular por las aceras**, salvo que tengan zona adaptada para ello y perfectamente señalizada (carril bici o pasos para ciclistas) (STS, 2014).

Sobre las preferencias de uso

- Según el Art 64 (RGC, 2003): **los conductores de bicicletas tienen prioridad** de paso respecto a los vehículos de motor, cuando circulen por el carril bici, pasos para ciclistas o en los arcones debidamente señalizados. Cuando para entrar en otra vía, el vehículo a motor tenga que realizar un giro hacia cualquier lado cuando haya ciclistas en las proximidades. Y cuando los ciclistas circulen el grupo, este se asemejará a un solo vehículo una vez entre el primero en un cruce o curva, dando preferencia así hasta el último.
- Según el Art 59 (RGC, 2003): ningún vehículo deberá taponar los pasos de ciclistas cuando pueda quedarse estacionado en el centro.
- El **uso del casco** será obligatorio para los menores de 16 años siempre, y para los mayores en vías interurbanas, así como cuando se indique expresamente. En ciudad es opcional, pero recomendable desde la reforma del 9 de mayo de 2014 de la Ley de Tráfico y Seguridad Vial (DGT, 2015).
- El Art 168 (RGC, 2003): sobre **los pasos de peatones**, indica que los conductores de vehículos o animales deben dejarles paso a los peatones. Como ya se explicó anteriormente, la bicicleta es un vehículo, por lo que si se quiere circular por el paso de peatones será a pie y con la bicicleta cogida del manillar, dado que no se tiene preferencia por este hecho.
- Sobre **alumbrado**, será necesario llevar alumbrado cuando se circule de noche, por túneles y pasos inferiores. En la parte trasera será de color rojo y en la delantera de color blanco. Sobre el uso del chaleco reflectante, la Dirección General de Tráfico indica que será obligatorio cuando se circule cuando sea necesario alumbrado por vías interurbanas, para ser visto al menos a 150 metros (DGT, 2009).
- Los **auriculares y teléfonos** están prohibidos en la bicicleta. Conducir y utilizar auriculares conectados a receptores o reproductores de sonido así como el uso del teléfono móvil (RGC, 2003).
- La **tasa máxima de alcoholemia** de los conductores en general (0.5 g/l de alcohol en sangre o de alcohol en aire espirado superior a 0.25 miligramos por

litro) también afecta a los ciclistas, que están obligados, como otros conductores, a someterse al preceptivo test de alcoholemia (Guía del ciclista, 2009).

3.3. Otras menciones

Como todo proyecto social, ha de ser respetuoso con las ideas de igualdad, accesibilidad, no discriminación, etc. Por ello, en el diseño del proyecto se tendrán en cuenta los valores constitucionales y se pretenderá la equidad de las personas usuarias en todo momento. La accesibilidad será otra de las cuestiones de máxima prioridad, ofreciendo la posibilidad a la mayoría de la ciudadanía de acceder al proyecto que se realice.

4. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

El análisis de la realidad que se va a realizar va a conjugar dos metodologías distintas, con el fin de conocer a fondo las necesidades reales de la localidad de Talavera de la Reina en cuanto a la promoción de la bicicleta.

La primera metodología será un estudio objetivo por parte del investigador, a través de una observación participante del carril bici de la ciudad. La observación como técnica de investigación, se dividirá en tres fases tal y como expresa Hernández (2010): fase 1, delimitación del objetivo; fase 2, elección del sistema de codificación de categorías o lo que viene a ser, recoger las cuestiones relevantes; y fase 3, la elección de la técnica de recogida de datos.

El objetivo principal de la misma será investigar las ventajas e impedimentos que atesora el diseño urbanístico del carril bici, para la futura intervención que se desarrollará. Se procederá mediante un análisis DAFO, "una herramienta sencilla de utilizar y muy potente como mecanismo de análisis de la realidad y toma de decisiones" (Economistas Sin Fronteras, 2016, p. 1).

La segunda metodología será la realización de una entrevista voluntaria a un amplio espectro de población, sobre las motivaciones, inquietudes e impedimentos a la hora del uso de la bicicleta como medio de transporte. A través de la encuesta se pretende la aproximación a la sensación real percibida por la ciudadanía sobre las cuestiones que se plantean. La encuesta "recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características" (García & Otros, 1993, p. 141). Así, el protagonismo recae sobre los datos primarios que se recogen, dejando en un segundo plano a la persona entrevistada.

El objetivo de la realización de la encuesta, desde el punto de vista estratégico para la investigación, será percibir el pensamiento general de los habitantes de

Talavera de la Reina en torno a las cuestiones puntualmente elegidas, por considerarse las más trascendentes de cara a la investigación.

El fin principal es que una vez analizadas las respuestas obtenidas sean puestas en relación con las metas del proyecto y así poder ofrecer propuestas adecuadas a las necesidades de la ciudad y sus habitantes.

Ambas técnicas fueron realizadas sobre la idea de análisis del municipio de Talavera de la Reina, situado en la provincia de Toledo, ubicado en el centro peninsular y que cuenta con 83.099 habitantes (INE, 2018).

Sus características orográficas son ideales para el uso de la bicicleta como medio de transporte sostenible, ya que apenas existen desniveles de altura en casi ninguna de las calles.

La climatología de esta localidad se corresponde con el clima semiárido y mediterráneo, en el que las estadísticas de la Agencia Estatal de Meteorología indican que la media de los días que no llueve al año está en torno a los 277 (AEMET, 2019), lo que brinda una excelente oportunidad para el uso de la bicicleta como medio de transporte alternativo.

4.1. Observación participante carril bici de Talavera de La Reina

La ciudad de Talavera de la Reina, cuenta con una red de carril bici perfectamente identificable, que se extiende por las principales arterias de comunicación. Se realizó una observación participante el día 23 de noviembre de 2019, con un medidor GPS de la marca Polar, modelo V800, una bicicleta comercial tipo carretera (ruedas lisas 25 mm de grosor) y una cámara de fotos Nikon modelo Coolpix.

Como nota aclaratoria, decir que se descartaron dos tramos de carril bici por lo siguiente:

- El primero, el que abarca la zona del "Puente de Castilla-La Mancha", dado que no se le considera de interés en los desplazamientos urbanos, que es de lo que versa este proyecto si bien tiene gran utilidad lúdico deportiva, parámetro que no se adapta al proyecto.
- El segundo tramo descartado fue el de la zona trasera del hospital (Avenida Juan Pablo II) hasta la carretera de San Román (Cm 5001); por una parte, porque no cuenta con señalización para el uso de ciclos, si bien cuenta con un tramo asfaltado de color verde en las aceras. Por otra parte, en las intersecciones cuenta con bordillos de entre 15 y 19 centímetros de alto, lo que le hacen no apto para el uso cotidiano de la bicicleta con un dominio básico y puede resultar peligroso para la seguridad de las personas usuarias.

La medición del trazado que se realizó (Ilustración 1) alcanzaba unos 15 kilómetros. Como se puede observar a simple vista, consta de un anillo circular conformado por Avenida Francisco Aguirre, Ronda Sur, Ronda del Cañillo, Parque de la Alameda y Avenida de Madrid; y una arteria que atraviesa de manera central por Avenida Pio XII.



Ilustración 1. Fotografía General Carril Bici. Fuente propia.

Con todos los datos recogidos y la percepción del investigador, varón de 38 años, usuario habitual de bicicleta para trayectos urbanos y futuro Educador Social, se desarrolló el siguiente análisis DAFO.

4.1.1. Análisis DAFO carril bici

Tabla 1. *Análisis DAFO.*

	Positivo	Negativo
Origen interno	<ul style="list-style-type: none"> - Se cuentan con instalaciones de carril bici y algunos aparcamientos aptos para el uso diario. - Se observa gente de todas las edades y tipología de bicicleta utilizando el carril bici. - Experiencia en cultura ciclista por parte de quien diseñó el proyecto. - Facilidad de adquisición de bicicletas a escaso coste. - Capacidad innovadora y de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sería necesaria una gran inversión económica para el diseño de una red de carril bici extensa y segura. - La cultura auto-centrista instituida en la ciudad. - La climatología adversa en los meses de invierno.

<p>Origen externo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso por parte de un número elevado de un número elevado de ciclistas. - Red de carril bici relativamente cerca de cualquier punto de la ciudad (Foto 1). - Terreno llano sin dificultades orográficas (Foto 2, Anexo 2). - Los peatones respetan bastante y no suelen invadirlo. - Cuenta con protecciones en las zonas de calzada, bien para que los coches no aparcuen, bien para proteger al ciclista (Foto 3, Anexo 2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasez de carril bici en la inmensa mayoría de las calles (Foto 1). - Diseño inseguro: el ciclista va por la acera como si fuera considerado un peatón y no como un vehículo tal y como dice la ley de seguridad vial. Esto le hace especialmente inseguro en todas las intersecciones con ángulos muertos para el ciclista, que tiene un ángulo muerto a su espalda a la izquierda y el vehículo a motor, en infinidad de ocasiones, tampoco ve al ciclista por contenedores o vehículos que le impiden visión a su derecha cuando gira. O al incorporarse en una calle principal cuando el carril bici está antes de la intersección (a la altura del paso de cebra) parando el coche para ver otros coches, sin ver al ciclista y taponando el carril bici (Fotos 4 y 5, Anexo2). - Innumerables baches, raíces y obstáculos que dificultan la marcha (Foto 6, Anexo2). - Suciedad del carril bici, parece que los servicios de limpieza limpian todo menos el carril bici en varios puntos (Foto 7, Anexo 2). - Discontinuidad en algunos puntos, lo que le hace impracticable en algunas zonas sin ruedas de tacos (Foto 8 y 9, Anexo2). - Bordillos en muchas de las intersecciones (Foto 10, Anexo2). - Escasez de aparcamientos para ciclos (en algunos sitios públicos y escasos).
-----------------------	---	--

4.2. Encuesta población diana sobre uso medios alternativos y carril bici

4.2.1. Indicaciones previas a la encuesta

Para la realización de la encuesta, se plantearon preguntas breves y precisas, combinando preguntas cerradas con respuestas cortas abiertas. La forma general, a través de preguntas cerradas en una escala de 1 a 5, siendo uno muy poco, y cinco mucho. Algunas de las preguntas serán abiertas, para dar libertad de opinión (preguntas en Anexo2).

Las preguntas serán realizadas en base a los objetivos seleccionados, con orientación a la toma de decisiones para la consecución de las metas del TFG. Básicamente tenderán a buscar líneas de actuación en base al acercamiento a los perfiles más alejados del uso de la bicicleta como medio de transporte, y de potenciación de los sectores de población que tienen relación con el uso de la bicicleta.

Los objetivos planteados antes de realizar la encuesta son:

- Descifrar el perfil "usuario activo" que utiliza habitualmente la bicicleta y el perfil "usuario latente" que no suele usar la bicicleta.
- Analizar la percepción sobre la seguridad del uso de transporte como medio. Se relacionará: la sensación de seguridad en cuanto a los trazados urbanos (calzadas y carril bici) y la percepción de las relaciones entre ciclistas/conductores.
- Analizar la valoración de la rapidez de los desplazamientos en bicicleta.
- Analizar datos sobre satisfacción personal en el uso de la bicicleta.
- Recoger opiniones abiertas sobre cuáles son los mayores motivos por los que no se utiliza la bicicleta como medio de transporte y sus aportaciones de cómo mejorar la ciudad para la normalización del uso de la bicicleta.
- Observar la posibilidad de cambio individual a través de "pregunta trampa", en la que se pedirá colaboración para realizar un experimento, utilizando la bicicleta durante un número determinado de días.

4.2.2. La encuesta

La encuesta fue realizada entre los días 26 de noviembre de 2019 y 3 de diciembre de 2019, sobre ciudadanos exclusivamente con domicilio habitual o temporal en la localidad de Talavera de la Reina, sin mayor restricción.

Fueron encuestadas un total de 165 personas, con edades comprendidas entre 11 y 68 años. Para el desarrollo de la encuesta, se pidió colaboración directa a la comunidad universitaria, asociaciones de la ciudad, varios AMPAS y las redes sociales. Por lo que se le presume, una encuesta abierta a todos los sectores de la población.

4.2.3. Sobre análisis de los objetivos de la encuesta

PERFILES DE USUARIOS

Con los datos totales de la encuesta, podemos deducir que la participación ha sido totalmente igualitaria, tal como se observa en la "Figura 1". Un 50,3% de participación femenina (82 usuarias), y un 49,7% de participación masculina (81 usuarios). El nivel de estudios de los participantes fue medio/alto; un 63% (104 usuarios) contaban con estudios de Bachillerato o superiores. Tan sólo hay dos personas sin estudios primarios, que se presupone que son las dos que tenían 11 años.

Igualdad de participación

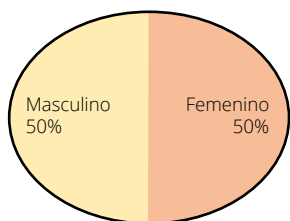


Figura 1. Gráfico Participación Géneros.
 Elaboración propia.

Uso de la bicicleta por géneros

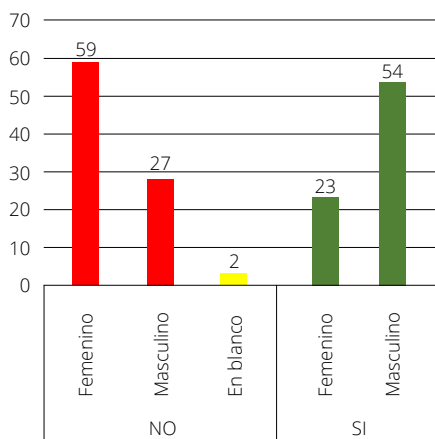
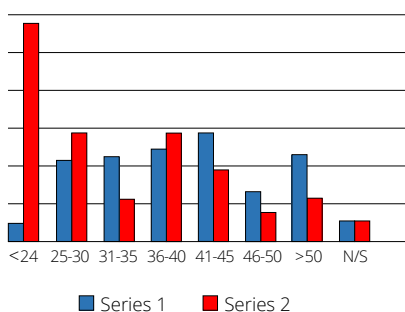
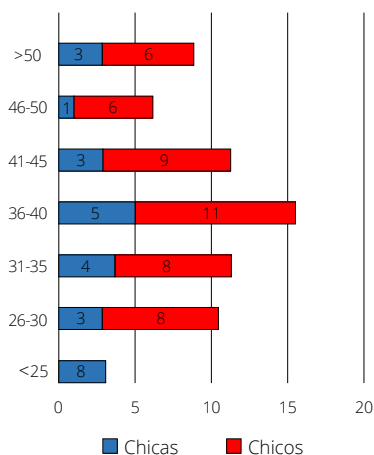


Figura 2. Desglose uso bicicleta por géneros.
 Elaboración propia.

Relación de edades y uso de bicicleta



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, al preguntar sobre el uso de la bicicleta por géneros, tal como expresa la "Figura 2", se aprecia que el uso se duplica por parte de los chicos sobre el de las chicas (54 masculinos y 23 femeninos). Si añadimos el ítem de la edad al uso por géneros, en casi todas las edades se mantiene la proporción "2 a 1", resultando llamativo que por debajo de los 25 años el género femenino acapa-

ra el 100% de las usuarias de bicicleta. Entre los 46 y los 50 fueron recogidas 11 muestras, 6 masculinas, todas ellas con respuesta positiva, y 1 femenina. Además de las 18 encuestas de personas de más de 50 años, solamente un varón no utilizaba la bicicleta. Por lo tanto, se aprecia que en el género masculino a partir de los 46 años el uso de la bicicleta es completamente mayoritario según este muestreo, mientras los varones más jóvenes parece que son más escépticos para utilizarla.

En respuesta al objetivo de intentar averiguar el "perfil tipo" y el "usuario latente", podemos indicar que el "perfil tipo", es el varón mayor de 46 años, ya que de 13 encuestados, 12 utilizan habitualmente la bicicleta. En cuanto al "usuario latente", la definición está menos acotada, si bien se aprecia una carencia generalizada por parte de toda la sociedad femenina sin distinción de edades, aunque a edades tempranas parece que sí hacen un leve uso de la bicicleta, incluso por encima del género masculino. Otro "usuario latente" sería la comunidad de menos de 25 años, donde el 93% de las personas encuestadas no utiliza la bicicleta.

SEGURIDAD PERCIBIDA

Otro punto de controversia es la seguridad percibida por parte de las personas usuarias, por lo que la encuesta intentaba recoger una percepción global sobre el término y luego intentar desmenuzar, en la medida de lo posible, las principales causas que generan inseguridad, tales como las relaciones entre conductores y ciclistas, o la seguridad de las infraestructuras específicas como el carril bici.

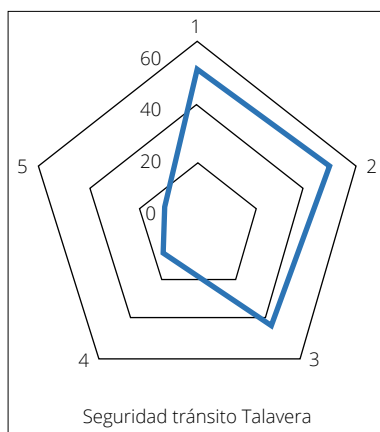


Figura 3. Percepción Seguridad General.
 Fuente: Elaboración propia.

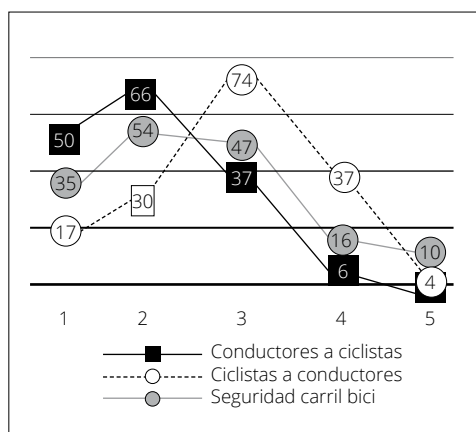


Figura 4. Desglose Seguridad Percibida en relación a...
 Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede observar en "Figura 7", prácticamente nadie da una puntuación por encima de lo que consideraríamos suficiente (3 puntos sobre 5). El hecho es que la mayoría de las personas encuestadas, un 55% (92/165), ni quiera llega a esta puntuación.

Sobre las preguntas específicas, la valoración de respeto de los conductores y los ciclistas y viceversa, se percibe que el respeto no tiene unos índices muy positivos en general, apreciándose alguna diferencia.

Por norma general, las personas encuestados valoran de manera muy negativa el respeto de los vehículos a motor sobre los ciclistas, el 67,2% no llegan al "ni sí, ni no". Sin embargo, en el caso contrario, el 69 % sí considera que en cierta medida el ciclista respeta al resto de vehículos; pero igualmente una cifra relativamente alta de personas encuestadas, 31%, refiere que los ciclistas tampoco respetan al conductor como se debiera.

Se preguntaba también sobre la seguridad del carril bici, por ser un lugar en el que, en principio, no se interactúa con vehículos de manera directa, a lo que las personas encuestadas respondieron de manera similar, el carril bici no es considerado como seguro, algo preocupante, ya que en teoría debería ser un medio que rozara índices del 100% de seguridad percibida, ya que supuestamente está diseñado por y para los ciclistas.

En definitiva, parece que la seguridad es uno de los temas a abordar de manera integral en el proyecto, ya que la percepción de la misma es bastante negativa, incluso dentro del espacio puramente destinado para el uso exclusivo de ciclos, como es el carril bici.

VALORACIONES SUBJETIVAS

Se preguntaba también sobre algunas percepciones positivas con respecto al uso de la bicicleta que pudieran servir como fortalezas de cara al desarrollo del proyecto. Cuestiones de rapidez, ahorro, salud, entretenimiento y sostenibilidad del medio ambiente.

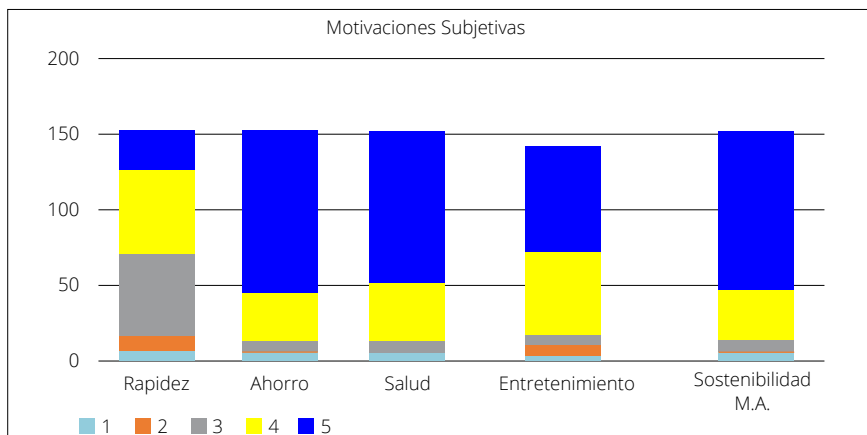


Figura 5. Motivaciones subjetivas positivas para el uso de bicicleta como medio de transporte.
Fuente: Elaboración propia.

El ahorro económico fue la mayor motivación para el uso de la bicicleta, tanto para personas usuarias como para no usuarias; en segundo lugar quedarían las cuestiones de salud, y en tercero las de medio ambiente. Esta conclusión es extraída de las valoraciones de 4 y más puntuación. El entretenimiento, por bastantes usuarios ni siquiera fue respondido, y la rapidez la manera menos aceptada en cuanto a puntuación.

Se deduce pues, que las mayores motivaciones para el uso de la bicicleta son: el ahorro, la salud y la sostenibilidad en niveles parecidos, lo que nos servirá para el diseño de líneas estratégicas para el proyecto.

PREGUNTAS ABIERTAS

Se preguntaba de manera abierta para poder abarcar con mayor eficacia las inquietudes de la población. Concretamente se interrogaba sobre aquellos impedimentos que sufren las y los encuestados. Y también se abrió una lluvia de ideas por parte de las personas encuestadas, con sus propuestas de mejora, para su análisis.

Impedimentos a la hora de montar en bici

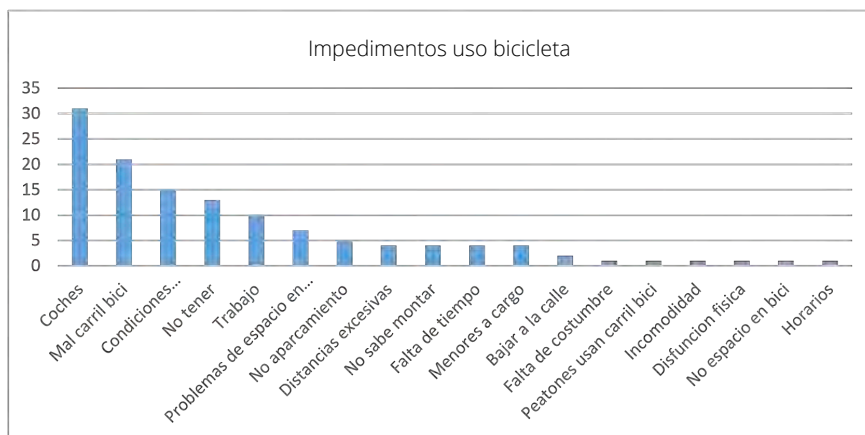


Figura 6. Respuestas abiertas sobre impedimentos ir en bici.
 Fuente: Elaboración propia.

