

COMUNICACIONES



I CONGRESO INTERNACIONAL:

Cátedra abierta
Scholas Occurrentes
Universidad Católica de Valencia
San Vicente Mártir

“CAMBIAR LA EDUCACIÓN PARA CAMBIAR EL MUNDO”: COMPARTIR E INNOVAR PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

29, 30 y 31 Marzo 2017. Sta. Úrsula (Valencia) ESPAÑA



Contacto:

Despacho: 21060

Sede: Santa Úrsula

Dirección:
C/Guillem de Castro, 94
Valencia 46001



catedrascholas@ucv.es



[facebook.com/catedra.scholas.3](https://www.facebook.com/catedra.scholas.3)



blogs.ucv.es/scholasoccurrentes/

COMITÉ CIENTÍFICO:

- Dr. D. Agustín Domingo Moratalla, Universidad de Valencia.
- Dra. Dña. Yolanda Ruiz Ordóñez, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV).
- Dr. D. Carlos Novella García, UCV.
- Dr. D. Luis Díe Olmos, UCV.
- Dr. Dña Amparo Salcedo Mateu, UCV.
- Dr. D. Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- D. Daniel Stigliano, Universidad Nacional del Oeste, Buenos Aires, Argentina.
- Dña. Carina Rossa, Universidad LUMSA, Roma.
- Dña. Raquel Pérez Sanjuan, Directora del Secretariado de la Subcomisión de Universidades de la CEE.
- Dra. Dña. Tamar Shuali Trachtenberg, Universidad Católica de Valencia.

COMITÉ ORGANIZADOR:

- Dra. Dña. Yolanda Ruiz Ordóñez, UCV.
- Dr. D. Carlos Novella García, UCV.
- Dña. Marta García Vicente, técnico Cátedra Abierta Scholas Occurrentes, UCV.
- Dña. Luisa Isabel Fuentes Yeste, técnico Cátedra Abierta Scholas Occurrentes, UCV.
- Dra. Dña. Beatriz de Ancos Morales, Decana de Magisterio, UCV.
- Dra. M^a José Beneyto Arrojo, Decana de Psicología, UCV.
- Dr. Gonzalo Alberó Alabort. Facultad de Teología San Vicente Ferrer, Valencia.
- D. Fernando Ramón Casas. Facultad de Teología San Vicente Ferrer, Valencia.
- Dra. Amparo BARGUES BONET, UCV.
- Dra. Loreto Ballester Reventós. Universidad Complutense, Madrid.



Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial.

© Del texto: Los autores

© De esta edición:

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Servicio de Publicaciones

Plaza de San Agustín, 3, escalera B-1, pta. C. 46002 Valencia. España

Telf. 963 637 412, fax 963 153 655

publicaciones@ucv.es

ISBN: 978-84-16562-09-1

CONTENIDO

EL COUNSELLING COMO HERRAMIENTA QUE POSIBILITA LA CULTURA DEL ENCUENTRO EN ÁMBITOS ESCOLARES	4
LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS. CAMINO Y CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA	9
EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS	16
UNA EXPERIENCIA DE RED COLABORATIVA PARA LA ATENCION INTEGRAL DE REFUGIADOS Y MIGRANTES EN LA CIUDAD DE VALENCIA.	22
PROYECTO DE INNOVACION PEDAGOGICA PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA PARA ALUMNOS DE 3°ESO.	28
EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO DEL PROYECTO “ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO DOMICILIARIO EN SANTA ELENA (ARGENTINA)”	31
VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS INFANTILES (ECERS-3)	37
EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS EN LAS ACTIVIDADES DE INFANTIL.....	44
DIFICULTADES EMOCIONALES DE LOS NIÑOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	52
APRENDEMOS, PARTICIPAMOS Y SERVIMOS	61
HUMANISMO INTEGRAL Y RETOS EDUCATIVOS (DESAFÍOS EN EL MUNDO ACTUAL)	69
MÚSICA: VALORES Y EMOCIONES PARA UNA CULTURA DEL ENCUENTRO.....	75
LA INCLINACIÓN DEL CORAZÓN HACIA EL MÁS DÉBIL: EL RELATO DE DAVID CONTRA GOLIAT EN EL CINE CLÁSICO HOLLYWOODIENSE PARA LOS JÓVENES DE HOY.....	80
LA METODOLOGÍA APS COMO ITINERARIO DE LA ASIGNATURA DE “DEPORTE ADAPTADO Y ACTIVIDAD FÍSICA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS” DEL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE.....	88
LA MEDIACIÓN EN LA ESCUELA: UNA OPORTUNIDAD DE EDUCAR EN LA CULTURA DEL ENCUENTRO Y EL DIÁLOGO.....	95
LA PARROQUIA FAMILIA DE FAMILIAS, BUSCANDO UNA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN Y DEL ENCUENTRO.	99
LA INTERCULTURALIDAD COMO CATALIZADOR DE CULTURAS INCLUSIVAS	102
CAMPUS CAPACITAS: UN MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL INICIO DE LA VIDA	108
APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE LA ASIGNATURA DE ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROYECTO VIVIR	114
EL CAMPUS CAPACITAS DE LA UCV COMO VEHÍCULO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN: ACTIVIDAD DEL CENTRO AUTONÓMICO DE REFERENCIA EN DISCAPACIDAD - C.A.R.D. CAPACITAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN MATERIA DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD Y PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL.	120
DESARROLLO INTEGRAL DE LOS JÓVENES EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL: EL PAPEL DE LA INTERCULTURALIDAD.....	126
APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE LA ASIGNATURA DE ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DEL CENTRO DE EDUCACIÓN: CENTRO DE MENORES SAN JUAN BAUTISTA.....	130

EL COUNSELLING COMO HERRAMIENTA QUE POSIBILITA LA CULTURA DEL ENCUENTRO EN ÁMBITOS ESCOLARES

Ana Martínez Cuevas* amcuevas2@hotmail.com

Centro de Humanización de la Salud

RESUMEN:

Estamos en un momento de cambio que afecta a todos los ámbitos sociales, incluido el educativo. Sin embargo, la mayoría de escuelas siguen desarrollando métodos de enseñanza caducados y ajenos a las necesidades actuales de los niños y jóvenes.

Además, gran parte de los profesores carecen de herramientas que ayuden a dar respuestas adecuadas a los alumnos. Es cada vez más necesario que las estructuras, organizaciones y los agentes educativos estén alineados en la misma dirección para formar a sujetos maduros y sólidos.

Para ello, el estilo relacional entre educador y educando es fundamental. Este trabajo tiene como objetivo ofrecer al profesorado conocimientos, estrategias, actitudes y habilidades relacionadas con el counselling (relación de ayuda) para, de este modo, favorecer en las aulas el encuentro y el diálogo.

El método utilizado parte de la transcripción de diálogos reales realizados en centros públicos, que nos sirven como herramienta para implementar el análisis desde las claves del counselling, y ofrecer claves de mejora.

Un profesor con formación en counselling y relación de ayuda tendrá mayor capacidad para fortalecer las potencialidades y capacidades de los niños y jóvenes. La aplicación de herramientas propias del counselling y especialmente de la aceptación incondicional, por parte del profesor, contribuirán a facilitar el desarrollo integral y armónico de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: cultura del encuentro, aceptación incondicional, counselling, niños, jóvenes.

INTRODUCCIÓN

Sabemos que la calidad de la educación está directamente relacionada con la calidad del educador. El informe Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015 incide en la idea de que la formación inicial del educador juega un papel importante en la calidad de la educación, pero igual de importante es el hecho de que éste siga en formación y capacitación continua.

La escuela actual presenta nuevas demandas y nuevos retos. No es suficiente conseguir un buen nivel de rendimiento académico en el alumnado, el éxito se consigue en la medida en que la escuela ayuda a desarrollar personas integradas de manera armónica.

Para ello, se presenta como necesario contar con un profesorado formado en habilidades de relación que posibiliten que el alumno crezca en competencias emocionales y relacionales.