A priori, el problema de la seguridad con los coches fue la principal respuesta, seguida de una mala valoración del carril bici y después de las condiciones climatológicas. Para un estudio más conciso se contrajeron las respuestas en 7 grupos: seguridad vial, malas infraestructuras, no tener bici, no saber montar, relativos a accesibilidad o espacio del domicilio, climatología y circunstancias personales/sociales.

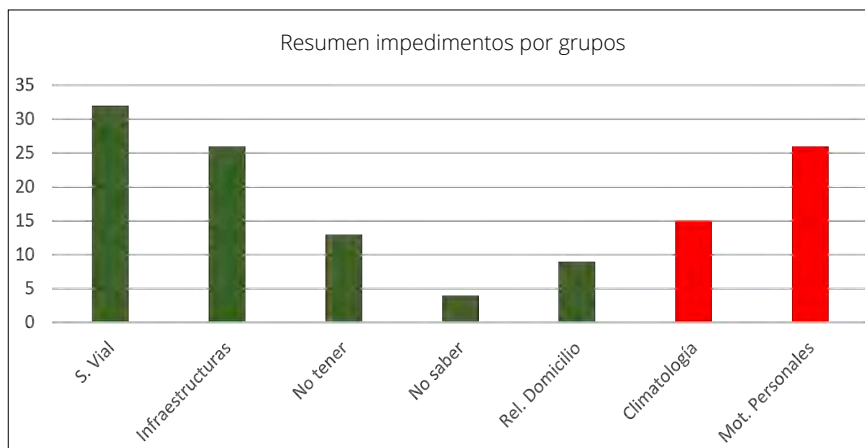


Figura 7. Resumen impedimentos por agrupaciones para posibles intervenciones en Educación Social.
 Fuente: Elaboración propia.

De los datos obtenidos tras la agrupación, resultan de interés para el proyecto los relativos a seguridad vial, infraestructuras, no tener bicicleta, no saber montar y los relativos a la accesibilidad y espacio en el domicilio, ya que pueden tratarse desde nuestra acción profesional. Tendríamos así la capacidad de dar respuesta al 67% (84/125) de las cuestiones que impiden el uso de la bicicleta a los ciudadanos. La climatología y los problemas personales puntuales se descartan, por no ser ítems que podamos trabajar desde nuestra perspectiva de primera mano.

Lluvia de ideas por parte de los encuestados

En respuesta a la pregunta sobre aportaciones para mejorar la normalización de la bicicleta como medio de transporte habitual en Talavera de la Reina, las personas encuestadas aportaron lo siguiente.

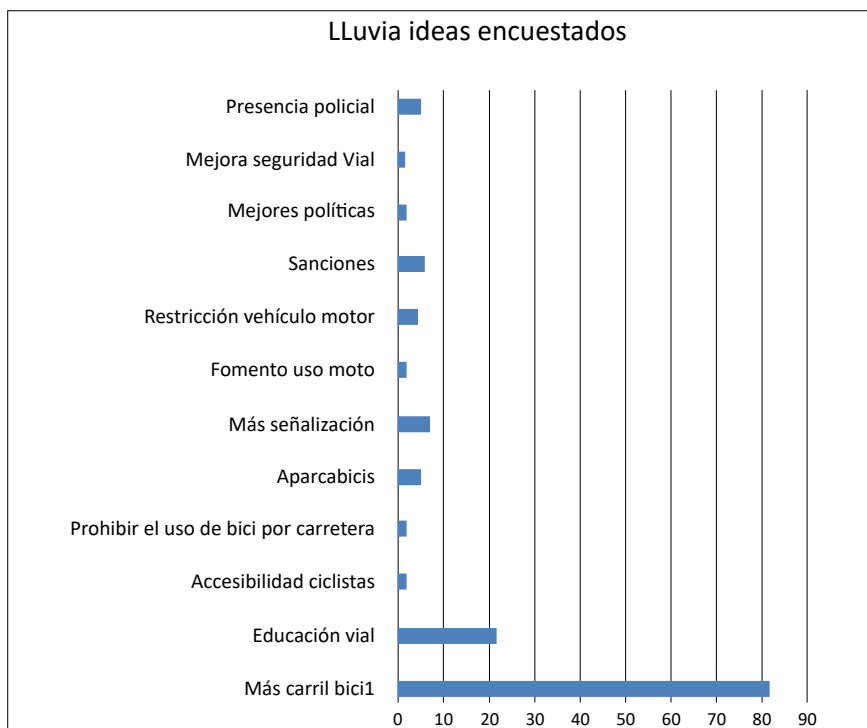


Figura 8. Respuestas abiertas usuarios para fomentar el uso de la bicicleta normalizado.
Fuente: Elaboración propia.

Se entiende, por tanto, que las infraestructuras son lo más demandado por la población para el posible uso de la bicicleta; además se reclama más formación en seguridad vial, así como una mejor señalización. En general, temas que conciernen a las infraestructuras y a la seguridad vial.

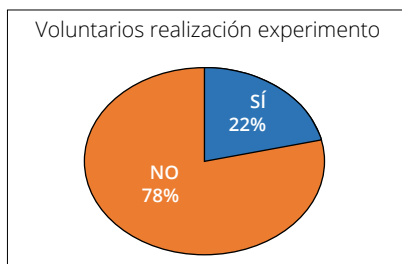


Figura 9. Personas dispuestas a participar en un experimento de uso de la bicicleta como medio exclusivo de transporte durante varios días.

Fuente: Elaboración propia.

PERSONAS VOLUNTARIAS EXPERIMENTO

Se realizaba una pregunta para saber la disponibilidad de las personas para la realización del experimento de viajar en bicicleta durante unos días en sus desplazamientos diarios en la ciudad de Talavera de la Reina. Se ofrecieron un 22% (36/165) de las personas encuestadas, lo cual es una cifra más que satisfactoria si se pudiera extrapolar al resto de la población. Indicaría que un gran número de personas pueden estar dispuestas a colaborar con el comienzo de un gran cambio social en la ciudad, con miras de un mejor desarrollo sostenible.

5. PROYECTO "TALAVERA EN BICI"

5.0. Nombre

* Talavera en bici

5.1. Objetivos

5.1.1. Generales

- Sensibilizar a la población para el uso normalizado de la bicicleta como medio de transporte eficaz y seguro.
- Facilitar a la ciudadanía el acceso a una bicicleta.
- Proponer la instauración de unas infraestructuras más modernas y seguras.

5.1.2. Específicos

- Formar, desde edades tempranas en los colegios, en seguridad vial desde el punto de vista del desarrollo comunitario.
- Divulgar la necesidad de hacer una localidad más sostenible.

- Desarrollar acciones formativas de sensibilización en la convivencia de conductores y ciclistas.
- Instaurar un sistema de bicicletas recicladas para aquellas personas que no dispongan de la suya propia.
- Incentivar a las entidades locales y asociaciones para la instalación de aparcamientos para bicicletas de manera repartida.
- Diseñar, junto con un equipo multidisciplinar, un carril bici moderno, seguro y con ramificaciones para todas las calles.

5.2. Destinatarios

El proyecto va destinado a toda la población en general. Su pretensión es la normalización del uso de la bicicleta como medio de transporte sostenible, lo que abarca a los planes individuales y colectivos. En el tráfico rodado de una ciudad interactúan múltiples actores de manera directa: los peatones, los vehículos de combustión, los ciclistas... Cualquier cambio en la manera de viajar afecta a todos. Indirectamente, si se mejora la calidad del aire, y si además se contribuye al menor desgaste de los recursos, también afectará a toda la ciudadanía; por eso este TFG está dirigido a toda la comunidad.

En cuanto a la propuesta concreta del uso de la bicicleta, abarca un amplio abanico de población, solamente limitado por la accesibilidad a la hora de poder conducir una bicicleta. La horquilla de personas que respondieron la encuesta oscilaba entre los 11 y 68 años, como personas que utilizan la bicicleta y pudieran desplazarse para sus trayectos habituales.

5.3. Estructura

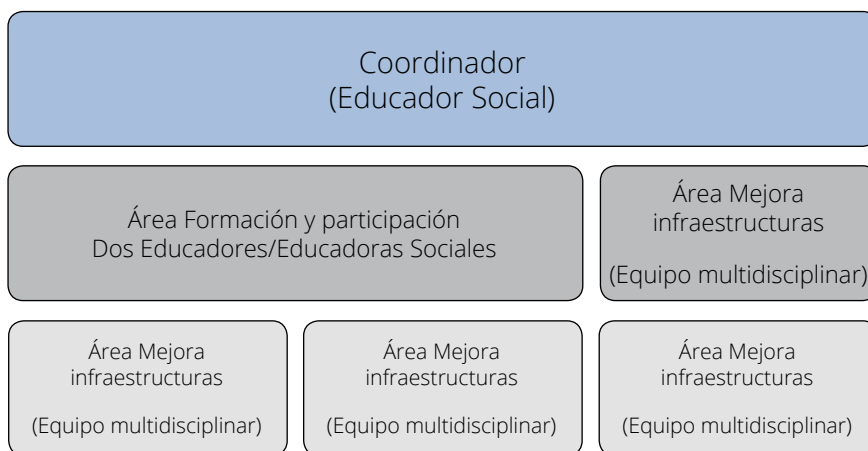


Ilustración 2. Organigrama organización de recursos humanos.

La organización del equipo educativo, se realizará a dos niveles: organizativo y operativo. En el nivel organizativo la gestión será responsabilidad del Educador/ Educadora Social que se encargará de la coordinación, con la participación democrática del resto de profesionales que trabajen en el proyecto. Además, recae sobre la figura de la persona al cargo de la coordinación la titularidad del área de mejora de infraestructuras, en colaboración con profesionales de otros sectores.

A cargo del nivel operativo estarán dos Educadores /Educadoras Sociales, quienes se dividirán el trabajo, de tal manera que uno se encargará de la planificación y coordinación de las acciones formativas (actividades en el centro de formación vial y charlas por colegios) y el se responsabilizará de la gerencia del taller de bicicletas, ejerciendo las labores organizativas que correspondan en su tarea, así como la coordinación con otros estamentos y el diseño de los planes educativos individualizados de cada una de las personas participantes. No obstante, en las actividades que tengan que participar ambos, colaborarán de acuerdo a las instrucciones del que sea responsable de la actividad en concreto.

Se requerirá además de un mecánico y la colaboración de policía local, lo que se detallará más adelante en el desarrollo de las actividades.

5.4. Actividades

Las actividades intentarán dar respuesta a los objetivos específicos planteados y serán las siguientes.

DAVID CONTRA GOLIAT

Breve explicación

Al parecer, la percepción generalizada es que los conductores no respetan en la medida que correspondería a los ciclistas; por ello se realizarán unas dinámicas consistentes en una presentación audiovisual, con las principales normas de tráfico que conciernen, por un lado a la relación conductor/ciclistas, y por el otro se repasarán las normas básicas de circulación específicas de los ciclos en grupos de 15 personas. Posteriormente, se realizarán dos roleplaying para trabajar, tanto la convivencia, como la práctica de las normas básicas de seguridad.

Recursos humanos

- Un Educador/Educadora Social y un policía municipal.

Recursos materiales

- Una pista de coches de choque de pequeñas dimensiones.
- Acceso al centro de educación vial de Talavera de la Reina (Ronda del Cañillo).
- Un proyector.
- Varias bicicletas, conos y cartulinas.

Actividad 1: Introducción y visionado de película

En el centro de educación vial (interior), se colocarán 15 sillas en semicírculo con visión al proyector. El Educador/Educadora Social se encargará de hacer una breve introducción sobre desarrollo sustentable y el uso de la bicicleta como medio de transporte alternativo. Además, hará una reseña a las normas básicas de seguridad.

El video será confeccionado por el equipo del proyecto, buscando un tono agradable/humorístico y tendrá duración de unos 10 minutos.

Actividad 2: "Conductores Ejemplares"

Una vez visionado el video, el grupo se dirigirá a la pista de autos de choque junto con el Educador/Educadora Social, que estará caracterizado para simular situaciones reales reproduciendo puntos negros entre ciclistas y vehículos a motor en Talavera.

El conductor del cochecito no deberá salirse de las líneas dibujadas en el suelo ni atropellar a ningún ciclista (que serán ciclistas reproducidos a escala media arrastrados por cuerdas y fabricados de madera de marquetería y con ruedas), para evitar todo tipo de peligros.

Actividad 3: "Ponte a Prueba"

Con ayuda de la Policía Municipal, como personal experto en la legislación sobre seguridad vial, se desarrollará un juego aleatorio adaptado por edades donde los ciclistas tendrán que ir solventando las cuestiones que se les planteen durante el recorrido.

Horarios:

- De lunes a domingo de 10:00 a 15:00.

EXPANSIÓN Y DIVULGACIÓN LOCAL DEL PROYECTO

Breve explicación

La normalización del uso de la bicicleta en sociedad ha de pasar el primer filtro de acercamiento e información; en la sociedad global en la que vivimos, para que las cosas sucedan tienen que estar implícitas en la comunidad, por eso se realizarán dos acciones fundamentales a lo largo del año por parte de los dos Educadores/Educadoras Sociales. Una irá encaminada a la divulgación a través de los medios, y otra a través de las redes sociales.

Recursos humanos

- Dos profesionales de la Educación Social.

Recursos materiales

- Un dispositivo electrónico con conexión a internet (Tablet).

* Foco 1: Divulgación en los medios de comunicación

Uno de los Educadores/Educadoras Sociales diseñará una hoja de ruta durante los tres primeros meses del año, en la que concertará con televisiones, radios, asociaciones vecinales y colegios unas fechas en las que ir a promocionar el proyecto de desarrollo comunitario en desarrollo.

* Foco 2: Expansión en las redes sociales

Otro Educador/Educadora Social realizará las labores de community manager, haciendo publicaciones estructuradas en las principales redes sociales, con el fin de llegar a toda la comunidad sin distinciones, informando de los pasos del proyecto, a corto y medio plazo, incentivando a la participación ciudadana.

AL COLE, MEJOR EN BICI

Breve explicación

Durante los meses primaverales, aprovechando la llegada del buen tiempo, se realizarán excursiones, planificadas previamente por parte de los colegios hasta el centro de educación vial, donde se contará con un aula adaptado, para explicar algunas nociones adaptadas de sustentabilidad a los más pequeños; para después se iniciará una gymkahana por el circuito, incidiendo sobre todo en la concienciación del uso del casco en menores de 16 años.

Recursos humanos

- Dos profesionales de la Educación Social.

Recursos materiales

- Acceso al centro de educación vial de Talavera de la Reina (Ronda del Cañillo).
- Aula adaptada.
- Cincuenta bicicletas. 10 de ellas adaptadas con ruedines.
- 50 Cascos de diferentes tallas.
- Gorros de papel desechables.
- Conos y señales.
- Material escolar: cartulinas, pegamento, pintura, etc.

Actividad 1: "Rediseñando la Ciudad"

En el centro de educación vial (interior), se colocarán sillas en semicírculo. El Educador/Educadora Social se encargará de hacer una breve introducción sobre desarrollo sustentable y el uso de la bicicleta como medio de transporte alternativo. Los y las estudiantes harán propuestas plasmadas en murales de cartulina, sobre sus iniciativas propias para fomentar el uso de la seguridad vial y de la bicicleta como medio de transporte.

Actividad 2: "El Gran Conductor Seguro"

Sobre el circuito los Educadores/Educadores Sociales se dividirán en dos grupos; uno con los alumnos y alumnas que sepan montar en bicicleta y otro con los que aún no sepan.

Los que saben montar realizarán una gymkana en la que el premio será un diploma de "gran conductor seguro" para todas las personas participantes. Se conjugará el dominio de la bicicleta con el dominio de las señales de tráfico, tanto las verticales como las que deberán ejecutar los propios ciclistas.

El grupo de quienes no saben montar, sobre bicicletas con ruedines y la atención más personalizada del segundo Educador/Educadora Social, realizará un juego similar al anterior y en el que también se les expedirá el diploma de "gran conductor seguro".

Horario:

- De lunes a viernes de 09:30 a 12:00.

TALLER DE RECICLAJE DE BICICLETAS

Breve explicación

En connivencia con los Servicios Sociales, el poder ejecutivo local y los juzgados, se instaurará un sistema de reciclaje de bicicletas. El reciclado será realizado por personas que tengan la misión de realizar labores de reinserción social o trabajos en beneficio de la comunidad. Las bicicletas se rescatarán del punto limpio, de las que la gente quiere deshacerse, etc. Se recogerán y se llevarán hasta una dependencia municipal equipada con herramienta suficiente para la reparación de todo lo recopilado, intentando aprovechar las piezas de unas para otras, conformando así una base de bicicletas gratuitas aptas para el uso de las mismas por la ciudadanía.

Recursos humanos

- Un Educador/Educadora Social.
- Un mecánico de bicicletas.
- Personal que esté desarrollando trabajos de reinserción social o en beneficio de la comunidad.

Recursos materiales

- Una dependencia municipal de unos 200 metros cuadrados o más.
- Herramientas genéricas.
- Herramientas específicas para bicicletas.
- Varios caballetes para reparar bicicletas.
- Repuesto básico (cámaras, cubiertas, cadenas, aceite).

Actividad: "Taller de Bicis"

El Educador/Educadora Social aprovechará los espacios educativos posibles en los que pueda crear el clima distendido y entretenido, a través del trabajo de reciclaje, para realizar acciones pedagógicas de inserción social con las personas que se encuentren desarrollando los citados servicios en beneficio de la comunidad.

El mecánico se encargará de seleccionar el material y enseñar a los educandos a reparar las bicicletas. Una vez reparadas, las bicicletas pasarán a la sección "accede a una bici".

ACCEDE A UNA BICI

Breve explicación

En connivencia con los Servicios Sociales, el poder ejecutivo local y los juzgados, se instaurará un sistema de provisión gratuito de bicicletas. El sistema será gestionado con la supervisión de un Educador/Educadora Social, y será ejecutado por personas que tengan la misión de realizar labores de reinserción social o trabajos en beneficio de la comunidad.

Recursos humanos

- Un Educador/Educadora Social.
- Personal que esté desarrollando trabajos de reinserción social o en beneficio de la comunidad.

Recursos materiales

- Una dependencia municipal de unos 200 metros cuadrados o más.
- Un ordenador.
- Material de oficina.

Actividad: "Gestión Bicicletas de Uso Gratuito"

Las bicicletas que vayan siendo recicladas pasarán a esta dependencia, donde se las etiquetará y se introducirán en una base de datos al uso para tener un inventario actualizado constantemente. Además, se clasificarán por tipología y tamaño. Ejemplo: bicicleta carretera talla "L".

Los ciudadanos y ciudadanas que deseen recibir una de estas bicicletas prestadas harán un pequeño contrato por 3 meses, renovable, en el que tendrán que responsabilizarse del buen uso y devolución del vehículo que se le presta. A los citados tres meses, se hará una revisión de la bicicleta por parte del personal de taller, verificando que todo esté correcto para una finalización o ampliación del contrato gratuito.

DISEÑO, CREACIÓN Y MEJORA DE INFRAESTRUCTURAS.

Breve explicación

Esta fase es la más complicada, ya que requiere una inversión de dinero municipal y la colaboración de otros profesionales. A través de la concejalía de Medio Ambiente de Talavera de la Reina, así como con arquitectos y expertos en el diseño de otros carriles bici seguros y modernos, como los de Valencia (figura 13, Anexo2) o Barcelona. Se realizarán estudios exhaustivos y se realizarán propues-

tas municipales de mejora y ampliación del carril bici. Esta gestión se realizará durante todo el año, por su especial complejidad y del requerimiento de la misma a implementarse en otro proyecto complementario a este.

5.5. Cronograma

Tabla 2. Planificación Anual Actividades.

PLANIFICACIÓN ANUAL DE ACTIVIDADES												
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
Divulgación	En mass media locales			Divulgación a través de las redes sociales								
Act. Centros enseñanza básica	David Vs. Goliat								Al cole en bici			
Taller bicicletas	Taller de bicis											
Reparto bicicletas usuario	Gestión de bicicletas de uso gratuito											
Diseño urbanístico	Evaluación y diseño de infraestructuras					Creación y mejor del diseño urbanístico						

5.6. Evaluación

Según Trilla, la evaluación es definida como la recogida y análisis sistemático de toda aquella información necesaria para determinar el valor o el mérito de las acciones realizadas o en proceso de realización. Se trata, por tanto, de emitir juicios de valor, de calibrarla asignación de sentido a las acciones, procesos, productos, realidades, etc. (1997, pág. 194).

La evaluación estará encaminada a la reflexión, sobre lo que se irá haciendo y lo que se hará; "la evaluación se define como un proceso de reflexión acerca de propio trabajo, del proceso grupal desarrollado, así como la propuesta de acciones de mejora y objetivos a largo plazo" (Ytarte, Cantero, & Vila, 2017, p. 156).

La evaluación, diseñada por el equipo de Educadores/Educadoras Sociales del proyecto, acompañará durante toda la planificación anual a todas las acciones que se vayan desarrollando. Será realizada de manera continua, de manera que se recoja información de carácter cualitativo semanalmente. Los muestreos serán analizados por el equipo educativo del proyecto durante la siguiente semana.

Una vez procesados los datos, serán comparados con los objetivos principales y secundarios que se estén trabajando. De esta manera, se podrán introducir las correcciones necesarias para el correcto desarrollo del plan establecido.

Los datos a recoger irán referenciados, tanto a los contenidos como a los procesos. Se evaluarán mediante sencillos cuestionarios, cuestiones relativas a: la organización, las temáticas, los procedimientos y los resultados obtenidos (Ytarte, Cantero, & Vila, 2017).

A fin de encontrar una respuesta fiel a la realidad, el cuestionario de evaluación será cumplimentado por las personas a cargo del proyecto, del personal contratado y colaboradores de manera semanal. Quienes participen en las actividades cumplimentarán la evaluación a la finalización de cada una de las actividades.

Los cuestionarios han de ser directos y breves, para que sus respuestas se adecúen perfectamente a lo percibido por las personas usuarias y no se caiga en contestaciones someras que busquen acabar la evaluación de manera rápida.

La gestión de los datos será ordenada y archivada por el coordinador/coordinadora, cerrando los archivos semanalmente, teniendo los datos escrutados para el martes de la semana siguiente, para poder hacer una reunión de evaluación con el resto del equipo educativo.

En relación a la calidad del servicio de reciclaje de bicicletas y su posterior préstamo a terceros, también se recogerá un cuestionario con periodicidad supeditada a la entrega de la bicicleta, que gestionará en este caso el Educador/Educadora Social que se encargue del taller y gestión, revisándose en este caso una vez al mes.

Los objetivos de la evaluación se dividen a corto y a medio plazo. Tratando de medir a corto plazo: la idoneidad de las actividades, la acción profesional de los Educadores/Educadoras Sociales, el ambiente de trabajo percibido y la evolución de la participación ciudadana.

A medio plazo se analizará sobre la inclusión de la bicicleta como vehículo habitual en los transportes urbanos de Talavera de la Reina.

Con respecto a cuestiones meramente cuantitativas, se diseñará una hoja de cálculo informatizada, para contabilizar numéricamente las personas usuarias a las que se están atendiendo en las diversas actividades.

Semestralmente se repetirán, encuestas similares a las realizadas en el presente estudio, con intención de descubrir si se inicia algún tipo de cambio social en la localidad.

Los formularios de evaluación serán los siguientes y se podrán ver en el Anexo 3.

- Cuestionario satisfacción personas usuarias actividades (Tabla 3, Anexo 3).
- Cuestionario evaluación continua semanal por parte Educadores/Educadoras Sociales (Tabla 4, Anexo3).

- Cuestionario satisfacción para personas usuarias de actividad "accede a una bici" (Tabla 5, Anexo3).
- Cuestionario evaluación final por fin de actividad (Tabla 6, Anexo3).
- Estadísticas de participación (Ilustración 14, Anexo 3).

6. CONCLUSIONES

La sociedad, tras evaluar lo observado durante el trabajo, parece comprometida con la responsabilidad con el desarrollo de prácticas sustentables, pero quizás haga falta un empujón que lo favorezca.

La fase de investigación de este TFG, en sus dos vertientes (observación participante y encuesta), han concluido prácticamente lo mismo. El moverse en bicicleta en los trayectos urbanos es posible, deseable, sano y peligroso. Peligroso por dos motivos, la falta de concienciación de los actores viarios y la falta e inadecuación de las infraestructuras suficientes.

Tras la observación de esta situación, con sus pros y sus contras, se intenta diseñar un proyecto que intenta dar soluciones a esos planteamientos de concienciación e impulso a las instituciones para la mejora de infraestructuras. Además, intenta dotar de un vehículo (bicicleta) de manera gratuita, sin ningún tipo de distinción, a aquellas personas que carezcan de la misma. En definitiva, una realidad compleja a la vez que latente, que puede ser posible si de verdad nos ponemos manos a la obra.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AEACLUB.ORG. (Noviembre de 2019). *Automovilistas Europeos Asociados*. Obtenido de Normativa sobre tráfico de ciclistas: [<https://aeaclub.org/normativa-trafico-ciclista/>].
- Allen, A. (1994). *Re-assessing urban development: Towards indicators of sustainable Development ar urban level*. Londres: Working Papèr DPU.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas (ACNUR). (2006). Situación de los refugiados del mundo. ESPAÑA.
- Alvino, S., Canciani, L., Sessano, P., & Telias, A. (2010). La ciudadanía y el derecho al ambiente: reflexiones en torno a una articulación. *Revista Components, Anales de la educación común N°8*, 152-161.
- Anaya, E., & Castro, A. (2012). *Balance general de la bicicleta pública en España*. Barcelona: Fundación ECA Bureau Veritas.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Grafox S.L.
- Boletín Oficial del Estado. (1978). *Art 45 CE*. Madrid: BOE.
- Boletín Oficial Estado. (31 de Octubre de 2015). Ley sobre Tráfico, Circulación de Vehículos a Motor y Seguridad Vial. *Real Decreto Legislativo 6/2015*. Madrid: BOE.
- Borja, J., & Muxí, Z. (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.
- Caride Gómez, J. A., & Meira Cartea, P. A. (1998). Educación ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. *Pedagogía social*, 7-30.
- Cebollada, A. & Avellaneda, P. G. (2008). Equidad social en movilidad: reflexiones en torno a los casos de Barcelona y Lima. *Scripta Nova*, 47.
- Chinchilla Montes, M. (2013). Medio ambiente y construcción de la ciudadanía. *Integra educativa Vol. VI. N°3*, 181-201.
- Comisión Europea. (2019). *Web Oficial de la Unión Europea*. Obtenido de [<https://ec.europa.eu/>].
- (1987). *Comisión mundial de medio ambiente y del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Congreso de los Diputados. (15 de noviembre de 2007). 34/2007. España: Boletín Oficial del Estado.
- Congreso de los Diputados. (28 de enero de 2011). R. D. 102/2011. *Real decreto relativo a la mejora de la calidad del aire*. España: Boletín Oficial del Estado.
- Congreso de los Diputados. (23 de octubre de 2017). Ley 26/2017. *Ley de responsabilidad medio ambiental*. España: Boletín Oficial del Estado.
- Congreso de los Diputados. (5 de diciembre de 2018). Ley 9/2018. *Ley de evaluación ambiental*. España: Boletín oficial del Estado.
- D'Angelo, O., & Otros. (1995). *Creatividad, pensamiento y motivación*. La Habana: Prycrea.
- Del Prado, M. J. (1998). "La división Norte-Sur en las relaciones internacionales. *Agenda Internacional*, 22-34.

- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid: Santillana.
- DGT. (31 de octubre de 2015). Ley de Tráfico y Seguridad Vial. *Real Decreto Legislativo 6/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Tráfico, Circulación de Vehículos a Motor y Seguridad Vial*. Madrid, España: Boletín Oficial del Estado.
- Dirección General de Tráfico. (2009). *Guía del ciclista*. Gráficas Varona S.A.
- Dora, C., Hosking, J., Mudu, P., & Fletcher, E. R. (2011). *Urban transport and health in sustainable transport*. Ecborn (Alemania): Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- Economistas sin fronteras. (12 de agosto de 2016). *ESF.ORG*. Obtenido de [<http://ecosfron.org/wp-content/uploads/An%C3%A1lisis-DAFO.pdf>].
- Ettema, D., Gärling, T., Olsson, L. E., & Friman, M. (2013). Out of home activities, daily travel, and subjective well-being. *Transportation Research*, 87-96.
- Friman, M., Fujii, S., Ettema, D., Gärling, T., & Olsson, L. E. (2013). Psychometric analysis of the satisfaction with travel scale. *Transportation research*, 132-145.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Carrasco, F. D. (2019). Derecho positivo y derecho natural, una dicotomía artificial. *Revista del instituto de investigaciones jurídicas*, 1.
- García, M., & Otros. (1993). *La encuesta*. Madrid: Alianza universal textos.
- García, S., & Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: S. XXI.
- Gobierno de España. (noviembre de 2019). *Agenda 2030 España*. Obtenido de [<https://www.agenda2030.gob.es/>].
- González Gaudiano, E. J. (2007). La construcción de la sustentabilidad. *Trayectorias*, 5-6.
- Guillet, J. C. (2005). Les metamorphoses de l'animation et des animateurs. *1 Congreso Internacional e Interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa*. Barcelona: UAB.
- Hernández Troyano, E. (2010). ¿Por qué es la observación el instrumento por excelencia de la evaluación conductual? *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-6.
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *INE*. Obtenido de [<https://www.ine.es/>].
- Jakovcevic, A., Franco, P., Visona Dalla Pozza, M., & Ledesma, R. (2015). Percepción de los beneficios individuales del uso de la bicicleta compartida como medio de transporte. *Suma Psicológica*, 33-41.
- Klifton, J., & Díaz-Fuentes, D. (2011). La nueva política de la OCDE ante el cambio de la economía mundial. *Revista de Economía Mundial*, 28.
- La vanguardia. (19 de enero de 2018). El anillo ciclista de València que ataca el PP recibe un premio de la Fundación Fórum Ambiental. *La Vanguardia*, págs. [<https://www.lavanguardia.com/local/valencia/20180118/44103274048/gobiernospana-premi-anillo-ciclista-valencia.html>].

- López Bernal, O. (2004). La sustentabilidad urbana. *Bitacora*, 8-14.
- Macías-Loor, A., Cedeño Zambrano, H. G., & Paz Zambrano, A. A. (2017). Un acercamiento a las teorías contemporáneas sobre el diseño urbano y su implicación ambiental. *Dominio de las ciencias*, 73-89.
- Meadows, D. (1992). *Más allá de los límites del crecimiento*. México: Editorial Aguilar.
- Ministerio del interior. (21 de noviembre de 2003). RGC. *Reglamento General de Circulación*. España: Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio para la Transición Ecológica. (noviembre de 2019). *Ministerio para la transición Ecológica*. Obtenido de [<https://www.miteco.gob.es/es/calidad-y-valoracion-ambiental/legislacion/>].
- Ministerio para la Transición Ecológica. (11 de noviembre de 2019). AEMET. *Agencia estatal de meteorología*.
- Muxí, Z. (2007). Paisajes de aprendizaje. Ciudad y espacio público. *Ciclo de debates en torno al espacio urbano* (págs. 1-7). Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Navazo, M. (diciembre de 2007). *Decálogo para re-enfocar las políticas de movilidad*. Obtenido de [<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n35/amnav.html>].
- Official Press. (29 de febrero de 2019). El carril bici de Grezzi galardonado como el mejor de España. *OP*, págs. [<http://officialpress.es/el-carril-bici-de-grezzi-galardonadocomo-el-mejor-de-espana/>].
- Oficina Europea OMS. (2016). *Physical activity strategy*. Copenhague: World health organization regional office for Europe.
- Organización Naciones Unidas. (Mayo de 2016). Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. *Una oportunidad única para América Latina y El Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Organización Naciones Unidas. (Diciembre de 1948). Declaración Universal Derechos Humanos.
- Organización Naciones Unidas. (1987). *Informe Brundtland*. Oxford University Press.
- Organización Naciones Unidas. (1992). *Programa 21. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Río de Janeiro.
- Pinto Alvarado, N., Fuentes, F., & Alcívar, D. (2015). *La situación de la bicicleta en Ecuador: avances retos y perspectivas*. Ecuador: Friedrich-Ebert-Stiftung, ILDIS.
- Postic, M., & Ketele, J. M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea (3ªEd).
- Reuben, S. (2012). Fundamentos hipotéticos para investigar la crisis económica contemporánea. *Revista de ciencias económicas*, 89-130.
- Sanz Alduan, A., Kisters, C., & Montes, M. (2018). Sobre espejos y espejismos del auge de la bicicleta. *Revista transporte y territorio*, 60.
- Shaheen, S., Guzmán, S., & Zhang, H. (2010). Bikesharing in Europa, The Americas and Asia. *Journal of transport Geography*, 159-167.

- Tráfico y Seguridad Vial. Subordinación de ordenanza municipal de circulación de ciclista a la ley de tráfico. Las bicicletas no pueden circular por las aceras, STS 1491/2014 (Tribunal Supremo 10 de Abril de 2014).
- Trilla, J. (1997). *Animación Sociocultural. Teorías programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Unión Europea. (1994). TUE. *Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea*. Maastrich, Países Bajos: Boletín Oficial Unión Europea.
- Unión Europea. (21 de mayo de 2008). Directiva 2008/50/CE. *Calidad del aire y una atmósfera más limpia en Europa*. Boletín Oficial Europeo.
- Unión Europea. (26 de octubre de 2012). Diario Oficial UE. *Tratado funcionamiento Unión Europea (326)*, 1-390. Lisboa, UE.
- Unión Europea. (2013). Decisión 1386/2013/UE. *Programa de acción en materia de medio ambiente "Vivir bien, respetando los límites del planeta"*. Boletín Oficial Unión Europea.
- Unión Europea. (24 de octubre de 2017). REFIT. *Programa de adecuación y eficacia de la reglamentación*. Comisión Europea.
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio. Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 281-297.
- Welti, C. (1997). *Demografía I*. México: Prolap - Unam.
- Ytarte, R. M. (2013). *Ciudadanía y Educación Social*. Editorial Academia Española.
- Ytarte, R. M., Cantero Garlito, P. A., & Vila Merino, E. S. (2017). *Ocio, bienestar y calidad de vida en terapia ocupacional*. Madrid: Síntesis S.A.

8. ANEXOS

Anexo 1. Objetivos desarrollo sustentable relacionados con el proyecto, "Agenda 2030" (2016)

De los 17 ODS propuestos, así como sus metas, serán tenidos en cuenta para este proyecto, los siguientes (ONU, 2016):

Objetivo n° 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.

Para lograr el desarrollo sostenible es fundamental garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos a cualquier edad. Se necesitan muchas más iniciativas para erradicar por completo una amplia gama de enfermedades y hacer frente a numerosas y variadas cuestiones persistentes y emergentes relativas a la salud.

Metas Objetivo n° 3:

- 3.5. Fortalecer la prevención y el tratamiento del abuso de sustancias adictivas, incluido el uso indebido de estupefacientes y el consumo nocivo de alcohol.
- 3.6. De aquí a 2020, reducir a la mitad el número de muertes y lesiones causadas por accidentes de tráfico en el mundo.
- De aquí a 2030, reducir considerablemente el número de muertes y enfermedades causadas por productos químicos peligrosos y por la polución y contaminación del aire, el agua y el suelo.

Objetivo n° 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible.

Metas Objetivo n° 4:

- 4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Objetivo nº 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

La igualdad entre los géneros no es solo un derecho humano fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible.

Metas Objetivo nº 5:

- Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública

Objetivo nº 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.

Las inversiones en infraestructura (transporte, riego, energía y tecnología de la información y las comunicaciones) son fundamentales para lograr el desarrollo sostenible y empoderar a las comunidades en numerosos países. El ritmo de crecimiento y urbanización también está generando la necesidad de contar con nuevas inversiones en infraestructuras sostenibles que permitirán a las ciudades ser más resistentes al cambio climático e impulsar el crecimiento económico y la estabilidad social.

Metas Objetivo nº 9:

- Desarrollar infraestructuras fiables, sostenibles, resilientes y de calidad, incluidas infraestructuras regionales y transfronterizas, para apoyar el desarrollo económico y el bienestar humano, haciendo especial hincapié en el acceso asequible y equitativo para todos.

Objetivo nº 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles,

El futuro que queremos incluye a ciudades de oportunidades, con acceso a servicios básicos, energía, vivienda, transporte y más facilidades para todos.

Metas Objetivo nº 11:

- De aquí a 2030, proporcionar acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles para todos y mejorar la seguridad vial, en particular mediante la ampliación del transporte público, prestando especial atención a las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad, las mujeres, los niños, las personas con discapacidad y las personas de edad.
- De aquí a 2030, aumentar la urbanización inclusiva y sostenible y la capacidad para la planificación y la gestión participativas, integradas y sostenibles de los asentamientos humanos en todos los países.

- De aquí a 2030, reducir el impacto ambiental negativo per cápita de las ciudades, incluso prestando especial atención a la calidad del aire y la gestión de los desechos municipales y de otro tipo.

Objetivo nº 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.

El objetivo del consumo y la producción sostenibles es hacer más y mejores cosas con menos recursos, incrementando las ganancias netas de bienestar de las actividades económicas mediante la reducción de la utilización de los recursos, la degradación y la contaminación durante todo el ciclo de vida.

Metas Objetivo nº 12:

- De aquí a 2030, lograr la gestión sostenible y el uso eficiente de los recursos naturales.
- Promover prácticas de adquisición pública que sean sostenibles, de conformidad con las políticas y prioridades nacionales.
- De aquí a 2030, asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza.

Objetivo nº 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

Las emisiones de gases de efecto invernadero causadas por las actividades humanas hacen que esta amenaza aumente. Tenemos a nuestro alcance soluciones viables para que los países puedan tener una actividad económica más sostenible y más respetuosa con el medio ambiente. El cambio de actitudes se acelera a medida que más personas están recurriendo a la energía renovable y a otras soluciones para reducir las emisiones.

Metas Objetivo nº 13:

- Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.

Objetivo nº 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

Promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, la provisión de acceso a la justicia para todos y la construcción de instituciones responsables y eficaces a todos los niveles.

Metas Objetivo nº 16:

- Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo.
- Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades.
- Promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.

Anexo 2. Fotografías Carril Bici

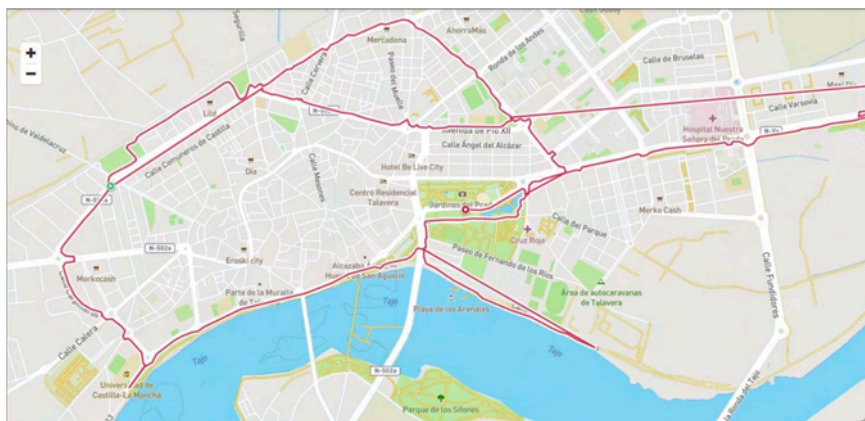


Ilustración 3. Carril Bici Talavera. Fuente: Propia.

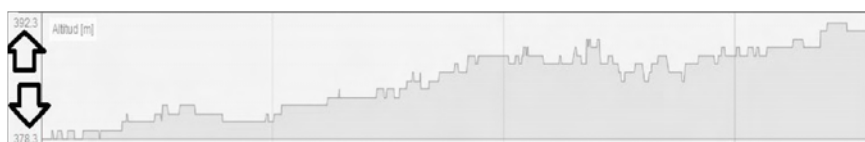


Ilustración 4. Perfil Altimetría Recorrido Total Carril Bici.



Ilustración 5. Protecciones para ciclistas. Fuente: Propia.



Ilustración 6. Cruce Peligroso "Tres Olivos". / Ilustración 7. Cruce Peligroso "Carretera Cervera".



Ilustración 8. Obstáculos en la vía, Avenida de Madrid.



Ilustración 9. Acera y calzada limpia, Avenida Juan Carlos I.



Ilustración 10. Carril Discontinuo N-V.

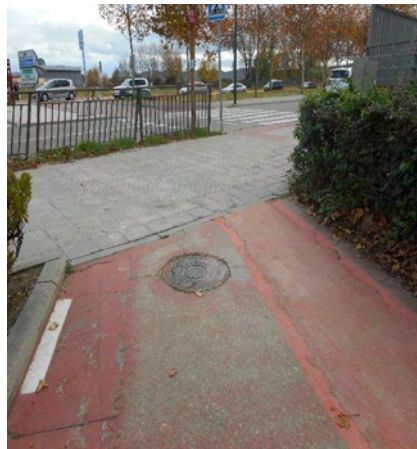


Ilustración 11. Carril Discontinuo, Avenida Madrid.



Ilustración 12. Bordillos por todo el recorrido.

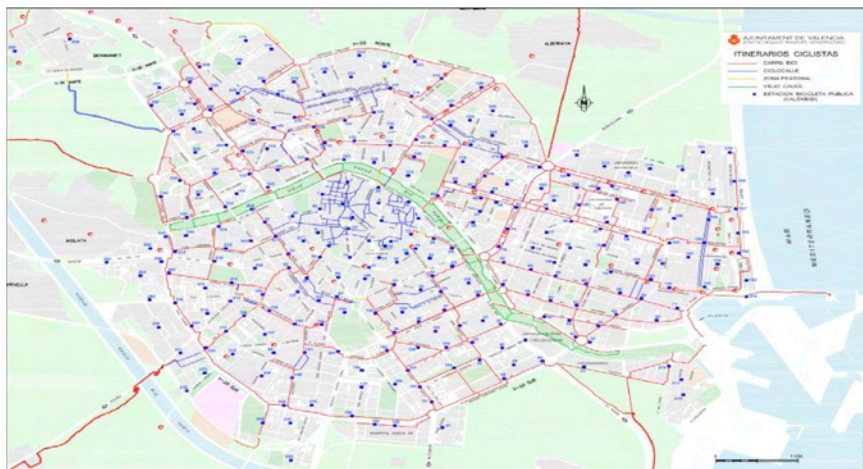


Ilustración 13. Carril Bici Valencia. Fuente: Ayuntamiento Valencia.

Anexo 3. Preguntas de la encuesta realizada

1. Edad
2. Sexo
 - a. Masculino.
 - b. Femenino.
 - c. Otro.
3. Nivel de estudios
 - a. Sin estudios primarios.
 - b. Estudios primarios.
 - c. Formación profesional.
 - d. Bachillerato o similar.
 - e. Estudios Universitarios
4. ¿Usas habitualmente la bicicleta?
 - a. Si.
 - b. No.
5. En caso de usarla. ¿Con qué frecuencia?
 - a. Menos de 1 día a la semana
 - b. De 1 a 3 días a la semana.
 - c. De 3 a 6 días a la semana.
 - d. A diario.

6. ¿La usas como transporte personal?
 - a. Sí.
 - b. No.

7. ¿Utilizas en tus desplazamientos el carril bici de la ciudad?
 - a. Sí.
 - b. No.

Sección 2. Beneficios personales del uso de la bicicleta como medio de transporte

1. Rapidez.
2. Ahorro económico.
3. Por cuestiones saludables.
4. Entretenimiento.
5. Sostenibilidad del medio ambiente.
6. ¿Cuál es tu mayor impedimento a la hora de usar la bici como medio habitual de transporte?

Sección 3. Diseño urbanístico Talavera de la Reina

1. ¿Crees que Talavera de la Reina tiene una red de carril bici ideal?
2. ¿Consideras seguro circular en bicicleta por Talavera de la Reina?
3. ¿Consideras seguro el carril bici de Talavera?
4. ¿Crees que los conductores de vehículos a motor respetan al ciclista?
5. ¿Crees que los ciclistas respetan a los conductores de los vehículos a motor?
6. ¿Cómo mejorarías la ciudad para que fuese óptima para circular en bicicleta?

Sección 4. ¿Estarías disponible para realizar un experimento sociométrico?

1. Si te ofreces voluntaria o voluntario déjanos tu correo electrónico

Anexo 4. Cuestionarios de satisfacción, de evaluación y estadísticas de participación

Cuestionario de satisfacción de las personas usuarias de las actividades

Tabla 3. Cuestionario de satisfacción de las personas usuarias de las actividades.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD					
Fecha:	Nombre del Educador/Educadora Social:				
Valora tu percepción (1 poco o nada, 5 mucho o todo)	1	2	3	4	5
¿Te ha gustado la actividad?					
¿Han mejorado en algo tus conocimientos de seguridad vial?					
¿Se te hizo larga?					
¿Te ha animado a usar la bicicleta como medio de transporte?					
¿Te ha parecido profesional el Educador/Educadora Social?					

Cuestionario de evaluación continua semanal por parte de los Educadores/Educadoras Sociales

Tabla 4. Cuestionario de evaluación continua semanal por parte de los Educadores/Educadoras Sociales.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

Semana: _____ Nombre del Educador/Educadora Social: _____

Valora tu percepción (1 poco o nada, 5 mucho o todo)

	1	2	3	4	5
¿Se cumplen los tiempos en el desarrollo de la actividad?					
¿La gente se involucra en el desarrollo?					
¿Hay buen ambiente generalizado?					
¿El diseño de las sesiones es correcto?					
¿Las personas usuarias salen contentas de la actividad?					

Notas de interés:

**Cuestionario de satisfacción para personas usuarias de la actividad
 “accede a una bici”**

Tabla 5. Cuestionario de satisfacción para personas usuarias de la actividad
 “Accede a una bici”.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD					
Nombre:	Número bicicleta:				
Fecha inicio:	Fecha fin:				
Valora tu percepción (1 poco o nada, 5 mucho o todo)	1	2	3	4	5
¿Está la bicicleta en condiciones óptimas de uso?					
¿Te ha gustado la experiencia?					
¿La usas para tus trayectos habituales por Talavera?					
¿Te parece una ciudad segura para viajar en bicicleta?					