En este sentido, Santos Gómez (2016) afirma que en la formación de futuros docentes se hace imprescindible abordar la conformación de un carácter capaz de empatizar emocional e intelectualmente con el Otro.

En la misma línea de pensamiento, Vélez, Goñi y González (2017) señalan que es necesario establecer programas de formación para el profesorado, que les dote de las herramientas emocionales necesarias, corroborando que estudios como los de Salmurri y Skuknin, indican que en una comunidad escolar, una intervención basada en la adquisición y entrenamiento de habilidades sociales podría mejorar la salud psicológica de profesores y alumnos.

Este trabajo tiene como objetivo ofrecer al profesorado conocimientos, estrategias, actitudes y habilidades relacionadas con el counselling (relación de ayuda) para, de este modo, favorecer en las aulas el encuentro y el diálogo.

El método utilizado parte de la transcripción de diálogos reales realizados en centros públicos, que nos sirven como herramienta para implementar el análisis desde las claves del counselling, y ofrecer claves de mejora.

1. ACERCÁNDONOS AL COUNSELLING

Tal y como se está presentando en la REFERENCIAS española, el *counselling* es casi sinónimo de relación de ayuda.

Rogers (1986), utilizando la expresión «relación de ayuda» dice: «Podríamos definir la relación de ayuda diciendo que es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o de ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de éstos» (p.46).

De este modo, un profesor formado en relación de ayuda tiene la capacidad de hacer surgir las posibilidades latentes en los niños. Y, por fortuna, los niños están llenos de posibilidades...tan sólo se trata de que tengan la suerte de encontrarse con un maestro que sepa identificar dichas posibilidades y potenciarlas. En este sentido, las actitudes básicas del counselling (empatía, aceptación incondicional y autenticidad) posibilitan y favorecen este proceso.

Jesús Madrid Soriano (1986), abunda en este concepto de relación de ayuda al manifestar:

«La idea fundamental que subyace a todo proceso de relación de ayuda, especialmente dentro de la corriente humanista, es la de facilitar el crecimiento de las capacidades secuestradas de la persona en conflicto. El fundamento que sustenta toda la relación de ayuda debe ser una visión positiva de las capacidades de la persona (...) La relación de ayuda, pues, es una experiencia humana privilegiada que ofrece el marco adecuado para facilitar el desarrollo de las capacidades bloqueadas» (p.195)

Del mismo modo, Rogers (1974) padre de la psicología humanista, apunta la idea de que para favorecer un aprendizaje válido es indispensable que exista entre el que aprende y el que quiere facilitar su aprendizaje una relación interpersonal que implique ciertas cualidades y actitudes.

En definitiva, tal y como recoge Fernández Domínguez (2005) “Es esencial que los profesores sepan “ver “a los alumnos en su riqueza, en lo que son, reconociendo todo lo que de positivo y genuino lleva dentro cada uno de ellos...Porque, sólo podrá confiar en sí mismo el niño que ha visto que se confía en él y que se le valora en lo que es, que tiene su hueco, su lugar.” (p. 200)

2. LA APLICACIÓN DEL COUNSELLING EN ÁMBITOS ESCOLARES

Las relaciones cotidianas entre profesores y alumnos son los espacios naturales en los que los niños van modulando su personalidad y donde pueden crecer en valores.

El deporte, es uno de los elementos que favorecen el crecimiento integral del alumno. En un colegio, muy sensibilizado con la participación de los niños en las actividades deportivas, destacamos el caso de un niño de 7 años. Su madre, se dirigía al centro escolar a través de la siguiente carta:

Quiero empezar agradeciéndole el interés que se toman en que los ideales que inspiran este colegio, formen también parte del día a día. Quiero contarle la experiencia que tuvimos con la actividad de baloncesto en el cole:

Nicolás no quería apuntarse a baloncesto. Como era habitual en él, le daba miedo iniciar cualquier cosa nueva. Si bien acabó accediendo, ante nuestra insistencia.

Allí se encontró con un entrenador que se preocupó por hacerle sitio en el equipo, que lo reforzaba por su esfuerzo cuando veía que se enfadaba y azoraba porque algo no le salía (en ocasiones detrás del enfado hay un no saber gestionar la frustración). Además, le reconocía con entusiasmo sus logros, se acercaba a él cuando no iba a ir a entrenar y hablaba con él sobre los motivos que le llevaba a no ir.