Cuestionario final por fin de actividad

Tabla 6. Cuestionario de evaluación final por fin de actividad.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD					
Fecha:		Nombre del Educador/Educadora Social:			
Valora tu percepción (1 poco o nada, 5 mucho o todo)	1	2	3	4	5
¿Se cumplen objetivos específicos del proyecto con esta actividad?					
¿Se cumplen objetivos generales del proyecto con esta actividad?					
¿Crees que hay que modificarla?					
¿Crees que hay que sustituirla por una nueva?					
¿Se han correspondido las actividades realizadas con las diseñadas?					
¿Hay buena relación entre los Educadores/Educadoras Sociales?					
Valora los recursos materiales					
Valora las instalaciones					
Notas de interés					

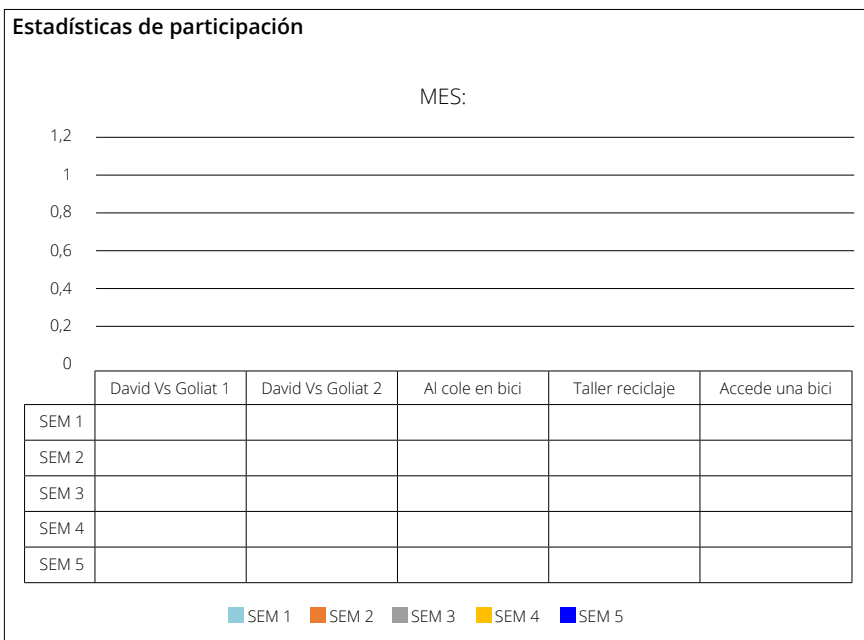


Ilustración 14. Estadísticas de Participación.

SEGUNDO FINALISTA
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA

**“PERCEPCIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS DE
TALAVERA DE LA REINA SOBRE EL GRADO DE
EDUCACIÓN SOCIAL”.**

Fabio Ruiz Coronado

Dirigido por: Roberto Moreno López

Facultad de Ciencias Sociales
Campus de Talavera de la Reina

Curso académico 2019/2020



SEGUNDO FINALISTA
CAMPUS DE TALAVERA DE LA REINA
Fabio Ruiz Coronado

“PERCEPCIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS DE
TALAVERA DE LA REINA SOBRE EL GRADO
DE EDUCACIÓN SOCIAL”

ÍNDICE

1. RESUMEN	266
2. INTRODUCCIÓN. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO	267
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO	268
4. JUSTIFICACIÓN Y VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN SOCIAL	268
5. MARCO TEÓRICO. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO	269
5.1. Profesión, Profesionalización y Desprofesionalización	269
5.1.1. Actores de la profesionalización	271
5.2. La Universidad	275
5.2.1. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	276
5.2.2. Libro Blanco de la Educación Social	278
5.3. Estudios previos	280
6. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	284
6.1. Hipótesis	284
6.2. Objetivos	284
7. METODOLOGÍA	285
8. RESULTADOS	287
8.1. Datos sociodemográficos	287
8.2. Datos de las preguntas	288
8.2.1. Prácticas	288
8.2.2. Plan de estudios	292
8.2.3. Profesorado	295
8.2.4. Bloque estructura y organización	298

8.3. Resultados diferenciados por cursos	301
8.3.1. Primero de Educación Social	302
8.3.2. Segundo de Educación Social	303
8.3.3. Tercero de Educación Social.....	305
8.3.4. Cuarto de Educación Social	306
9. DISCUSIÓN	307
10. CONCLUSIÓN Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	309
11. BIBLIOGRAFÍA.....	311
12. ANEXO A.....	314

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Actores más relevantes en la profesionalización.....	274
---	-----

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados sociodemográficos del cuestionario	287
Tabla 2. Medidas estadísticas de Primero de Educación Social	302
Tabla 3. Medidas estadísticas de Segundo de Educación Social.....	303
Tabla 4. Medidas estadísticas de Tercero de Educación Social.....	305
Tabla 5. Medidas estadísticas de Cuarto de Educación Social.....	306

Índice de gráficos

Gráfico 1. Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes.....	288
Gráfico 2. Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos.....	289
Gráfico 3. Deberían existir prácticas durante los 4 cursos académicos	290
Gráfico 4. El método utilizado para la elección de las prácticas en la carrera de Educación Social es adecuado	290

Gráfico 5. Los dos meses de estancia de prácticas son adecuados para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera.....	291
Gráfico 6. La teoría impartida en las diferentes asignaturas de la carrera de Educación Social sirve para poder desempeñar de forma adecuada la actividad profesional	292
Gráfico 7. Los conocimientos impartidos en la carrera de Educación Social están relacionados con las necesidades sociales actuales	293
Gráfico 8. El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas que está matriculado.....	293
Gráfico 9. Las evaluaciones expuestas en las guías didácticas permiten adquirir los conocimientos y objetivos que se pretenden.....	294
Gráfico 10. El profesorado está suficientemente capacitado para impartir las diferentes asignaturas.....	295
Gráfico 11. Los métodos de enseñanza del profesorado son adecuados para adquirir los contenidos y objetivos propuestos en la guía docente	296
Gráfico 12. Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado	296
Gráfico 13. Los contenidos y actividades están adecuadamente coordinados y estructurados por parte del profesorado.....	297
Gráfico 14. La infraestructura de la universidad, como las instalaciones y los servicios ofrecidos son adecuados para adquirir los contenidos impartidos en la carrera	298
Gráfico 15. Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases.....	299
Gráfico 16. Las actividades propuestas por la universidad, como seminarios, cursos... están adecuadas a las necesidades del alumnado en horarios, plazas y recursos económicos	299
Gráfico 17. Los cursos ofrecidos por la universidad tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado	300
Gráfico 18. La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria.....	301

1. RESUMEN

Las profesiones suponen un elemento esencial en la sociedad, y muchas de ellas han perdurado, algunas se han creado e, incluso, otras han desaparecido. Esto marca el inicio de este trabajo, exponiendo los actores que existen en la sociedad para profesionalizar o desprofesionalizar una ocupación. Uno de ellos, y sobre la que más se va a teorizar es la universidad, pues es la encargada de formar adecuadamente a los nuevos profesionales. Sin embargo, una vez que salen de esta institución, estos, en muchas ocasiones, no se sienten capacitados para desempeñar sus funciones, mostrando carencias sobre esta organización.

La Educación Social es una de las profesiones que han sufrido importantes repercusiones a raíz de su entrada en la universidad y su modificación con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta va a ser el centro de este trabajo realizando un estudio al alumnado de Educación Social de Talavera de La Reina sobre su percepción acerca del Grado.

Palabras clave: profesionalización, Educación Social, universidad, profesión.

ABSTRACT

Professions are an essential element in society and many of them have endured, some have been created and even others have disappeared. This marks the beginning of this work exposing the actors that exist in society to professionalize or de-professionalize an occupation. One of them and the one that will be most theorized about, is the university, since it is in charge of adequately training new professionals. However, once they leave this institution, they often do not feel able to carry out their functions, exposing shortcomings in this organization.

Social Education is one of these professions that have suffered significant repercussions as a result of entering the university and its modification with the European Higher Education Area (EEES). This will be the centre of this work, carrying out a study on the students of Social Education in Talavera de la Reina about their perception of the degree.

Key words: professionalization, Social Education, university, profession.

2. INTRODUCCIÓN. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG)¹ se centra en un tema tan esencial para la sociedad actual como son las profesiones. Concretamente, se trata de delimitar el proceso llevado a cabo por las ocupaciones para convertirse en profesión; es lo que actualmente denominamos como profesionalización. Es inevitable reconocer que las profesiones han existido en la sociedad desde que se tiene uso de razón, pero hasta que se consideran como tal, es necesario que se den una serie de acontecimientos relacionados con diferentes actores inmersos en nuestra sociedad, como son el Estado, el mercado, la universidad y los propios profesionales. Todos ellos, como afirma Sáez (2005), juegan un papel importante en el ámbito laboral, y como consecuencia en la sociedad.

La elección de este tema está motivada principalmente por este fenómeno, y más concretamente para conocer en profundidad uno de ellos, como es la universidad y su repercusión, tanto en el ámbito profesional, como social. Esta institución ha sufrido numerosos cambios a lo largo del tiempo, y uno de los más importantes fue a raíz de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)² que supuso la reestructuración del sistema universitario a través del Real Decreto 1393/2007. Esto ocasiona, entre otras, la sustitución de las diplomaturas y las licenciaturas por grados, la creación de nuevos planes de estudios y la equiparación de la mayoría de las carreras a 4 años de duración.

La Educación Social es considerada una de las carreras universitarias más nuevas de la actualidad, pues fue incorporada durante los años 90, y ha tenido que realizar una serie de cambios significativos, lo que ha supuesto consecuencias, tanto para los profesionales, como para la sociedad. Sin embargo, a pesar de todos estos avances, los futuros Educadores y Educadora Sociales siguen teniendo dificultades acerca de las competencias y funciones que deben desempeñar en su actividad profesional. En muchas ocasiones, su percepción hacia la universidad es negativa, debido a que no se sienten con la suficiente preparación para llevar a cabo su labor profesional. Por eso, en este TFG se muestra un estudio cuantitativo realizado al alumnado de Educación Social de Talavera de La Reina sobre su percepción acerca del Grado, a través de un cuestionario. Con este, se pretende analizar aspectos relacionados con la carrera, como son las prácticas, el plan de estudios, el profesorado y, por último, la organización y estructura de la universidad. Asimismo, se trata de comparar las respuestas dependiendo del curso en el que se encuentra el alumnado. Concluye exponiendo los resultados y conclusiones obtenidos.

1 Trabajo Fin de Grado, en adelante TFG.

2 Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Objetivo general:

Profundizar desde una perspectiva profesionalizadora en la formación de los Educadores y las Educadoras Sociales en el marco de la universidad.

Objetivos específicos:

- Reflexionar sobre los actores que intervienen en el proceso de profesionalización para conocer el recorrido de las profesiones.
- Caracterizar la influencia de la universidad en el proceso de profesionalización y la formación de profesionales de la Educación Social.
- Profundizar en la percepción del alumnado sobre su formación en el Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina-UCLM.

4. JUSTIFICACIÓN Y VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN SOCIAL.

Muchos son los intereses que me han suscitado a llevar a cabo este TFG; sin embargo, el más relevante ha sido la observación que he podido tener a lo largo de mi etapa universitaria en Castilla-La Mancha. Esta ha sido bastante duradera, pues ha transcurrido durante los últimos diez años: al principio, en la Facultad de Educación de Ciudad Real estudiando los Grados de Educación Primaria, y, más adelante, los estudios de Infantil y acabando con el Grado de Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de La Reina. Durante este recorrido, he podido conocer multitud de alumnado en varios contextos, y a través de mi percepción y de varios debates al respecto, me he podido percatar de que existe una percepción similar sobre la universidad en ambas Facultades acerca de los bloques expuestos en este estudio, especialmente al referido a la organización y los recursos ofrecidos por la universidad.

Durante estos últimos años, me ha sido posible conocer la situación en la que se encuentra la Educación Social, habiendo detectado una falta de documentos teóricos, herramientas a desempeñar e investigaciones sobre esta profesión. Además, durante la asignatura denominada Pedagogía Social II: bases profesionalizadoras, tuve la oportunidad de estudiar de una manera más profunda el modelo de profesionalización expuesto por Sáez (2005), lo que me llevó a cuestionarme sobre uno de los actores, como es la Universidad. Las cuestiones más relevantes que he decidido plasmar en este estudio son entre otras; ¿la formación recibida por los y las estudiantes de Educación Social da respuesta a las necesidades sociales impuestas en la sociedad? ¿El alumnado se siente capacitado para llevar a

cabo esta profesión? ¿Las herramientas, métodos o técnicas impartidos para la universidad sirven realmente para desempeñar la actividad profesional? Todas estas preguntas, junto con mi percepción sobre la universidad, es lo que me llevó a realizar este estudio más concreto.

La universidad es la encargada de generar una serie de competencias esenciales para realizar la actividad profesional, expuestas por ASEDES (2007) en los documentos profesionalizadores y entre las que destacan aquellas relacionadas con la comunicación, las relacionales, la capacidad de análisis y síntesis, crítico-reflexivas y la capacidad para la selección y gestión del conocimiento y la información. Por eso, la universidad es una parte imprescindible en este proceso y debe capacitar a los futuros Educadores y Educadoras Sociales de recursos y materiales suficientes para poder desempeñar satisfactoriamente su profesión. Una parte imprescindible de ello es la percepción que tiene el alumnado de su proceso de aprendizaje, y generar herramientas para conocerla y cambiar las metodologías necesarias para mejorar la profesión.

5. MARCO TEÓRICO. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO

5.1. Profesión, Profesionalización y Desprofesionalización

Las profesiones actuales, tienen un recorrido histórico que es necesario conocer para poder averiguar cómo y por qué surgieron. Pero este concepto es muy complejo y difícil de definir, pues es único y especial; sin embargo, la que se ha elegido para este trabajo

Hace referencia, en gran medida a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone, necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta... El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de este modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos... Basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social (Torstendal y Burraige, 1990, citada en López, 2019, p.24).

En la sociedad actual, existen muchas profesiones que, para considerarse como tales, han pasado por un proceso denominado profesionalización que se define como “un proceso mediante el cual una actividad u ocupación llega a ser profesión” (Sáez, 2006, p. 42). Además, París (2014) afirma que en este pro-

ceso, se adquiere una identidad profesional, un desarrollo profesional, una evaluación del desempeño y los requisitos de acceso y, en último lugar, la formación asociada y las competencias profesionales donde se consigue lo que denomina como profesionalidad. Esta se define como “el conocimiento experto, el dominio de habilidades y la determinación y reconocimiento social de las competencias de una profesión” (París, 2014, p. 270).

No obstante, la profesionalización, como afirma Sáez (2005), tiene una gran relación con las transformaciones que han ocurrido en la sociedad, es decir, aparecen una serie de acontecimientos que provocan que una ocupación llegue a ser una profesión debido a que existen unas motivaciones y aspiraciones para llevarlo a cabo. Por eso, Siegrist (citado en Sáez, 2006) contextualiza qué hitos importantes existen durante este proceso. El primero de ellos es que cualquier ocupación sea estudiada en la universidad y, por tanto, sea la encargada de impartir los conocimientos generales, y partiendo de éstos, el alumnado pueda especializarse. Otro momento importante, es la división del trabajo, es decir, es necesario jerarquizar los puestos de poder dentro de una ocupación especificando cuáles se consideran de bajo u alto rango. Más tarde, los grupos profesionales formados por esta jerarquización se unen para formar asociaciones, federaciones, colegios profesionales..., que tienen el objetivo de defender sus intereses de manera conjunta y establecer unas bases, entre las que destacan, crear una definición aceptada por todos, un código deontológico y las competencias y funciones de los y las profesionales. Por último, existe una cultura profesional que genera una serie de conocimientos a través de la práctica profesional.

Por el contrario, de la misma forma que existe un proceso que genera las profesiones, existe otro que la desprofesionaliza; es lo que se denomina desprofesionalización. Guillen (1990) afirma que existen varios factores que hacen que una profesión pierda poder, autonomía y autoridad, entre las que destacan: la mejora del nivel educativo de la población, la división del trabajo, las aspiraciones de los consumidores por controlar a los profesionales y el uso de las nuevas tecnologías. En el ámbito social, Echegaray (2016) expone algunos factores que inciden en la desprofesionalización. El primero de ellos lo denomina como “la política de precarización en la provisión de los servicios sociales”, es decir, durante estos últimos años, ha existido una precarización de los servicios sociales con un fin económico. Todo esto ha tenido relación, tanto con la globalización, como con la política europea, desplazando estos problemas sociales al individuo. El segundo factor denominado como “precarización del mercado de trabajo” explica que la respuesta que se ha dado es a través del sector privado, pero desde un estilo asistencialista y reparador del problema, lo que ha repercutido de forma negativa, tanto en la intervención, como en la profesión.

Por tanto, además de los mencionados, existen otros actores que interfieren en este proceso, como el caso de la administración. Echegaray (2016) afirma que la burocracia en la actividad profesional es una manera de control hacia las profesiones, y ello limita su eficacia. Además, existen muchos problemas sociales en la actualidad, los cuales son muy complejos y diversos, puesto que es imprescindible tener en cuenta muchos factores para abordarlos, de forma que es imposible darles respuesta desde la universidad. Esta tiene que enseñar una serie de competencias que ayuden y posibiliten una respuesta adecuada en contexto determinado, pues si no se estarían formando técnicos en lugar de profesionales. Por último, las profesiones se están fragmentando, lo que conlleva que se dividan las tareas y, como consecuencia, no se requiera de una cualificación concreta y seguidamente se pierda el control de la problemática que se pretende abordar.

Toda esta información refiere que, tanto para la profesionalización como para la desprofesionalización, existen unos actores clave que están relacionados, entre los que destacan, según Sáez (2005), los propios profesionales, el Estado y sus administraciones, la universidad y el mercado. Por ello, el siguiente apartado se centrará en ellos y mostrará lo que aportan e influyen a la sociedad.

5.1.1. Actores de la profesionalización

Según la explicación funcional de este proceso, Tenorth (1988) expone que las profesiones se crean para dar respuesta a las demandas sociales y a las características del periodo en el que se encuentran, ya sean tecnológicas, socioculturales o socioeconómicas. No obstante, no todas las profesiones se explican mediante esto, sino que es necesario investigar otros actores. Por eso, el modelo de profesionalización de Sáez (2005), que se puede observar en la Ilustración 1, se centra en la carrera de Educación Social, aunque puede servir para cualquier profesión. Este expone que, para conocer de una manera completa las profesiones, es necesario organizar toda la información teniendo en cuenta todos los actores que intervienen en el proceso. Este modelo, no solo permite sistematizar los contenidos, sino comprender de una manera global la profesionalización, viendo cómo este hecho social no es algo aislado, sino que es el resultado de un cúmulo de situaciones que se han dado a lo largo de un tiempo. Este modelo teórico se apoya en lo histórico y en lo dinámico; por eso afirma que “la Educación Social se afirma y avanza, pero también sufre retrocesos, se profesionaliza, al mismo tiempo estos ascensos profesionalizadores se ven interrumpidos por eventos que promueven el detenimiento o la regresión y, por ende, la desprofesionalización” (Sáez, 2005, p.9). Es necesario tener en cuenta que la universidad es el factor principal en la formación de muchos profesionales, pero también es necesario resaltar los cambios y características de los demás actores para conocer al completo este proceso.

La universidad, como se ha dicho anteriormente, es uno de los actores claves durante el proceso de profesionalización. Campillo (2013) afirma que esta es un factor clave para que una ocupación sea reconocida como una profesión, pues es la encargada de formar a los profesionales que van a trabajar en el ámbito. Sin embargo, no solo se centra en generar conocimiento, sino que también es la encargada de crear una cultura profesional basada en transmitir una serie de valores y competencias en el alumnado. Esta tiene que estar en constante coordinación con la práctica profesional y las realidades sociales de la comunidad, con el fin de disminuir el desajuste entre la formación que se imparte y las respuestas que se deben de dar en la sociedad. En este actor, Guerrero (2018) señala que el profesorado tiene mucha importancia, pues la sociedad y los estudiantes son diferentes a otras generaciones, por lo que es necesario tener en cuenta que la universidad no tiene el monopolio del saber. Las nuevas tecnologías han cambiado la sociedad, y, por tanto, es necesario promover nuevos métodos y herramientas para hacer llegar el conocimiento al alumnado. En definitiva, se requiere de un profesorado que adquiera funciones más competentes para la sociedad actual, entre las que destacan: mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tener una actitud adecuada para trabajar en equipo, en un contexto específico, además de conocer el área de estudio y saber enseñarla con los medios existentes.

Otro de los actores clave es el Estado; Sáez (2004) afirma que esta relación entre profesionalización-Estado no siempre ha sido la misma, y depende en gran medida del contexto y el momento. Las primeras investigaciones sobre el impacto del Estado en las profesiones se remontan a la llegada de los funcionalistas y los neomarxistas. Por otro lado, Mann (citado en Sáez, 2004) expone que el Estado favorece una serie de políticas, las cuáles utilizan las profesiones para ser más autónomas e independientes. Sin embargo, el Estado tiene una serie de intereses con relación a las profesiones. Estas son utilizadas para establecer la autoridad, además de tener un interés político, fiscal o electoral. Cuando existe una ocupación que es promovida por el Estado, se requiere de su investigación, así como sus puntos de unión y la interacción con otros actores. Por tanto, se puede afirmar que el Estado, al mismo tiempo, es el generador y el cliente de una profesión. En esta relación Estado-Profesión, Fernández (2001) afirma que existe un modelo de control basado en dos tipos de dominio, como denominó Freidson (1970, citado en Fernández, 2001). El primero consiste en un dominio profesional, donde las propias profesiones proponen su trabajo técnico, estructural, financiero, cultural...; el segundo hace referencia al dominio del Estado, que es el encargado de establecer una serie de criterios políticos, sociales y económicos donde estas profesiones se enmarcan en la sociedad.

El mercado es otro de los actores relevantes en el proceso de profesionalización, que se caracteriza por la existencia de una oferta y una demanda. Por tanto, en la sociedad, existe una serie de necesidades que presenta el Estado y que se

cubren mediante la creación de políticas sociales. Sáez (2004) afirma que este actor aporta el empleo y de él depende, tanto su profesionalización, como su desprofesionalización. Además, distingue tres tipos de trabajo, que puede ser: libre, burocrático y ocupacional. Este último tiene mayores posibilidades de profesionalización, pues se puede organizar en distintas formas por la diversidad de empresas con una ocupación concreta. Además, aporta una serie de características al proceso, entre las que destaca, que las personas empleadas ocupan una posición concreta y controlada por una autoridad burocrática, se crea una serie de requisitos que promueven el crecimiento y una seguridad para evitar que otros profesionales no cualificados la desempeñen y, por último, se crean credenciales por los propios profesionales para que puedan trabajar en su profesión y así tener el monopolio de unas tareas específicas. Esto es lo que Brint (1992) establece como formas de protección o cierre, gracias a las cuales las empresas privadas se aseguran el monopolio de un tipo de ocupación concreto. Más concretamente, propone cuatro fuentes subyacentes de organización, entre las que destacan la capacidad de organizarse adecuadamente para dar un servicio concreto, los profesionales se estructuran de manera jerárquica para conseguir la producción y se insertan en un sector específico de empleo, con una cualificación específica.

Como afirma Cánovas (2012) poniendo como ejemplo la Educación Social, el mercado propicia el trabajo y el empleo, aunque tiene una estrecha vinculación con el Estado, puesto que esta es la encargada de impulsar la carrera universitaria y a la vez es usuario o cliente. Este se caracteriza por tener variables, tanto profesionalizadoras, que son aquellas que generan trabajo, como desprofesionalizadoras, que pueden ser el desempleo, el paro o el empleo de baja calidad, aunque estas últimas en algunas profesiones, como la Educación Social, son un ámbito de trabajo. No obstante, el mercado puede ser un obstáculo para los sistemas educativos, incluso para las universidades, pues estas, como señala Caride (2017), tienen que optar por dos posturas antagónicas; por un lado, la educación debe formar a sus estudiantes en aquellas competencias que propone el mercado para ser más competentes y, por otro, centrarse en los individuos, en su manera de pensar y ser, para que sean más reflexivos ante las dificultades presentadas en la sociedad. Estas dos posturas deberían complementarse, pero, en realidad, se consideran antagónicas, por lo que existe una tensión entre lo sociopolítico y lo curricular.

El último actor relevante es el de los y las profesionales que, como afirma Fernández (2002), todos los trabajadores y trabajadoras pasan por una serie de etapas en su desarrollo profesional, entre las que destacan la incorporación, el crecimiento, la madurez y la maestría. Durante la tercera, los y las profesionales se centran en su formación y tienen capacidad para aportar o cambiar nuevas metodologías, recursos o herramientas que ayudan a potenciar la cultura profesional que se demanda. En esta etapa, los trabajadores y trabajadoras tienen la capacidad para investigar y enseñar los nuevos conocimientos adquiridos con la prácti-

ca profesional. Por tanto, cualquier trabajador/tabajadora, al inicio de su actividad profesional, atraviesa por lo que se denomina como la socialización profesional, que se define como “el proceso complejo a través del cual aprenden e interiorizan los conocimientos, las normas y los valores del grupo al que pertenecen” (Cánovas, 2012, p. 17). Tenorth (1988) añade que muchas profesiones, entre las que se incluye la Educación Social, están en continuo cambio, por lo que los y las profesionales necesitan una formación permanente. Burralle (1993, citado en Cánovas, 2012) expone que los trabajadores y trabajadoras se organizan en asociaciones, colegios profesionales..., donde cada uno se responsabiliza en algún campo en concreto, para mejorar los conocimientos, obtener ayudas y soportes legislativos, negociar sus derechos y mejorar sus privilegios y conseguir una regulación de sus miembros y hacen más sólida la actividad profesional.

En resumen, después de hacer un repaso a cada uno de los actores relevantes en el proceso de profesionalización, Sáez (2016) afirma que la universidad aporta las credenciales necesarias para ejercer la profesión; el Estado establece las políticas sociales y los servicios sociales en los que se inserta el trabajo; el mercado mantiene y genera nuevos empleos; las y los profesionales aportan conocimiento y las organizaciones necesarias para llevar a cabo la práctica profesional. También, añade otro que denomina usuarios, que son los encargados de demandar las necesidades a las que hay que dar respuesta. Teniendo en cuenta este esquema, el siguiente apartado se va a profundizar en uno de estos factores denominado Universidad.

Ilustración 1. Actores más relevantes en la profesionalización.



Fuente: Elaborado a partir de otros textos de Sáez (2004, 2005, 2006, 2016).

5.2. La Universidad

Uno de los actores esenciales en el proceso de la profesionalización es la Universidad. Albert (2016) afirma que ésta, es una organización que tiene una estructura propia con el fin de conseguir sus metas y posee unos espacios donde se materializa los procesos a los que pretende dar respuesta. También, conserva una cultura que se relaciona con las funciones de sus profesionales a través del lenguaje, las prácticas, creencias... Por último, tiene una estructura, la cual dirige sus actividades hacia la profesionalización del alumnado. Sin embargo, este actor es muy complejo y dinámico; por tanto, dependiendo del momento y el contexto en el que se encuentre, puede tener unas características u otras, que algunos autores las clasifican en algunas imágenes.

La primera de ellas, como afirma Margarita (2013), es la que se denomina como imagen colegial de la universidad. Esta es considerada como la mirada más antigua y sigue teniendo una serie de rasgos en la sociedad actual, como el lenguaje y las formas de trato, los actos de compartir datos e informaciones...; sin embargo, esta perspectiva ha ido perdiendo fuerza debido a la competitividad existente entre compañeros e instituciones. También, se define como “un grupo de escolares que trabajan juntos en un espacio compartido y orientados por metas comunes” (Albert, 2016, p. 19). Esta imagen, como afirma Glatter (1990, citado en Rodríguez, 1998), se centra en la experiencia y competencia del profesorado para poder cubrir las necesidades del alumnado. La segunda, entendiéndola como un sistema natural y humano donde conviven y sobreviven personas que intentan adaptarse a los cambios. Albert (2016) expone que se centra en aquellos aspectos más humanos e informales de los y las profesionales, como la amistad, el compañerismo, el trabajo serio... Margarita (2013) añade que en esta institución, como en cualquier otra, los trabajadores y trabajadoras se necesitan y ayudan mutuamente pero también, se enfrentan por cuestiones personales o profesionales.

Otra de las imágenes es una universidad subjetiva y ambigua. Nieto (2003) afirma que la educación es cambiante e impredecible, pues se traslada a las personas, las cuales tienen diferentes valores, formas de pensar y están en continua interacción. Por tanto, la universidad no es una ciencia exacta o una entidad externa o ajena que se impone al alumnado; sus resultados son difíciles de medir y homogeneizar, aunque como expone Margarita (2013), se necesitan normas, leyes y normativas que se deben obedecer y perseguir. Albert (2016) añade que el individualismo se impone en esta concepción, puesto que el profesorado trabaja de manera aislada y tiene repercusiones en los demás compañeros y en los propios estudiantes. Sin embargo, Sáez (2016) expone algunas consideraciones a tener en cuenta en esta visión; por ejemplo, es evidente que, dependiendo de quien dirija esta entidad, se pueden tomar unas decisiones u otras. Por tanto, es

necesario organizar y racionalizar mecanismos de control, para que no se consideren organizaciones inestables y cargadas de incertidumbre.

La política, al igual que ocurre en otras entidades, influye en estas organizaciones, especialmente en lo relacionado a los intereses, valores, poderes y estatus social. Margarita (2013) afirma que los mayores conflictos entre universidad y política se dan cuando los recursos son escasos o en momentos de cambio, puesto que se busca una serie de beneficios, ya sea por conseguir los recursos existentes u obtener un prestigio social. Esto se relaciona con lo que Nieto (2003) denominó como micropolítica, el cual afirma que los miembros de una entidad se encuentran en mínimo conflicto cuando existen abundantes recursos y el ambiente es estable, pero esta aumenta si existe alguna oportunidad de cambio o de alcanzar las propias metas. La imagen burocrática de la universidad es necesaria, como expone Albert (2016), para controlar la actividad organizativa del alumnado, se tiene que dividir el trabajo y crear nuevos con el fin de conseguir una estructura plena. Margarita (2013) añade la universidad como empresa y sistema cibernético. Esta mirada explica que estas organizaciones tienen que ser rentables, productivas y eficaces; para ello, es necesario tener en cuenta el mercado. Uno de estos cambios que propone Birnbaum (1989, citado en Margarita, 2013) es el cibernético. La universidad debe identificar sus desviaciones, arreglarlas y adaptarse al medio en el que se encuentra.

A modo de conclusión, después de analizar cada una de estas imágenes y conociendo la organización de las universidades en la sociedad actual, se puede afirmar que todas ellas tienen aspectos relacionados con cada una de estas imágenes; sin embargo, dependiendo del momento y el contexto en el que se encuentra, unas perspectivas tienen mayor fuerza que otras.

5.2.1. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El sistema educativo es una de las tareas que siempre se ha planteado la sociedad. Caride (2008) afirma que, en los últimos años, han aparecido nuevas necesidades y demandas a raíz de la entrada de España en la Unión Europea, y una de ellas es la reforma de la estructura y las metodologías de la universidad. En los últimos años de los años 90, se produjeron las Declaraciones de Sorbana y de Bolonia, donde se resaltó la necesidad de cambiar los planes estudios de las carreras, con el objetivo de que pudieran ser más compatibles y comparables. Se pretendía realizar una renovación de los saberes y de las formaciones con varios objetivos, entre los que destacaban: garantizar el acceso universal y continuo del aprendizaje, aumentar los recursos humanos, desarrollar métodos innovadores y contextos eficaces y ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente.

A raíz de esto, se implantó el EEES, que era un plan que consistía en “crear un sistema de títulos que pudieran ser comprensibles y comparables, para la empleabilidad de los ciudadanos europeos con otras enseñanzas a nivel internacional” (Lorenzo, 2008, p. 74). Bajo (2010) afirma que este plan ofrece una serie de oportunidades a la educación universitaria. Primero, crea un marco institucional que está compuesto por un total de 46 países y otras instituciones europeas. El segundo punto consiste en crear una nueva estructura curricular cuya oferta es diversificada y homologable, donde el aprendizaje del alumnado se sitúa como centro de la enseñanza docente. De-Juanas (2014) añade que el EEES establece un suplemento al diploma que es un documento adjunto al título y que aporta información sobre la formación adquirida por los estudiantes y sus competencias profesionales, y también, establece los sistemas de acreditación que son evaluaciones que se realizan a las instituciones y titulaciones siguiendo las directrices del European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQUA)³.

En España, Caride (2008) expone que este plan se materializa en el Real Decreto 1393/2007. Algunas de las características de esta ley es que las enseñanzas universitarias se organizan para que sean compatibles con el EEES, en los planes de estudio aparecen nuevos elementos, como la justificación, objetivos, admisión de estudiantes, planificación..., permite que las universidades promuevan su capacidad innovadora y se centra en los métodos de aprendizaje como herramienta para adquirir las competencias. Concretamente los nuevos grados universitarios, como afirma Lorenzo (2008), tienen el objetivo de transmitir una formación general a los estudiantes, orientada especialmente a la práctica profesional y se componen de 240 créditos, divididos en diferentes nomenclaturas, como formación básica (FB), obligatorias (OB), prácticas externas (PE), optativas (OP) y trabajo de fin de grado (TFG), que aparece como una novedad, pues consiste en una creación individual del estudiante.

Otro concepto interesante, es lo que denomina como el Sistema Europea de Transferencia de Créditos (ECTS)⁴, que lo define como “la cantidad de trabajo que debe realizar el estudiante para conseguir los objetivos del programa de estudios y se obtienen por la superación de las diferentes materias que integran los planes de estudio” (Lorenzo, 2008, p. 83); por tanto, la metodología se centra en el estudiante y no únicamente en las horas lectivas. Por último, aparece el concepto de competencias como “el resultado de las experiencias de aprendizaje integradoras en las que las actitudes, habilidades y conocimientos interactúan para formar conjuntos de aprendizajes que se relacionan con una tarea para la cual se han ensamblado” (Asparó, 2011, p. 77). Estas, como afirma Caride (2008), se agrupan en siete grandes bloques como el conocimiento, comprensión y análisis crítico,

3 European Association for Quality Assurance in Higher Education, en adelante ENQUA.

4 Sistema Europea de Transferencia de Créditos, en adelante ECTS.

programación, planificación, anticipación de la acción, acción educativa o socioeducativa, trabajo directo con las personas, evaluación, coordinación, gestión y organización, asesoramiento, orientación y acompañamiento y mejora permanente de la profesión, investigación sobre la propia práctica, intercambio profesional.

5.2.2. Libro Blanco de la Educación Social

La Educación Social es una profesión que ha surgido en España debido a varios acontecimientos. Ortega (2013) afirma que la creación del Estado de Bienestar y el impulso de la democracia tuvieron gran repercusión en su creación, pues se dieron importantes cambios políticos, económicos y sociales. Además, durante el s. XX aparecieron diferentes corrientes de pensamiento, como la alemana, la francófona y la anglosajona, que influyeron enormemente su aparición. La primera de ellas aportó una línea teórica-filosófica y se centró en los problemas de inadaptación infantil y juvenil, expuso la necesidad de humanizar la educación en la sociedad. La segunda se concentró en la práctica, por ello dio respuestas a una serie de problemas sociales y comunitarios concretos. Por último, la corriente anglosajona aportó estudios, tanto científicos como empíricos, además de nomenclaturas a través de las cuales se fue desarrollando la práctica profesional. También, existen otras disciplinas que fueron las predecesoras de la Educación Social como la filosofía, la sociología y, especialmente, la Pedagogía social, la cual comparte sus inicios; pero en la actualidad, esta última es considerada como una ciencia teórica de los fenómenos socioeducativos. De Juanas (2014) afirma que se puede determinar que la actividad profesional y, por tanto, el inicio de profesionalización de la figura del Educador y la Educadora Social, surgió a principios de los años 70, con los servicios socioeducativos destinados a las familias, la infancia y la juventud. Más tarde, tiene lugar una época de transición en la que se denomina de varias formas hasta consolidarse en los años 90, en gran parte al fuerte crecimiento económico del país.

Otro de los hitos importantes fue su incorporación a la universidad; como apunta ANECA (2005), la titulación de Educación Social tuvo su implantación gracias a la aprobación del Real Decreto 1420/91 en 1991, y aparece por primera vez en 1992 en la universidad de Barcelona, cuyo objetivo era la socialización de los sujetos a través de una intervención educativa en ámbitos como la educación de adultos, la acción educativa, la tercera edad... En la actualidad, está presente en 34 universidades de las 77 que existen en el territorio español. Caride (2008) añade que este acontecimiento supuso la regulación de la formación y, por tanto, la posibilidad de crear colegios profesionales, teniendo una referencia para los Educadores y las Educadoras Sociales; además, existía una vinculación de los estudios universitarios con una práctica profesional y confluían educadores diplomados con aquellos que realizaban la práctica educativa. Con la implantación del EEES, ANECA (2005) expone que se elaboró el Libro Blanco de la Educación y la

Pedagogía Social, que es un documentado redactado por la colaboración de un conjunto de universidades españolas, con la finalidad de adaptarse a las nuevas normativas europeas y también, diferenciar estas dos titulaciones. Caride (2008) añade algunas conclusiones a las que se llegaron en 2007 en la conferencia de Decanos y Directores de magisterio y educación. Algunas de las más destacadas fueron: que se debía adoptar una estructura en los planes de estudio de 60 créditos comunes para posibles convalidaciones entre titulaciones, se estableció la concepción, tamaño y ubicación del Prácticum y el TFG y cada plan de estudios tenía que tener en cuenta el contexto en el que se iba a impartir. Este hecho fue un gran logro para la Educación Social, pues se equiparó al resto de estudios, puesto que anteriormente era una diplomatura con una duración de 3 años académicos y pasó a 4 años.

En la ANECA (2005), se expone una definición de Educador/Educadora Social: “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005, p.127). Se pueden leer las funciones que desempeñan los Educadores y las Educadoras Sociales que son, entre otras, educativas, informativas, de asesoramiento, orientadora, de animación y dinamización de grupos y colectivos... Caride (2008) afirma que el quehacer educativo de los Educadores y las Educadoras Sociales se divide en 5 áreas que son: “la intervención psicosocial y socioeducativa”, centrada en el desarrollo integral y continuo de las personas; “la intervención socio laboral”, que consiste en la mejora de la calidad de vida a través de la búsqueda de empleo; “el área de intervención socio sanitaria y asistencial”, como un servicio asistencial y preventivo; y “el área de gestión, diseño y evaluación de los programas sociales”. Otro de los puntos que resalta es el tema de las competencias, pues las diferencia entre transversales y específicas, que se relacionan con las expuestas por De-Juana (2014). Esta autora afirma que las competencias se dividen en saberes teóricos (saber que), que son los conocimientos científicos, los saberes prácticos o procedimentales (hacer y saber sobre este hacer), que se refieren a las formas de actuación, y los saberes actitudinales y éticos (saber ser, estar, para qué y por qué), que se refiere a las características personales u otros aspectos esenciales.

Por último, la profesión de Educación Social es muy amplia, pero se centra en tres grandes ámbitos de actuación que presenta la ANECA (2005), como la educación especializada, que trabaja con colectivos en situación de exclusión social; la animación sociocultural, centrada en las necesidades y el desarrollo comunitario de una determinada comunidad; y la educación de personas adultas. En definitiva, “la Educación Social nació como un ámbito intrínsecamente ligado a la extensión de derechos humanos, reconociéndose como proceso de transformación y cambio social en relación a las necesidades educativas de la población, desde el punto de la ciudadanía global” (Rodríguez Fernández, Rego-Agraso, & Masemann, 2017, p. 71). Con este cambio,

como añade Caride (2008) se ha dado un paso para aquella educación considerada como "no reglada" y, por tanto, a seguir mejorando y reforzando esta profesión, que ha sabido dar y sigue dando respuesta a las necesidades y demandas sociales.

5.3. Estudios previos

El estudio realizado por Martín (2015) se centra principalmente en la asignatura del Prácticum; concretamente pretende analizar la percepción del alumnado de Pedagogía y Educación Social, tanto al inicio, durante, como después de terminar las prácticas curriculares. Para ello, quiere conocer la valoración acerca del proceso y gestión del Prácticum, su utilidad en el grado universitario, conocer la opinión acerca de los criterios de evaluación establecidos y, por último, saber si el alumnado considera necesaria la formación recibida para afrontar dichas prácticas. Este estudio tiene un carácter cuantitativo, concretamente no experimental, y utiliza un método descriptivo-correlacional a través de una encuesta electrónica. Su muestra está compuesta por un total de 101 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, de los cuales 45 alumnos/alumnas pertenecen al grado de Educación Social y están matriculados en la asignatura denominada Prácticum.

Los resultados pertenecientes a este estudio mostraron que los y las estudiantes tienen un elevado grado de satisfacción en el proceso y distribución del centro en la asignatura del Prácticum. Se encontraron diferencias significativas en el proceso de asignación en el alumnado de Educación Social, debido a que se realiza por sorteo público en lugar de la nota media. Otro de los datos significativos es que los y las estudiantes que, en un inicio, consideraban las prácticas profesionales positivas, al finalizarlas, expresaban haberle ayudado en su formación como profesional. Respecto a la formación recibida, tanto a lo largo del Grado, como la formación específica en la asignatura Prácticum, los y las estudiantes piensan que es insuficiente y no se les prepara para hacer frente a las prácticas externas. Para finalizar, este estudio infiere que el alumnado ve insuficientes los aspectos prácticos ofertados; sin embargo, expone que existe una relación entre la calificación-percepción. Para ello, hace referencia al estudio de González (citado en Martín, 2014) donde establece una relación entre la calificación y la percepción, es decir, los y las estudiantes que obtienen mejores calificaciones son los que mejor percepción tienen de las prácticas e incluso de su formación ante estas, y de su capacidad para afrontar este periodo. Por otra parte, los criterios de evaluación planteados en la asignatura son adecuados y que los seminarios de formación, lecturas y reflexiones empleadas en la materia son un método útil de acercamiento a la realidad práctica.

En conclusión, este estudio propone una serie de mejoras, entre las que destacan: ampliar el estudio del nivel de satisfacción con la asignatura de Prácticum, utilizar instrumentos de carácter más cualitativo, aumentar el estudio en el tiem-

po, realizar un post-test una vez finalizado el periodo de prácticas y así comparar las valoraciones, realizar guías de seguimiento para establecer relaciones entre los tutores profesionales y los tutores académicos e implicarlos en mayor medida en el proceso.

Otro de los estudios, a destacar en este trabajo, es el realizado por Simón (2018), denominado *Competencias profesionales del Educador Social: comparación de las percepciones de estudiantes de Grado y de profesionales en activo*. Es un estudio que quiere abordar la formación inicial de los Educadores y las Educadoras Sociales, pues expone que esta formación no cubre las necesidades sociales actuales. Su objetivo general consiste en “conocer la percepción de las prioridades en el dominio de las competencias para el desempeño profesional en Educación Social que muestran los estudiantes de primer y segundo curso de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada” (Simón, 2018, p. 260). Un total de 124 personas participaron en esta investigación y respondieron al cuestionario. Su edad oscila entre 19 y 30 años, siendo la mayor parte mujeres. El instrumento utilizado es un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert, elaborado por Fullan et al (citada en Simón, 2018) que está basado en las competencias propuestas en el Libro Blanco de la titulación del Grado de Educación Social. También se exponen los ámbitos de actuación de los Educadores y las Educadoras Sociales para que valoren su preferencia. Este cuestionario se aplicó a los estudiantes de Primero y Segundo de Educación Social de la universidad de Granada.

Los resultados muestran varias relaciones significativas y que son necesarias destacar. La primera se centra en la variable sexo y el respeto y reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad; por tanto, las mujeres consideran más relevantes la diversidad y la multiculturalidad en comparación a los hombres. La segunda es que a medida que avanzan los cursos académicos, los participantes consideran más significativo los ítems como el compromiso ético para desempeñar su profesión, la capacidad para integrarse y comunicarse con personal experto de otras áreas y en diferentes contextos, el compromiso con la identidad y buscar información que permita la actualización y profundización de conocimientos relacionados con el trabajo educativo y desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos. Al comparar las respuestas con profesionales en activo se destaca que tanto los trabajadores como el alumnado consideran relevante el reconocimiento y el respeto de la diversidad y la multiculturalidad; las habilidades interpersonales, la capacidad crítica y auto-crítica, compromiso ético; capacidad para integrarse y comunicarse con personal experto de otras áreas y en diferentes contextos.

Por otra parte, existen discrepancias en las respuestas de ambos colectivos. Es significativo que las competencias profesionales son mejor valoradas por los

estudiantes (segundo lugar) que por los profesionales (cuarto lugar). Esto quiere decir que las personas expertas no dan valor a los modelos preestablecidos de diseño, intervención y evaluación, como a la capacidad de generar intervenciones específicas para actuar en situaciones singulares no previstas, en las que el profesional debe generar respuestas nuevas y específicas a los problemas planteados. Las competencias instrumentales están mejor situadas en la secuencia de valoración por personal experto (tercer lugar) que los estudiantes (quinto lugar). Esto se refiere a aspectos como la organización, análisis, gestión de la información, comunicación y uso de las TIC. Los conocimientos disciplinarios son menos valorados por las personas expertas (quinto lugar) que por los estudiantes (cuarto lugar). Esto se refiere a los fundamentos teóricos de modelos de intervención y técnicas de aplicación, así como a normas y procedimientos específicos. De esto se interpreta que las personas expertas están denunciando la poca aplicabilidad del conocimiento disciplinar y los estudiantes lo están anticipando, para el desempeño de lo profesional. Estos conocimientos son el eje principal de los estudios de Educación Social.

Para terminar, Simón (2018) expone una serie de conclusiones a las que ha llegado después de valorar las relaciones en esta encuesta. Una de ellas es que existe una correlación positiva entre las variables y las distintas competencias, lo que concluye en la necesidad de un ajuste en las competencias que sustentan la profesión. Por último, se destaca la importancia tanto de estudiantes como de personal experto a las competencias interpersonales y la menor importancia a los saberes disciplinarios. Según esto, debería tenerse en cuenta la necesidad de reforzar las primeras en el currículo del Grado.