Era entonces cuando descubría que el motivo había sido algo tan tonto como que un compañero le había dicho “paquete”, y entonces, él le hablaba de lo importante que era para él que participara en el equipo, al tiempo que reflexionaba sobre la excesiva importancia que Nicolás le daba a lo que la gente decía.

Poco a poco, le fue transmitiendo cercanía y seguridad, que es algo de lo que Nicolás adolece en situaciones nuevas, y eso fue lo que lo enganchó.

Dos años después sigue en el basket, y le encanta. Gracias de corazón, por ayudar a Nicolás a crecer en autoestima y seguridad en sí mismo.

A través de una actividad sencilla, y de situaciones naturales, este entrenador posibilitó que el niño creciera de manera armónica e integral. El entrenador ofreció a Nicolás fundamentalmente, una mirada que lo abrazó.

Una mirada en la que Nicolás encontró:

- Presencia, que evitó que Nicolás se sintiera perdido, y ayudó a que fuera desapareciendo el sentimiento de miedo, creando un espacio de seguridad para él.
- Cercanía, que sirvió de punto de apoyo para que Nicolás se mantuviese aunque el miedo le invitara a escapar.
- Atención para ver su proceso, que posibilitó ver los momentos de mayor dificultad en los que se encontró Nicolás y actuar ante ellos.
- Refuerzo positivo, que se tradujo en reconocer sus logros, su esfuerzo, su participación... construyendo seguridad en sí mismo.
- Comprensión acerca de sus miedos e inseguridades, recogiénolas sin juzgarlas.

Estos cinco elementos, son claramente constitutivos de una buena relación de ayuda basada en los principios del counselling. En ellos, se dibujan dos actitudes propias de la relación de ayuda: la empatía y la aceptación incondicional.

La presencia, cercanía y atención se relacionan de manera estrecha con la actitud empática, ya que sin ellos difícilmente se puede entender al otro, entendiendo esa comprensión no de manera abstracta, sino personalizada en los significados concretos.

Por otra parte, el refuerzo positivo y la comprensión acerca de sus miedos están íntimamente ligados a la actitud de la aceptación incondicional, entendiendo dicha actitud como la capacidad de valorar lo que de positivo hay en el otro, y la capacidad de aceptar su mundo emotivo sin emitir ningún tipo de juicio.

3. LA RELACIÓN DE AYUDA COMO ESTILO DE RELACIÓN QUE FAVORECE EL ENCUENTRO

Celebrar implica focalizar la atención en un logro y pararnos en él con el fin de saborear la victoria conseguida. Celebrar es un ancla que nos permite tomar conciencia del camino recorrido, despertando en nosotros sentimientos de felicidad.

La capacidad de celebrar correlaciona con la capacidad de reconocer, identificar los aspectos positivos que el otro va desarrollando y además, transmitir esos logros en un tono de optimismo y auténtica alegría.

En este sentido, la idea de celebrar en el acompañamiento se traduciría en identificar los logros, por pequeños que sean, y celebrarlos conjuntamente.

De este modo, el logro no pasa desapercibido, y en el acto de celebrar, el alumno, toma mayor conciencia del éxito, generándose en él sentimientos de confianza y de creencia de posibilidad en el cambio. Estos sentimientos son sin duda elementos potenciadores de la visión que tiene en sí mismo, y por tanto, potenciadores de su autoestima.

En relación a este concepto, y con el fin de ilustrarlo, puede servir de ejemplo la situación vivida con Lucía.

Acompañando en un proceso formativo a un grupo de educadores Juniors que desarrollaban un programa de atención a niños y jóvenes en un barrio de Valencia, y estando en el centro una tarde con una de las educadoras, me comentó que se sentía inquieta pues había conseguido entablar relación con un niño de 10 años del que le había hablado otro niño del centro y lo había invitado para que se acercara esa tarde a conocer el centro. El niño le había contestado que se lo pensaría, y ella deseaba verlo aparecer.