En la ANECA (2005), se muestra un estudio que tuvo una duración de diez años, de 1993 hasta 2003. Para ello, utilizan una muestra de 330 personas tituladas y 17 universidades que imparten la carrera de Educación Social. En cuanto a los resultados sobre la inserción laboral, la mayoría de las personas encuestadas están trabajando en algo relacionado con la carrera universitaria. El tiempo que ha tardado en realizarlo, ha sido de menos de tres meses a través, en la mayoría de ellos, de una red de contactos propios. Otro de los temas que trata, son las empresas, que son principalmente privadas y cuyos contratos son temporales. Las funciones que desempeñan están relacionadas con el tiempo libre, la drogodependencia, menores y familia, orientación sociolaboral, coordinación y gestión, mujeres, educación no formal, entre otras. Los ámbitos más frecuentes en los que ejercen su labor son la escuela o instituto, el servicio del sistema educativo reglado, la administración local, la administración autonómica, la administración central y la empresa o institución privada o de iniciativa social.

En un segundo punto, expone las valoraciones de la formación recibida en su época universitaria, donde la consideran positiva y adecuada a las necesidades

de su ocupación actual. Sin embargo, resaltan que existen lagunas metodológicas y otras relacionadas con los contenidos. En la primera, destacan la necesidad de más prácticas y que debe haber un mayor nivel de especialización de los estudios. En relación a los contenidos, no hay un consenso, pero destacan la necesidad de profundizar en drogodependencias, el desarrollo de las habilidades sociales y la psicología evolutiva.

El último de los estudios planteados en este trabajo es el realizado por Touza (2001). Su objetivo general era elaborar y validar un cuestionario para medir la percepción del alumnado de la Diplomatura de Educación Social sobre el Grado, y cómo la formación que están recibiendo les permite desarrollar distintos aspectos requeridos para el adecuado desempeño de su profesión. Este estudio se realiza durante dos cursos académicos concretamente en 1996/97 y 1998/99, en la Escuela Universitaria Cardenal que se encuentra en la Universidad de Alcalá. En el primer curso académico, contestaron al cuestionario un total de 186 alumnos con edades comprendidas entre 18 y 36 años, de los cuales 84 personas estaban realizando actividades relacionadas con la Educación Social y 102 no habían participado en ninguna actividad. Al curso siguiente, respondieron un total de 253 alumnos, con edades comprendidas entre 18 y 44 años, de los cuales 152 alumnos habían realizado actividades relacionadas con la Educación Social de forma voluntaria y 25 lo hacían de forma remunerada. El cuestionario estaba compuesto por 30 ítems de tipo Likert e ítem de respuesta abierta.

Durante este estudio, se pretende dar respuesta a varias hipótesis al pasar el cuestionario la primera vez. Algunos de los destacados son:

La primera expone que los alumnos de segundo curso obtendrán puntuaciones significativamente superiores a los de primer curso, puesto que las actividades académicas en las que han participado, les han permitido desarrollar en mayor medida los distintos aspectos evaluados. La segunda afirma que los alumnos que realizan o han realizado actividades con carácter de voluntariado obtendrán puntuaciones significativamente superiores a los alumnos que no las han realizado, puesto que haber intervenido en la realidad social facilitará el desarrollo de los aspectos evaluados (Touza, 2001, p. 72).

También, expone una serie de hipótesis al pasar el cuestionario por segunda vez al curso siguiente expresando:

Por un lado, la percepción de los alumnos de tercer curso será superior a la percepción manifestada por los alumnos de segundo y primero. Por otro lado, la percepción de los alumnos de tercero durante el curso académico 1998/99 será superior a su percepción durante el curso 1996/97 en el que estaban cursando primero (Touza, 2001, p.72).

Los resultados que muestra este estudio sobre los valores obtenidos en el cuestionario pasado en el curso 1996/97 se dividen en dos bloques. Por un lado, a medida que se avanzan los cursos académicos, el alumnado percibe que su formación académica les ayuda a desarrollar una adecuada formación científico-técnica, y aumentan los valores en los ítems relacionados en fomentar la participación, trabajar desde una dimensión comunitaria, la capacidad de colaboración y el desarrollo de la competencia social. Además, tienen un mayor porcentaje en aspectos como observar y analizar situaciones sociales, desarrollar un carácter abierto y dinamización de grupos. Por otro lado, los resultados se relacionan dependiendo de si el alumnado realiza o no actividades de carácter voluntario. En estos, se expone que los alumnos y alumnas con un voluntariado destacan en el uso de conocimientos psicosociales para el análisis de la realidad, transmisión de valores socioeducativos y planteamientos de hipótesis y objetivos de cambio; además perciben un desarrollo mayor en su punto de vista y de una disposición personal positiva hacia lo socioeducativo. Después de analizar los datos obtenidos sobre los cursos académicos, se refleja que los alumnos y alumnas pertenecientes al curso 98/99 tienen valores superiores que los del 96/97; el alumnado de Primero tiene las mismas percepciones, considerándose positivas pues tienen valores altos; a medida que avanzan los cursos, perciben que sus capacidades se asemejan a las demandas del Educador y la Educadora Social, y, por último, no existen evidencias significativas entre la percepción y la realización de actividades de voluntariado.

6. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

6.1. Hipótesis

El curso en el que se encuentra el alumnado de Educación Social influye en su percepción sobre el Grado universitario porque a medida que avanza, el alumnado tiene mayores inquietudes, y necesitan cambios con relación a las prácticas, el plan de estudios, el profesorado y la organización de la universidad.

6.2. Objetivos

Objetivo general:

Realizar un estudio de percepción sobre su formación del alumnado de Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina.

Objetivos específicos:

- Conocer el grado de satisfacción sobre las prácticas ofertadas, tanto su método de elección, como su importancia para desempeñar la actividad profesional.

- Reflexionar sobre los conocimientos y asignaturas expuestas en el plan de estudios y su relevancia para el futuro profesional.
- Conocer el grado de satisfacción de los contenidos, métodos y actividades utilizadas por el profesorado.
- Analizar la calidad de la organización, los recursos y las instalaciones facilitadas por la universidad.
- Establecer una comparación de los resultados teniendo en cuenta la variable curso.

7. METODOLOGÍA

Se ha realizado un estudio transversal de tipo cuantitativo a través del diseño de un cuestionario dividido en dos bloques. El primero hace referencia a las cuestiones sociodemográficas relacionadas con los indicadores sociales, económicos y demográficos que permiten diferenciar a los grupos de manera homogénea. Durante este cuestionario destacan las siguientes preguntas:

- Sexo. El alumnado puede decidir entre hombre, mujer o no querer decirlo.
- Edad. Se divide en dos rangos de edad, por un lado, alumnado entre 18 y 22 años, ya que se corresponde con la etapa mayoritaria a la que tiene inicio la universidad, y, por otro lado, mayores de 23.
- Nota media. Corresponde con las puntuaciones establecidas por la universidad que son: suspenso, aprobado, bien, notable y sobresaliente.
- Curso. Hace referencia al curso donde está matriculado el alumnado, ya sea Primero, Segundo, Tercero o Cuarto.
- Compartir estudios. En esta variable se quiere conocer si los y las estudiantes comparten sus estudios con otro trabajo, otros estudios o únicamente estudian el Grado.
- Formas de acceso. Se quiere conocer la manera de acceso al Grado de Educación Social. Para ello, se exponen las siguientes opciones: EBAU, grado superior, prueba de acceso para mayores de 25, otra carrera cursada anteriormente y otros.

El segundo bloque se divide en 4 subapartados; por tanto, aparecen una serie de afirmaciones relacionadas con el Grado de Educación Social de Talavera de la Reina. El primero de ellos hace referencia a las prácticas universitarias. Se pretende conocer su valoración acerca del método de selección de prácticas curriculares, su importancia para la adquisición de las habilidades para su posterior actividad profesional y su opinión sobre la oferta actual de las prácticas curriculares ofertadas. El segundo se refiere al plan de estudios; se formulan varios ítems relacionados con las guías docentes, sus contenidos y sus respectivas evaluaciones. El tercer subapartado se corresponde con el profesorado; este se centra en conocer la opinión del alumnado acerca del conjunto de profesores y profesoras

que imparten las asignaturas, sus métodos de enseñanza y las actividades propuestas. Por último, se centra en saber la percepción del alumnado sobre la infraestructura y los recursos ofrecidos por la universidad, además de conocer su conocimiento acerca de los cursos ofrecidos y los trámites que se realizan.

El instrumento utilizado en el estudio es el cuestionario (Ver ANEXO A) que se define como

El conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas. La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables y el objeto de la investigación o evaluación (García, 2003, p.2).

Se ha trabajado con un cuestionario propio destacando aquellos aspectos más relevantes después de haber cursado el Grado de Educación Social. Dicho cuestionario cuenta con una escala tipo Likert con 5 posibles respuestas, siendo el 1 la valoración más baja y el 5 la más alta. Esta escala se caracteriza por

Formular ítems afirmativos (muy a favor) y negativos (muy en contra) sobre el objeto de actitud; se aplican los ítems a una muestra representativa de la población cuya actitud queremos medir, los participantes deben manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem rodeando una de las 5 alternativas (Talayero, 2016, p.3).

Para analizar los datos del estudio se realizan una serie de pruebas estadísticas, entre las que destacan la media, mediana y varianza. La primera se define como "el cociente de dividir la suma de varias cantidades por el número de ellas" (RAE, 2020). La mediana "es el elemento de una serie ordenada de valores crecientes de forma que la divide en dos partes iguales, superiores e inferiores a él" (RAE, 2020) y la varianza es "la media de las desviaciones cuadráticas de una variable aleatoria, referidas al valor medio de esta" (RAE, 2020).

La población que hace referencia a este estudio, la constituye un total de 187 participantes que se dividen entre los cuatro cursos del Grado de Educación Social durante el curso académico de 2019-2020. La muestra que se ha manejado ha sido de 80 alumnos/alumnas, seleccionados aleatoriamente y voluntariamente para participar. Estos cuestionarios se aplicaron de forma directa a los participantes en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina.

8. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del cuestionario elaborado a partir de las respuestas obtenidas del alumnado matriculado en los cuatro cursos del grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Para ello, se divide en tres subapartados, donde el primero muestra los resultados a las preguntas sociodemográficas; el segundo expone los resultados obtenidos en cada una de las partes del cuestionario sobre las prácticas, el plan de estudios, el profesorado y la estructura y organización del Grado. Por último, se centra en la variable curso para cada una de las preguntas formuladas con sus respectivos valores, calculados después de realizar las pruebas estadísticas denominadas media, mediana y varianza.

8.1. Datos sociodemográficos

Tabla 1. Resultados sociodemográficos del cuestionario.

Sexo	Hombres	9
	Mujeres	70
	Sin contestar	1
Edad	Entre 18 y 22	62
	> O igual a 23.	18
Nota media	Suspenso	0
	Aprobado	4
	Bien	30
	Notable	42
	Sobresaliente	2
Curso	Sin contestar	2
	Primero	13
	Segundo	28
	Tercero	19
	Cuarto	20
Comparte estudios con	Otro trabajo	14
	Otros estudios	3
	Solo estudio la carrera	63
Acceso a la universidad	EBAU	59
	G. Superior	19
	P. Acceso >25	1
	Otra carrera	0
	Otros	1

Fuente: Elaboración propia.

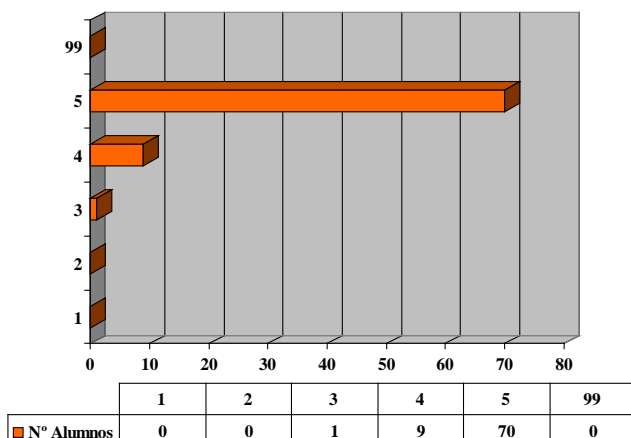
En relación a los datos sociodemográficos expuestos en la Tabla 1, se observa que la mayoría de las personas encuestadas son mujeres con un total de 70. Además, el curso donde han participado un mayor número de alumnos/alumnas ha sido Segundo curso, compuesto por 28 estudiantes. Respecto a la edad, cabe resaltar que la mayoría de las personas encuestadas tiene una edad comprendida entre los 18 y 22 años, con 62 personas. Otro dato relevante es que más de la mitad de las personas encuestadas, concretamente 42, tienen una nota académica de notable. Otra de las respuestas relevantes es que casi la totalidad de las personas encuestadas solamente estudian el Grado universitario, con un total de 63. Por último, la mayoría provienen de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) y destaca que uno de ellos marca la opción “otros” afirmando “hice bachillerato, pero no hice selectividad”.

8.2. Datos de las preguntas

En el reciente apartado, se presentan los datos obtenidos en el cuestionario; para ello se divide en 4 subapartados y se exponen los resultados correspondientes a las pruebas estadísticas de la media, mediana y varianza. El primero de ellos es sobre las prácticas donde se muestran 5 gráficos que se corresponden a las afirmaciones planteadas. El segundo, pertenece al tema del plan de estudios y se presentan los siguientes gráficos con sus correspondientes explicaciones sobre ellas. El tercero, corresponde al profesorado donde se muestran los resultados de cada una de las afirmaciones al respecto y, por último, los resultados referidos a la estructura y organización de la universidad.

8.2.1. Prácticas

Gráfico 1. Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes.

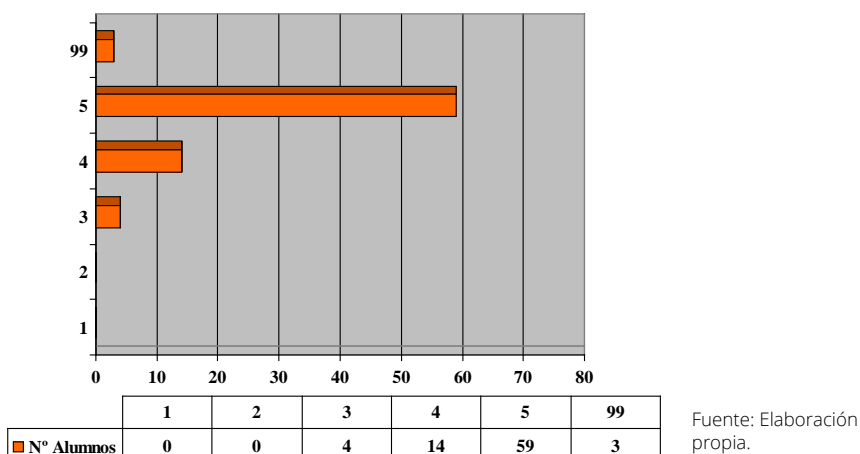


Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 1, correspondiente a los resultados de la pregunta 1 del cuestionario denominado “Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes” cabe destacar que la mayoría del alumnado, concretamente 70 personas, ha contestado con un 5, por lo que le dan mucha relevancia a esta cuestión. En menor medida se encuentran 9 alumnos que han contestado con 4 y 1 persona con un 3.

Por otro lado, después de realizar las pruebas estadísticas, se puede observar que la media otorgada a esta pregunta es de 4.86 puntos sobre 5, siendo la pregunta con la mayor puntuación. La mediana tiene un valor de 5 puntos y la varianza de 0.14 siendo la pregunta con menos puntuación.

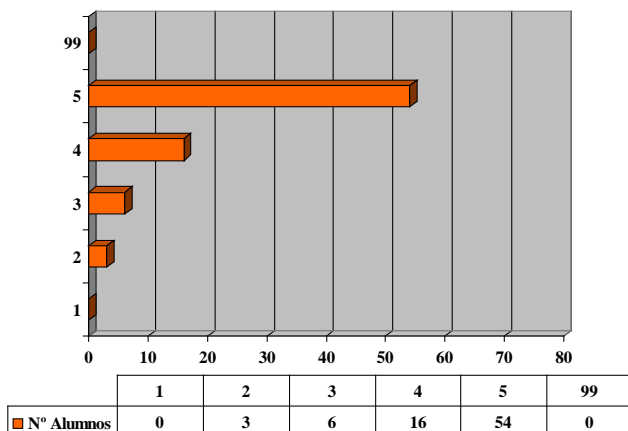
Gráfico 2. Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos.



Respecto al Gráfico 2, se presentan los resultados referidos a la pregunta 2 del cuestionario que hace referencia a “Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos”. Por tanto, se observa que 59 personas han contestado con una puntuación de 5, siendo muy superior a la segunda más votada que corresponde al valor 4 con un total de 14 personas. Los demás resultados son inferiores a 5 por lo que no son relevantes para el estudio.

Las pruebas estadísticas referidas a esta pregunta presentan una media de 4.71 puntos sobre 5, siendo la segunda pregunta más votada, la mediana obtiene un valor de 5 y una varianza correspondiente a 0.31 puntos, siendo la segunda menor de todas.

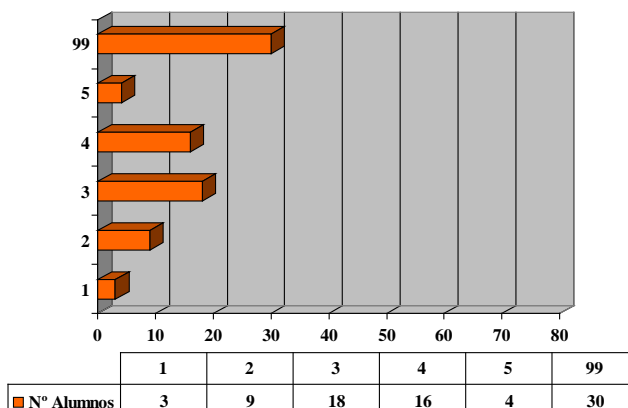
Gráfico 3. Deberían existir prácticas durante los 4 cursos académicos.



Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 3, se muestran los resultados obtenidos en la pregunta 3 del cuestionario denominado "Deberían existir prácticas durante los 4 cursos académicos". En este, se presenta que un total de 54 personas han contestado con un 5, siendo muy relevante en comparación con el segundo valor que es el 4, con un total de 16 personas. Respecto a las demás puntuaciones, no se consideran relevantes puesto que son muy inferiores, siendo algunas de ellas 0.

Gráfico 4. El método utilizado para la elección de las prácticas en la carrera de Educación Social es adecuado.



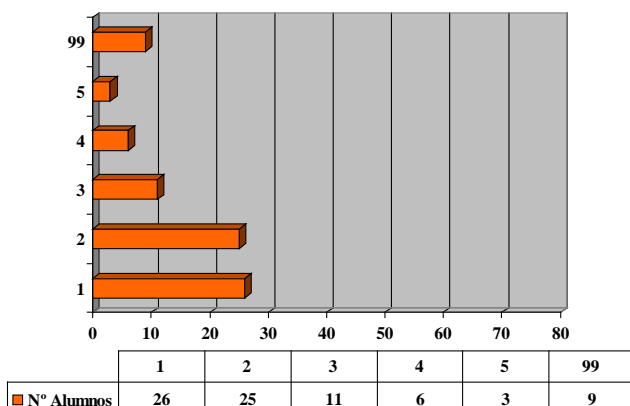
Fuente: Elaboración propia.

Al calcular las pruebas estadísticas sobre esta pregunta, se presenta una media de 4.53 sobre 5 siendo la tercera con más valor y como consecuente la varianza con un 0.63 siendo una de las más bajas. Por otra parte, la puntuación correspondiente a la mediana es de 5.

En relación a la pregunta 4 del cuestionario, nombrada como “El método utilizado para la elección de las prácticas en la carrera de Educación Social es adecuado” cabe destacar que la mayoría del alumnado ha contestado con un valor de 99, lo que corresponde con un no sabe y no contesta, siendo la única pregunta donde predomina este valor. Por otra parte, se observa que los valores 3 y 4 son muy similares entre sí, ya que han sido puntuados por un total de 18 y 16 alumnos/alumnas respectivamente. En cuanto a los demás valores, destaca el valor 2 en menor medida con 9 personas, siendo el resto muy inferiores.

Las pruebas estadísticas muestran que la media corresponde a un valor de 3.18 sobre 5, y una desviación de 1.03 siendo una de las altas. Por último, la mediana se corresponde con el valor 3.

Gráfico 5. Los dos meses de estancia de prácticas son adecuados para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera.



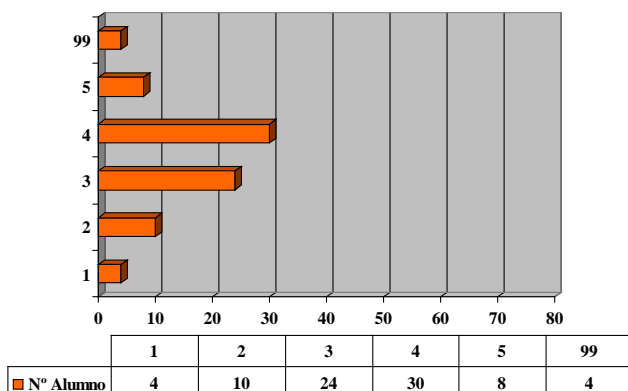
Fuente: Elaboración propia.

Durante el presente Gráfico 5, donde se muestran los resultados correspondientes a la pregunta 5 denominada “Los dos meses de estancia de prácticas son adecuados para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera”, cabe resaltar que la mayoría del alumnado responde entre los valores 1 y 2, con 25 y 26 estudiantes respectivamente. Sin embargo, el siguiente valor con mayor puntuación es el 3 con un total de 11 personas, y el resto no tienen relevancia en el estudio.

Por otro lado, en relación con las pruebas estadísticas cabe resaltar que la media tiene una puntuación correspondiente a 2.08 sobre 5, y una varianza de 1.23 siendo la más alta del bloque referido a las prácticas curriculares ofrecidas por el grado. La mediana referida a esta pregunta corresponde al valor 2.

8.2.2. Plan de estudios

Gráfico 6. La teoría impartida en las diferentes asignaturas de la carrera de Educación Social sirve para poder desempeñar de forma adecuada la actividad profesional.

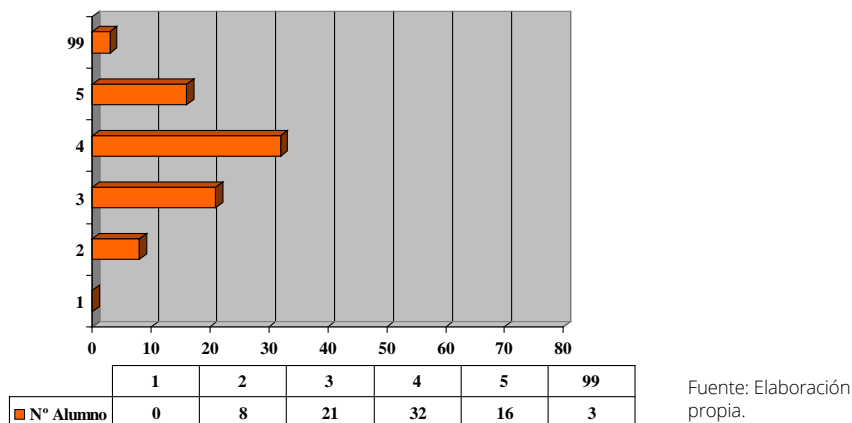


Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 6, se presentan los resultados correspondientes a la pregunta 6 del cuestionario denominada "La teoría impartida en las diferentes asignaturas de la carrera de Educación Social sirve para poder desempeñar de forma adecuada la actividad profesional" que es la primera referida al plan de estudios. Con un total de 30 personas se encuentra el valor 4, siendo el mayor; sin embargo, no es muy dispar del valor 3 que es puntuado por 24 alumnos/alumnas. Respecto a los demás datos son muy inferiores e irrelevantes, destacando el valor 2 con una suma de 10 personas.

Después de hacer los cálculos estadísticos, se afirma que la media corresponde a 3.37 sobre 5 puntos, y la varianza es de 1.02, siendo alta, por lo que existe una gran disparidad en los resultados obtenidos. La mediana tiene un valor de 3.5.

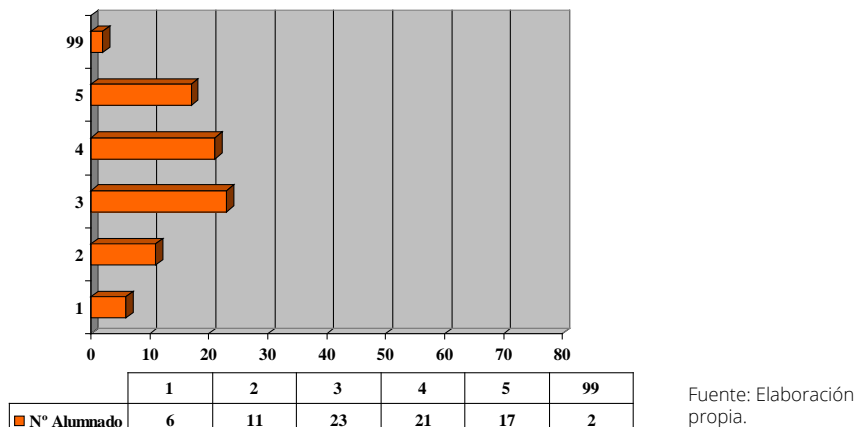
Gráfico 7. Los conocimientos impartidos en la carrera de Educación Social están relacionados con las necesidades sociales actuales.



Respecto al Gráfico 7, correspondiente a la pregunta 7 denominada “Los conocimientos impartidos en la carrera de Educación Social están relacionados con las necesidades sociales actuales” cabe destacar que 32 alumnos/alumnas han contestado con valor de 4, dándoles gran relevancia; después se observa que los valores 3 y 5 tienen unas puntuaciones muy similares, 21 y 16 respectivamente. El resto no son significantes, pues son valores muy inferiores.

Una vez realizadas las pruebas estadísticas, se presenta una media de 3.73 sobre 5 y una varianza de 0.82, puesto que las puntuaciones son muy dispares entre ellas. La mediana se sitúa en el valor 4.

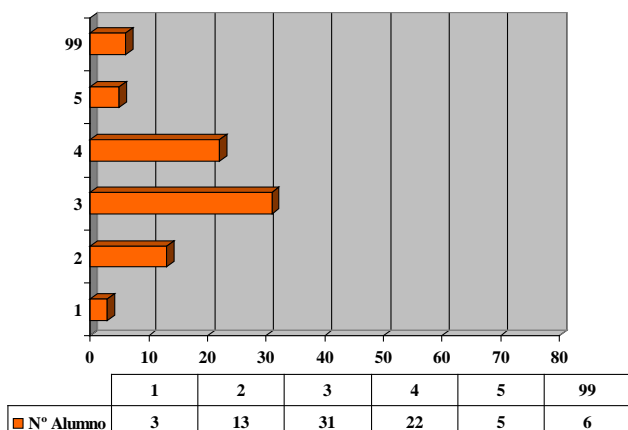
Gráfico 8. El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas que está matriculado.



Cabe resaltar en el Gráfico 8 llamado "El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas en que está matriculado", que el valor más alto es el de 3 con 23 alumnos/alumnas, aunque es muy similar a los valores 4 y 5, con 21 y 17 estudiantes respectivamente. El resto de las puntuaciones son más bajas destacando 11 personas en el valor 2, por tanto, no son significativas para el estudio.

En relación a las pruebas estadísticas, destaca la varianza con 1.42 siendo una de las más altas del cuestionario, pues las valoraciones del alumnado han sido muy dispares entre ellas. En cuanto a la media y la mediana, se observa que la primera es de 3.41 sobre 5 y la segunda es de 3.

Gráfico 9. Las evaluaciones expuestas en las guías didácticas permiten adquirir los conocimientos y objetivos que se pretenden.



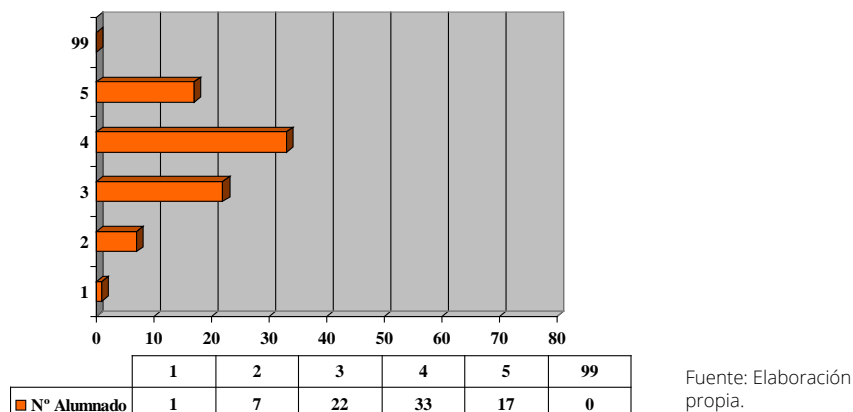
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al Gráfico 9 correspondiente a la pregunta 7 y a la última pregunta referida al bloque del plan de estudios del cuestionario sobre "Las evaluaciones expuestas en las guías didácticas permiten adquirir los conocimientos y objetivos que se pretenden", se observa una disparidad en los resultados; sin embargo, destaca el valor 3 donde puntuaron un total de 31 personas. Le siguen los resultados pertenecientes al valor 2 y 4 con 13 y 22 alumnos/alumnas respectivamente. En cuanto a los demás datos no se consideran significativos debido a que son bajos.

En relación a las pruebas estadísticas, se observa que la media tiene una puntuación de 3.18 sobre 5 y una varianza de 0.87, que se considera alta, pues los resultados son muy variados entre ellos. Por último, la mediana a esta cuestiona se posiciona en el valor 3.

8.2.3. Profesorado

Gráfico 10. El profesorado está suficientemente capacitado para impartir las diferentes asignaturas.

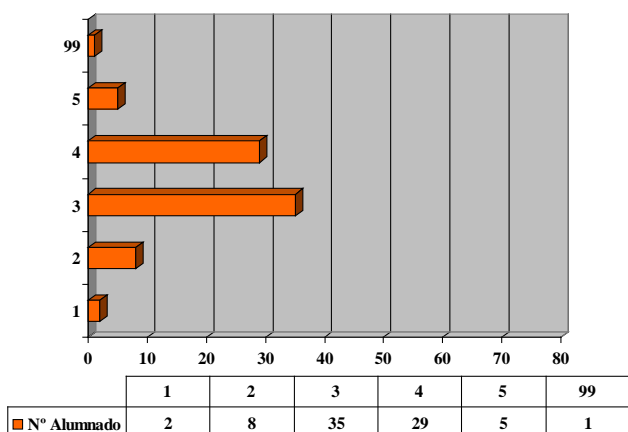


En referencia al Gráfico 10 que corresponde a la pregunta 10 sobre el cuestionario que se denomina “El profesorado está suficientemente capacitado para impartir las diferentes asignaturas”, cabe resaltar que una mayor parte de las personas encuestadas, concretamente 33, han contestado con un 4; seguidamente se observa que los valores 3 y 5 son muy similares con unos resultados de 22 y 17 alumnos/alumnas respectivamente. Los demás son muy bajos y no se consideran significativos para el estudio.

En cuanto a las pruebas estadísticas acerca de esta pregunta, destaca que la media se acerca al valor número 4, concretamente de 3.73 sobre 5, dando bastante relevancia a la cuestión. La varianza se encuentra en 0.87 pues los resultados varían entre los valores 3,4 y 5. Por último, la mediana se sitúa en 4.

En el Gráfico 11, se pueden observar una serie de resultados procedentes de la pregunta 11 del cuestionario denominada “Los métodos de enseñanza del profesorado son adecuados para adquirir los contenidos y objetivos propuestos en la guía docente”. El dato más relevante es el valor 3 que han contestado 35 personas; le sigue el valor 4 con 29 alumnos/alumnas. Los demás no se consideran relevantes pues son muy bajos.

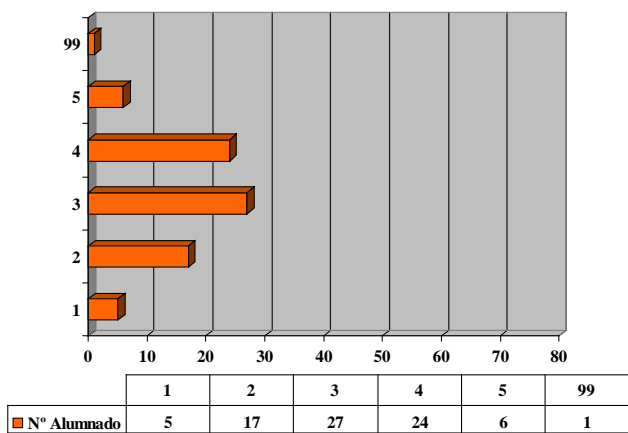
Gráfico 11. Los métodos de enseñanza del profesorado son adecuados para adquirir los contenidos y objetivos propuestos en la guía docente.



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, cabe destacar después de realizar las pruebas estadísticas, que la media se sitúa en 3.34 sobre 5 y la varianza de 0.71, pues la mayoría de los datos se encuentran entre el valor 3 y 4. Por último, la mediana se presente en el valor 3.

Gráfico 12. Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo, como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado.

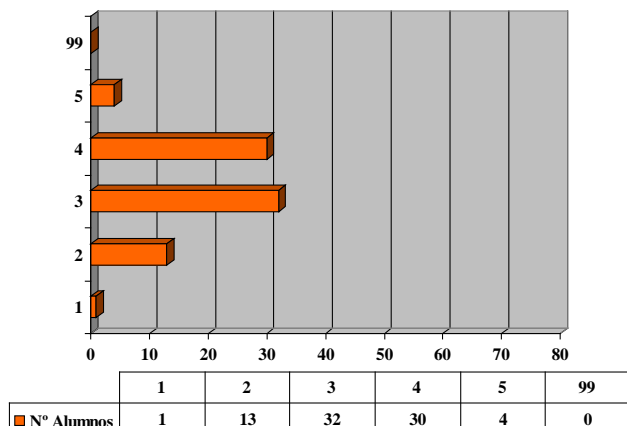


Fuente: Elaboración propia.

Respecto al Gráfico 12 referido a la pregunta 12 del cuestionario que expone “Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo, como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado”, se presenta que los valores 3 y 4 son muy similares, con 27 y 24 personas respectivamente. Después, hay que destacar el valor 2 con 17 alumnos/alumnas y los siguientes resultados no son relevantes para el estudio pues son muy inferiores.

En relación a los procedimientos estadísticos cabe destacar que la varianza se sitúa en 1.06, pues no existe uniformidad entre los valores ya que el alumnado se posiciona entre el 2, 3 y 4. Por otro lado, la media se posiciona en 3.11 sobre 5 y mediana en el valor 3.

Gráfico 13. Los contenidos y actividades están adecuadamente coordinados y estructurados por parte del profesorado.



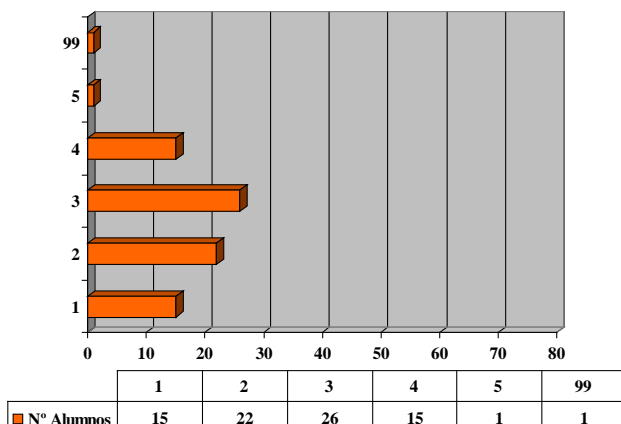
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados referidos al Gráfico 13 que se relaciona con la pregunta 13 del cuestionario denominado “Los contenidos y actividades están adecuadamente coordinados y estructurados por parte del profesorado”, se muestra que los valores 3 y 4 tienen unos datos muy similares y relevantes para el estudio, concretamente con 32 y 30 personas respectivamente. Seguidamente, se distingue que un total de 13 alumnos/alumnas han optado por el valor 2. Por último, el resto de los valores no son significativos pues son muy inferiores.

Centrándose en las pruebas estadísticas, cabe destacar que la varianza tiene una puntuación de 0.7, pues más de la mitad de los resultados pertenecen a los valores 3 y 4. La media se sitúa en el 3.29 sobre 5 y la mediana se encuentra en el valor 3.

8.2.4. Bloque estructura y organización

Gráfico 14. La infraestructura de la universidad, como las instalaciones y los servicios ofrecidos son adecuados para adquirir los contenidos impartidos en la carrera.



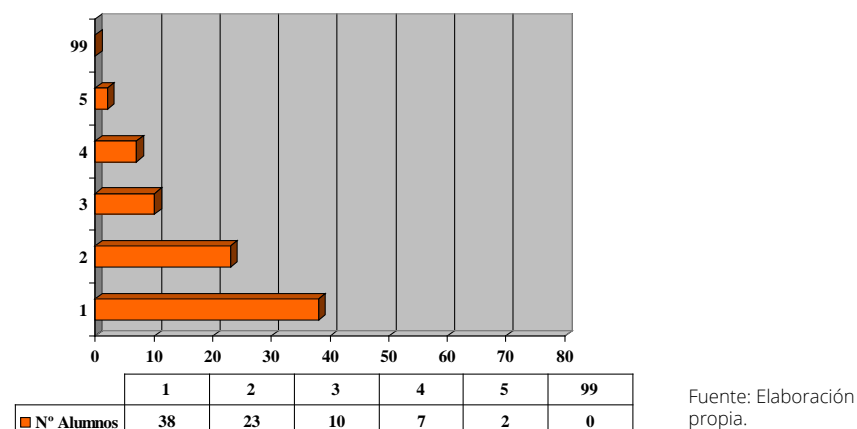
Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 14, se pueden observar los datos correspondientes a la pregunta 14 del cuestionario llamado “La infraestructura de la universidad, como las instalaciones y los servicios ofrecidos son adecuados para adquirir los contenidos impartidos en la carrera”. Según estos datos, el mayor dato se encuentra en el valor 3 con 26 alumnos/alumnas; cercano a este resultado se encuentra el valor 2 con 22 alumnos/alumnas; además se encuentran los valores 1 y 4 con un total de 15 personas. Por último, los valores 5 y no sabe no contesta no son significativos pues han sido contestados por 1 persona.

Por otro lado, con relación a los datos relacionados con las pruebas estadísticas se encuentra la varianza con un 1.08, pues se encuentran más diferenciados; la media se sitúa en 2.56 sobre 5 y una mediana de 3.

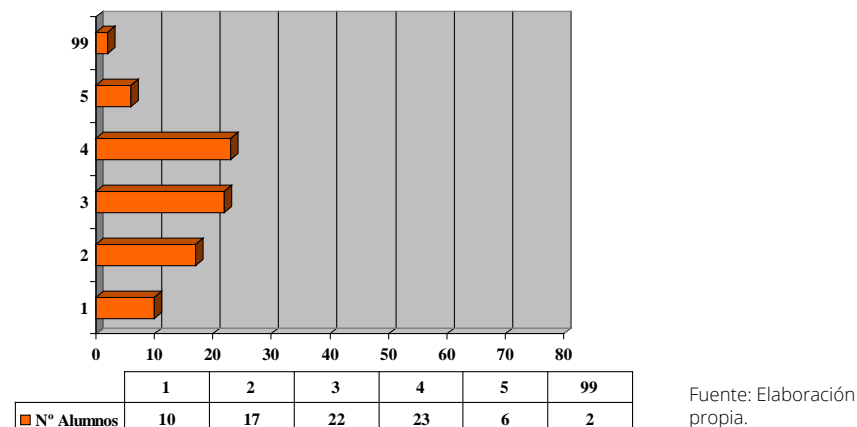
En este Gráfico 15, que explica los resultados de la pregunta 15 del cuestionario que trata sobre “Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases”, se observa que casi la mitad del alumnado la ha valorado con el valor de 1; concretamente han sido 38 personas, las cuales han estado en desacuerdo con esta valoración. También cabe destacar el valor 2 con un total de 23 personas, el resto de los valores no son significativos pues son datos inferiores, aunque el valor 3 tiene un total de 10 personas.

Gráfico 15. Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases.



Una vez realizadas las pruebas estadísticas, se observa que la media tiene un 1.9 sobre 5, pues la mayoría de los encuestados han respondido entre los valores 1 y 2. La varianza tiene un valor de 1.17, siendo una de las más altas del cuestionario. Por último, la mediana se sitúa en el valor 2.

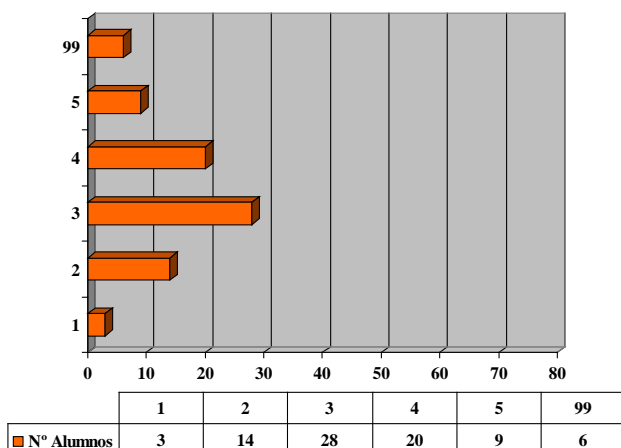
Gráfico 16. Las actividades propuestas por la universidad como seminarios, cursos... están adecuadas a las necesidades del alumnado en horarios, plazas y recursos económicos.



Respecto al Gráfico 16, que hace referencia a la pregunta 16 del cuestionario que trata sobre "Las actividades propuestas por la universidad, como seminarios, cursos... están adecuadas a las necesidades del alumnado en horarios, plazas y recursos económicos", presenta que la mayoría de las personas encuestadas responden con los valores 2, 3 y 4 con un total de 17, 22 y 23 estudiantes respectivamente. Otro de los datos es el valor 1 con un total de 10 personas y el resto son resultados bajos por lo que no son significativos en este estudio.

Por otro lado, después de realizar las pruebas estadísticas se observa que la varianza se sitúa en 1.33 siendo la más alta del cuestionario, pues los resultados están muy repartidos entre los todos los valores. Después, la media tiene un valor de 2.97 y la mediana se posiciona en el 3.

Gráfico 17. Los cursos ofrecidos por la universidad tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado.

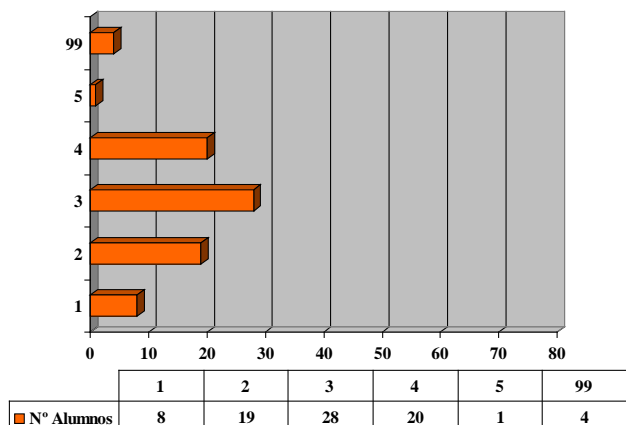


Fuente: Elaboración propia.

En relación al Gráfico 17, que hace referencia a la pregunta 17 del cuestionario que se afirma como "Los cursos ofrecidos por la universidad tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado", este muestra que el valor 3 es el más valorado con un total de 28 alumnos/alumnas. Le sigue con 20 estudiantes el valor 4 y en inferior medida el valor 2, con 14 alumnos/alumnas. Finalmente, el resto son muy inferiores, no siendo mayores de 9 personas, por tanto, no son significativos para el estudio.

Por otro lado, y respectivo a las pruebas estadísticas cabe resaltar que la varianza tiene un valor de 1.05, siendo superior pues existe una disparidad en los resultados del alumnado. También hay que destacar la media que se sitúa en 3.24 sobre y una mediana de 3 puntos.

Gráfico 18. La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria.



Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 18, se muestra las respuestas a la última pregunta planteada en el cuestionario que se enuncia como “La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria”. Se observa cómo una gran parte del alumnado se ha posicionado en el valor con un total de 28, aunque no muy lejano de los valores 4 y 2, con un total de 20 y 19 personas respectivamente. El resto no son significativos en el estudio.

Una vez realizadas las pruebas estadísticas correspondientes a esta pregunta, se observa que la media se encuentra en 2.83 sobre 3, la varianza en 0.96, pues la mayoría de los valores se posicionan entre el 2 y el 4, dejando las demás en valores muy bajos. Por último, la mediana se sitúa en 3.

8.3. Resultados diferenciados por cursos

En este apartado se muestran cuatro tablas relacionadas con las pruebas estadísticas teniendo en cuenta las respuestas del alumnado de Educación Social en el cuestionario. Para ello, se utiliza como variable el curso en el que se encuentran, y a raíz de ahí se muestran los datos más relevantes en cada una de ellas.

8.3.1. Primero de Educación Social

Tabla 2. Medidas estadísticas de Primero de Educación Social.

Primer curso	\bar{x}	Me.	σ
Prácticas			
Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes.	4.92	5	0.07
Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos.	4.85	5	0.13
Deberían existir prácticas durante los 4 cursos académicos.	4.46	5	0.4
El método utilizado para la elección de las prácticas en la carrera de Educación Social es adecuado.	3.11	3	0.32
Los dos meses de estancia de prácticas son adecuados para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera.	2.55	2	1.52
Plan de estudios			
La teoría impartida en las diferentes asignaturas de la carrera de Educación Social sirve para poder desempeñar de forma adecuada la actividad profesional.	4.09	4	0.99
Los conocimientos impartidos en la carrera de Educación Social están relacionados con las necesidades sociales actuales.	4.17	4	0.47
El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas que está matriculado.	3.75	4	1.19
Las evaluaciones expuestas en las guías didácticas permiten adquirir los conocimientos y objetivos que se pretenden.	3.6	3.5	0.84
Profesorado			
El profesorado está suficientemente capacitado para impartir las diferentes asignaturas.	4.15	4	0.25
Los métodos de enseñanza del profesorado son adecuados para adquirir los contenidos y objetivos propuestos en la guía docente.	3.62	4	0.39
Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado.	3.46	3	1.02
Los contenidos y actividades están adecuadamente coordinados y estructurados por parte del profesorado.	3.62	4	0.39
Estructura y organización			
La infraestructura de la universidad, como las instalaciones y los servicios ofrecidos son adecuados para adquirir los contenidos impartidos en la carrera.	3.77	4	0.49
Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases.	3.31	3	1.29
Las actividades propuestas por la universidad, como seminarios, cursos... están adecuadas a las necesidades del alumnado en horarios, plazas y recursos económicos.	3.75	4	1.19
Los cursos ofrecidos por la universidad tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado.	4	4	0.67
La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria.	2.33	2	1.39

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la tabla 2 referida al cuestionario teniendo en cuenta al alumnado perteneciente a Primero de Educación Social, se observa que la media más alta se sitúa en la parte de las prácticas con un total de 4.92 concretamente denominada “Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes” y coincide con la varianza más baja con 0.07. Por el contrario, la media más baja se encuentra en la parte de la estructura y organización de la universidad llamada “La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria” con un valor de 2.33, que también destaca por ser la varianza mayor con 1.39.

8.3.2. Segundo de Educación Social

Tabla 3. Medidas estadísticas de Segundo de Educación Social.

Segundo curso			
Preguntas	\bar{x}	Me.	σ
Prácticas			
Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes.	4.75	5	0.26
Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos.	4.65	5	0.23
Deberían existir prácticas durante los 4 cursos académicos.	4.67	5	0.52
El método utilizado para la elección de las prácticas en la carrera de Educación Social es adecuado.	3	3	0.4
Los dos meses de estancia de prácticas son adecuados para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera.	2.32	2	1.4
Plan de estudios			
La teoría impartida en las diferentes asignaturas de la carrera de Educación Social sirve para poder desempeñar de forma adecuada la actividad profesional.	3.5	4	1.1
Los conocimientos impartidos en la carrera de Educación Social están relacionados con las necesidades sociales actuales.	3.81	4	0.82
El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas que está matriculado.	3.67	4	1.19
Las evaluaciones expuestas en las guías didácticas permiten adquirir los conocimientos y objetivos que se pretenden.	3.41	3	0.54
Profesorado			
El profesorado está suficientemente capacitado para impartir las diferentes asignaturas.	3.54	3.5	0.96
Los métodos de enseñanza del profesorado son adecuados para adquirir los contenidos y objetivos propuestos en la guía docente.	3.44	4	0.69

Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado.	3.18	3	1.22
Los contenidos y actividades están adecuadamente coordinados y estructurados por parte del profesorado.	3.32	3.5	0.93
Estructura y organización			
La infraestructura de la universidad, como las instalaciones y los servicios ofrecidos son adecuados para adquirir los contenidos impartidos en la carrera.	2.5	3	0.75
Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases.	1.89	2	0.88
Las actividades propuestas por la universidad, como seminarios, cursos... están adecuadas a las necesidades del alumnado en horarios, plazas y recursos económicos.	3.41	4	0.83
Los cursos ofrecidos por la universidad tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado.	3.5	3.5	1
La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria.	3.08	3	0.92

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la Tabla 3 que tiene en cuenta las afirmaciones del cuestionario utilizando las respuestas obtenidos por los estudiantes de Segundo de Educación Social, cabe destacar que la media más alta se encuentra en la parte de las prácticas denominada “Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes”, con una puntuación de 4.85. En cambio, la media más baja se encuentra en el bloque de la estructura y la organización de la universidad denominada “Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases”, con un total de 1.89. En cuanto a la varianza, cabe destacar que la afirmación con un valor más alta es aquella que se formula como “Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado” con 1.22 y las más baja con una puntuación de 0.23 y se enuncia como “Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos”.

8.3.3. Tercero de Educación Social

Tabla 4. Medidas estadísticas de Tercero de Educación Social.

Tercer curso			
Preguntas	\bar{x}	Me.	σ
Prácticas			
Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes.	5	5	0
Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos.	4.83	5	0.25
Deberían existir prácticas durante los 4 cursos académicos.	4.37	5	0.86
El método utilizado para la elección de las prácticas en la carrera de Educación Social es adecuado.	2.81	3	1.28
Los dos meses de estancia de prácticas son adecuados para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera.	1.5	1	0.69
Plan de estudios			
La teoría impartida en las diferentes asignaturas de la carrera de Educación Social sirve para poder desempeñar de forma adecuada la actividad profesional.	3.05	3	1
Los conocimientos impartidos en la carrera de Educación Social están relacionados con las necesidades sociales actuales.	3.42	3	0.98
El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas que está matriculado.	3.32	3	2.01
Las evaluaciones expuestas en las guías didácticas permiten adquirir los conocimientos y objetivos que se pretenden.	3.12	3	1.28
Profesorado			
El profesorado está suficientemente capacitado para impartir las diferentes asignaturas.	3.95	4	1.1
Los métodos de enseñanza del profesorado son adecuados para adquirir los contenidos y objetivos propuestos en la guía docente.	3.26	3	1.14
Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado.	3	3	0.89
Los contenidos y actividades están adecuadamente coordinados y estructurados por parte del profesorado.	3.32	3	0.64
Estructura y organización			
La infraestructura de la universidad, como las instalaciones y los servicios ofrecidos son adecuados para adquirir los contenidos impartidos en la carrera.	2	2	0.63
Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases.	1.42	1	0.56
Las actividades propuestas por la universidad, como seminarios, cursos... están adecuadas a las necesidades del alumnado en horarios, plazas y recursos económicos.	2.42	3	1.09
Los cursos ofrecidos por la universidad tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado.	2.83	3	0.81
La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria.	2.67	3	0.67

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4, relaciona las respuestas del alumnado de Tercero de Educación Social en el cuestionario. Cabe destacar que existe unanimidad por estos alumnos/alumnas, referido a la pregunta denominada "Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes", por lo que su media es de 5 y su varianza de 0, siendo la más baja. Sin embargo, la media más baja se encuentra en la parte de la estructura y organización de la universidad llamada "Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases" con un total de 1.42. La varianza más alta se encuentra en el plan de estudios, más concretamente aquella que afirma que "El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas que está matriculado" con un valor de 2.01.

8.3.4. Cuarto de Educación Social

Tabla 5. Medidas estadísticas de Cuarto de Educación Social.

Cuarto curso			
Preguntas	\bar{x}	Me.	σ
Prácticas			
Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes.	4.85	5	0.13
Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos.	4.6	5	0.54
Deberían existir prácticas durante los 4 cursos académicos.	4.55	5	0.65
El método utilizado para la elección de las prácticas en la carrera de Educación Social es adecuado.	3.55	4	1.05
Los dos meses de estancia de prácticas son adecuados para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera.	2.1	2	0.89
Plan de estudios			
La teoría impartida en las diferentes asignaturas de la carrera de Educación Social sirve para poder desempeñar de forma adecuada la actividad profesional.	3.1	3	0.49
Los conocimientos impartidos en la carrera de Educación Social están relacionados con las necesidades sociales actuales.	3.63	4	0.65
El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas que está matriculado.	2.95	3	0.95
Las evaluaciones expuestas en las guías didácticas permiten adquirir los conocimientos y objetivos que se pretenden.	2.7	3	0.61
Profesorado			
El profesorado está suficientemente capacitado para impartir las diferentes asignaturas.	3.5	3.5	0.65
Los métodos de enseñanza del profesorado son adecuados para adquirir los contenidos y objetivos propuestas en la guía docente.	3.1	3	0.39

Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado.	2.9	3	0.89
Los contenidos y actividades están adecuadamente coordinados y estructurados por parte del profesorado.	3	3	0.5
Estructura y organización			
La infraestructura de la universidad, como las instalaciones y los servicios ofrecidos son adecuados para adquirir los contenidos impartidos en la carrera.	2.37	2	1.07
Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases.	1.45	1	0.35
Las actividades propuestas por la universidad, como seminarios, cursos... están adecuadas a las necesidades del alumnado en horarios, plazas y recursos económicos.	2.45	2	1.15
Los cursos ofrecidos por la universidad tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado.	2.85	3	0.83
La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria.	2.95	3	0.75

Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar en la Tabla 5 sobre los valores obtenidos del alumnado de Cuarto de Educación Social en el cuestionario, que la media más alta tiene una puntuación de 4.85 y se denomina “Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes” obteniendo, además, la varianza más baja con 0.13. Por el contrario, la media más baja se encuentra en el bloque de la estructura y organización de la universidad nombrada como “Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases”, con un total de 1.45, siendo la más alta en la varianza con 1.15.

9. DISCUSIÓN

La imagen o percepción que tiene el alumnado de Educación Social es muy importante para mejorar su formación y, como consecuencia, su profesión. Por eso, se pretende analizar los datos obtenidos en este estudio y relacionarlos con teorías y estudios presentados por otros autores.

Como se aprecia en los resultados obtenidos, las prácticas son un elemento muy importante para el alumnado y el tiempo dedicado en ellas es considerado insuficiente. Incluso teniendo en cuenta la variable curso, se muestra esta tendencia y, además, las respuestas van siendo más homogéneas, pues la varianza en la mayoría de ellas desciende. Autores como Sáez (2005) afirman que la universidad debe ser capaz de preparar adecuadamente y dar respuesta a las necesidades presentadas en la actividad profesional; también el estudio de Martín (2015) muestra

cómo el alumnado ve insuficiente el proceso de preparación para el Prácticum, para un desempeño correcto de sus funciones como profesionales; además, el estudio de la ANECA (2005) destaca la necesidad de más prácticas a lo largo de la etapa universitaria. Por tanto, una estancia más duradera de las prácticas profesionales posibilitaría una mejora de la percepción y satisfacción del alumnado.

Respecto al plan de estudios, se muestra cómo el alumnado considera adecuados, tanto la teoría como los conocimientos impartidos en ella. En referencia a la variable curso, el alumnado va teniendo mayor conocimiento sobre la carrera universitaria, por lo que sus valoraciones van disminuyendo, siendo cada vez más homogéneas. El estudio de la ANECA (2005) muestra que el alumnado universitario valora de forma positiva su formación, pues la consideran adecuada a las necesidades de su ocupación actual. Campillo (2013) afirma que la universidad es la encargada de recopilar toda la información relevante de la actividad profesional; por tanto, debe estar coordinada con ella para poder ajustar adecuadamente la formación con la actividad profesional. Esto infiere que el alumnado, cuanto más experiencia y conocimiento posee sobre el Grado y la profesión, tienen mayores recursos para poder valorar los conocimientos y el plan de estudios.

En cuanto al profesorado, se considera que tienen la capacidad para impartir las asignaturas expuestas en el plan de estudios. Sin embargo, según la variable curso, existen diferencias entre Primero y Cuarto. Por tanto, el alumnado, a medida que tiene más experiencia, tanto en los contenidos como la metodología del profesorado, tiene mayores herramientas para poder valorarlo, como se demuestra al observar la varianza entre los cursos. Algunos autores, como Guerrero (2018), reivindican la figura del profesorado como un elemento clave en la formación universitaria, pues deben ser competentes y tener en cuenta el contexto en el que se encuentran. Además, Glatter (1990) expone que estos son imprescindibles para poder cubrir las necesidades presentadas en el conjunto de estudiantes.

En relación a los resultados sobre la estructura y organización de la universidad se muestra que el alumnado considera inadecuados los recursos ofrecidos por esta organización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso en la variable curso, esta tendencia empeora y las respuestas son más homogéneas. Por tanto, a medida que avanzan en cursos, el alumnado es más consciente sobre el Grado y su valoración. De hecho, la universidad, igual que ocurre con el profesorado, debe adaptarse a nuevos métodos de enseñanza y favorecer recursos e infraestructuras necesarias que ayuden a adquirir las competencias en los futuros profesionales, como expone Bibaum (1989) con su imagen de la universidad denominada cibernética. Además, como expone Lorenzo (2008), la metodología está enfocada en el alumnado, por lo que es necesario proveer de los recursos necesarios para poder asegurar la más adecuada.

Cabe destacar que este estudio cuenta con una muestra de 80 alumnos/alumnas de los 187 matriculados, por lo que no es lo suficientemente amplia para que aparezcan diferencias significativas a nivel estadísticos; sin embargo, se aprecia una tendencia en la variable curso, por la cual el alumnado tiene una respuesta más homogénea a las preguntas a medida que avanza de curso, además del aprendizaje de conocimientos y experiencias. Además, existe una tendencia a disminuir, como se puede observar en los diferentes datos entre Primero y Cuarto. Además, para profundizar más en estos resultados, sería necesaria la utilización de otras herramientas de estudio para concretar y afianzar más estos resultados.

En definitiva, se puede decir que este estudio afirma la hipótesis planteada, pues a medida que avanza el alumnado tiene mayores inquietudes y necesita cambios en relación a las prácticas, el plan de estudios, el profesorado y la organización y estructura de la universidad. Este estudio, abre futuras líneas de investigación encaminadas a profundizar en la percepción del alumnado de Educación Social, y las diferencias existentes entre el alumnado de Primero y Cuarto curso.

10. CONCLUSIÓN Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

A lo largo de todos estos años en la universidad y otras organizaciones, he podido ir observando y tomando conciencia de la realidad de que toda entidad está compuesta por personas con diferentes rangos, las cuales deben trabajar unidas para conseguir satisfactoriamente sus objetivos. La universidad es uno de ellos, por eso es muy importante que todos sus miembros trabajen de manera conjunta. Por ello, utilizando los datos y análisis realizados en este estudio, se propone seguir investigando acerca de esta percepción en profundidad sobre cada uno de los bloques mencionados, a través de asambleas en las que el alumnado pueda dar su opinión libremente. También, es muy importante analizar el plan de estudios y reflexionar sobre si las competencias que se plantean se están cumpliendo y están respondiendo a las necesidades sociales que demanda la ciudadanía, incluso comparándola con otros y buscando aquellos aspectos en los que se pueda mejorar.

Otro de los puntos más destacables, es el tema del profesorado; es muy importante conocer su perspectiva en esta realidad, y cuál es su análisis. De esta manera se tendría una visión global de los factores a mejorar, ya sea a través de entrevistas, cuestionarios o grupos de discusión, pues además de proponer ideas para mejorar, no solo el plan de estudios, sino también la metodología utilizada. Por último, hay que ser conscientes de los recursos económicos que presenta la universidad y en este caso la Facultad de Talavera de la Reina, para saber la cuantía destinada hacia estos. En muchas ocasiones, no solo es importante modificar los recursos económicos, sino la forma de explorar los ya existentes, y utilizar las

infraestructuras a través de campañas mediante las que se pueda hacer partícipe y agente activo al alumnado, con el fin de mejorar, por ejemplo, los materiales de las aulas, como sillas mesas, aparatos electrónicos...

A modo de conclusión, me gustaría aclarar que este estudio no trata de criticar el trabajo de la universidad ni del profesorado, sino potenciarlo y cooperar con ellos en la detección de posibles factores que puedan ocasionar estos resultados; se trata de buscar soluciones a los problemas existentes, pues la universidad es una parte esencial en la sociedad, y es la encargada de formar a los futuros profesionales, y como consecuencia mejorar la profesión.

La realización de este trabajo ha sido muy satisfactoria para mí, ya que considera el Grado de Educación Social una parte esencial en la vida de muchas personas, de ahí la importancia de una buena y enriquecedora formación para lograr una acertada profesionalización, a través de conocer de una manera más analizadora y profunda, lo que sucede entre la relación de los diferentes agentes y la percepción, no solo mía, sino del resto de compañeros y compañeras que pasan por este camino de la Universidad. Considero que solo de esa forma, estudiando y analizando las necesidades dentro de esta institución, y creando diferentes líneas para dar respuesta y abordar las incongruencias junto con el resto de agentes, será como se logre la profesionalización y la regularización de este Grado. La Educación Social es una profesión relativamente nueva que como he podido descubrir, necesita realizar más investigaciones y estudios sobre las prácticas que se están llevando en la actualidad.

Para finalizar, cabe destacar la complejidad con la que me he encontrado, especialmente en el momento de centrar el trabajo y realizar un cuestionario útil, así como extraer los resultados, pues se trata de una competencia que necesito fomentar. Me lo he propuesto como un reto, pues era una inquietud que llevo teniendo desde los inicios de la carrera y a la que quería dar respuesta; además, ha supuesto una oportunidad para aprender y ampliar mi formación como futuro Educador Social.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. E. (2016). La universidad como organización social: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. En J. S. Carreras, *La universidad y las profesiones* (págs. 13-31). Murcia: Editum.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco . Título de grado en pedagogía y educación social. Vol.1 y 2*. Madrid: Sirius Comunicación Corporativa.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: AFD Asociados.
- Asparó, C. A. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 71-98.
- Brint, S. (1992). Profesiones y mercado. *Reis*, 161-203.
- Campillo Díaz, M. (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athenea Digital*, 121-137.
- Cánovas, J. F. (2012). La realidad sobre la educación social: la participación como proceso de profesionalización. *Aposta. Revista de ciencias sociales*(52), 1-28.
- Caride Gómez, J. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 103-131.
- Caride, J., Sanjuero, L., & Trillo, F. (2017). Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89-101.
- De-Juanas Olivas, Á., Limón Mendizábal, M. R., & Melendro Estefanía, M. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *INTERFACES CIENTÍFICAS*, 89-102.
- Echegaray, A. H. (2016). Los riesgos en la profesionalización del Trabajo Social en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 139-152.
- Fernández Losa, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión*, 65-90.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-18.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo: Universitario Santa Ana.
- Guerrero Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 1-12.
- Guillen, M. (1990). Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Reis*, 35-51.
- Hernández Prados, M. (2014). La formación en el Grado de Educación Social en la Universidad de Murcia. *Revista de Educación Social*, 1-23.
- Latorre Beltrán, A. (2003). Diseños de investigación cuantitativo. En A. L. Beltrán, *Bases metodológicas de la investigación educativa* (págs. 103-190). Madrid: Ediciones experiencia.

- López, R. M. (2019). *Competencias profesionales en Educación Social*. Talavera de La Reina: UCLM.
- Lorenzo, J. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y futuro*, 71-90.
- Martín, S. C. (2015). Percepción de los estudiantes del grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del practicum. *Enseñanza y teching*, 171-190.
- Nieto Cano, J. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. En M. González, *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos* (págs. 1-21). Madrid: PEARSON.
- Ortega Esteban, J., Caride Gómez, J. A., & Úcar Martínez, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 1-24.
- Paris Mañas, G., Tejada Fernández, J., & Coiduras Rodríguez, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante indefinición en Europa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 267-283.
- RAE. (2020). *Real Academia Española*. Recuperado el 28 de 03 de 2020, de [https://www.rae.es/].
- Rodríguez Fernández, M., Rego-Agraso, L., & Masemann, M. (2017). La Formación Profesional ante los derechos humanos: cualificaciones asociadas a la Educación Social en España y Alemania. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61-74.
- Rodríguez López, J., & Agudo Baez, M. (1998). El concepto y la imagen de escuela en los diplomados universitarios de magisterio. *Tendencias pedagógicas*, 243-250.
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de educación*, 129-139.
- Sáez Carreras, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sáez Carreras, J. (2016). Modelos de profesionalización: algunas propuestas actuales. En J. S. Carreras, *El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales* (págs. 71-96). Murcia: EDITUM.
- Sáez Carreras, J., & García Molina, J. (2004). El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 135-163.
- Sáez Carreras, J., Campillo Díaz, M., & Bas Peña, E. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 165-211.
- Simón, E. J., & Manuel Fernández Cruz. (2018). Competencias profesionales del educador social: comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo. *Creative commons*, 257-277.
- Talayero, F. (2016). *Psicología Social. Tema 6 actitud*. Talavera de la Reina: Facultad de Ciencias Sociales.

- Tenorth, H.-E. (1988). Profesiones y profesionalización un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 77-92.
- Touza , C., & Segura, M. (2001). Cuestionario de evaluación de la formación del educador social. *Educació i Cultura*, 67-85.

ANEXO A

CUESTIONARIO SOBRE SATISFACCIÓN DE ALUMNADO UNIVERSITARIO DEL
GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
TALAVERA DE LA REINA - UCLM

Sexo:

Edad:

Nota media:

Curso:

Compartes los estudios de Educación Social con:

1. Otro trabajo
2. Otros estudios
3. Solo estudio la carrera.

Forma de acceso a la universidad:

1. EBAU (Selectividad)
2. Grado Superior.
3. Prueba de acceso para mayores de 25 años.
4. Otra carrera cursada anteriormente.
5. Otros:

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones sobre el Grado de Educación Social. Por favor responda a estas según su criterio en una escala del 1 al 5 donde 1 es nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

PRÁCTICAS	1	2	3	4	5	NS/NC
Las prácticas en la carrera de Educación Social son importantes.	1	2	3	4	5	99
Las prácticas en Educación Social son una herramienta que te ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos.	1	2	3	4	5	99
Deberían existir prácticas durante los 4 cursos académicos.	1	2	3	4	5	99
El método utilizado para la elección de las prácticas en la carrera de Educación Social es adecuado.	1	2	3	4	5	99
Los dos meses de estancia de prácticas son adecuados para poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera.	1	2	3	4	5	99

PLAN DE ESTUDIOS						
La teoría impartida en las diferentes asignaturas de la carrera de Educación Social sirve para poder desempeñar de forma adecuada la actividad profesional.	1	2	3	4	5	99
Los conocimientos impartidos en la carrera de Educación Social están relacionados con las necesidades sociales actuales.	1	2	3	4	5	99
El alumnado conoce las guías didácticas de cada una de las asignaturas que está matriculado.	1	2	3	4	5	99
Las evaluaciones expuestas en las guías didácticas permiten adquirir los conocimientos y objetivos que se pretenden.	1	2	3	4	5	99
PROFESORADO						
El profesorado está suficientemente capacitado para impartir las diferentes asignaturas.	1	2	3	4	5	99
Los métodos de enseñanza del profesorado son adecuados para adquirir los contenidos y objetivos propuestos en la guía docente.	1	2	3	4	5	99
Las actividades propuestas en las asignaturas tienen en cuenta las necesidades del grupo como la profundización o refuerzo de contenidos y las situaciones personales del alumnado.	1	2	3	4	5	99
Los contenidos y actividades están adecuadamente coordinados y estructurados por parte del profesorado.	1	2	3	4	5	99
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN						
La infraestructura de la universidad, como las instalaciones y los servicios ofrecidos son adecuados para adquirir los contenidos impartidos en la carrera.	1	2	3	4	5	99
Los recursos ofrecidos por la universidad, como sillas, mesas, ordenadores... son adecuados para el desarrollo normal de las clases.	1	2	3	4	5	99
Las actividades propuestas por la universidad, como seminarios, cursos... están adecuadas a las necesidades del alumnado en horarios, plazas y recursos económicos.	1	2	3	4	5	99
Los cursos ofrecidos por la universidad tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado.	1	2	3	4	5	99
La universidad informa de manera adecuada los diferentes trámites necesarios para el desarrollo de la formación universitaria.	1	2	3	4	5	99



ISBN 84-17133-35-6