Se me quedó grabado en la retina el recibimiento que hizo Lucía a Mateo. Se le acercó un niño, y entonces ella, con una cara que transmitía una gran alegría le dijo: ¡Mateo! ¡Cuánto me alegra que hayas decidido venir! Me siento muy contenta de verte! Mira, ahora estoy recogiendo la sala ¿querrías ayudarme y después te enseño el centro? Lo cogió por el hombro y se alejaron hacia la sala.

Es de destacar la actitud de la educadora de CELEBRAR la llegada de Mateo. Seguramente Mateo se sintió el niño más importante del barrio, y a buen seguro que esto fue un elemento motivador para que Mateo siguiera acudiendo al centro.

En la medida, en que el profesor se relaciona desde esta actitud de gratitud, es muy posible que, por ósmosis, vaya favoreciendo que el alumnado también la vaya desarrollando.

Esta actitud de celebrar, de agradecer, genera sentimientos positivos de confianza, de agradecimiento, y desde este ambiente positivo y potenciador es posible empezar a

construir, ya que el ayudado se siente con capacidad y con la fuerza suficiente, dado que su nivel de autoestima ha aumentado.

CONCLUSIÓN

Es importante favorecer la formación del profesorado en relación de ayuda, ya que este tipo de conocimientos mejora el bienestar psicológico del profesorado y de los alumnos.

Además, cuando el profesor despliega en el aula las actitudes básicas de la relación de ayuda se genera un clima emocional positivo que favorece el diálogo y predispone de modo más óptimo para un mejor rendimiento y/o aprendizaje.

REFERENCIAS

Fernández Domínguez, R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19.

Gómez, M. S. (2016). Educación del futuro maestro y maestra para la empatía y la vida en común. La perspectiva de Martha C. Nussbaum. En *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 147-150). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Madrid Soriano J. (1986). *Hombre en crisis y relación de ayuda*. Madrid: Asetes.

Rogers, C. (1974) *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Vélez, A. P., Goñi, J. J. L., & González, J. B. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 201-215.

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS. CAMINO Y CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EL PROYECTO FORMATIVO DEL ÁREA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SAN JORGE

Dra. Arantazu Martínez Odría* amartinez@usj.es
Prof. Isabel Gómez Villalba,
Prof. Erika Blánquez Navarro

Área de Educación.

Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales. Universidad San Jorge (Zaragoza)

RESUMEN:

Existe coincidencia entre los diversos agentes educativos en señalar que es necesaria una renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la institución escolar, por considerar que los retos que afronta la formación de los futuros ciudadanos requieren de nuevas aproximaciones educativas, nuevas formas de enseñar y aprender, y sobre todo del trabajo compartido de diferentes personas, instituciones y entidades, que favorezcan una formación sólida para alumnos que sean capaces de transformar la sociedad.

Existe acuerdo también en considerar que este proceso de renovación pedagógica surge y debe desarrollarse desde los propios centros educativos, promovido por el conjunto de la comunidad educativa (profesores, padres y resto de agentes educativos de la comunidad) partiendo de una reflexión compartida sobre la necesidad de repensar juntos la educación para favorecer que el aprendizaje escolar sea significativo, innovador, vinculado con la realidad práctica, cercano a las necesidades e intereses de los alumnos y de su entorno. Es recomendable partir de pensar sobre cómo es la escuela que soñamos y qué maestros harán posible que eso se convierta en una realidad.

La Universidad San Jorge, como parte del Grupo San Valero y de su trayectoria en la **vocación por educar**, inició en el curso académico 2015-2016 la implantación de los grados en Educación Infantil y Primaria y el máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, con el objetivo de contribuir a la formación inicial de los docentes que harán posible este proceso de transformación educativa. Partimos del convencimiento de que la educación es el motor de cambio de las personas y las sociedades, y de que formando buenos maestros podremos hacerlo posible.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial de los maestros. Renovación educativa. Transformación social. Aprendizaje-Servicio.

1. INTRODUCCIÓN

La profesión de maestro, como profesión regulada, está sometida en la formación inicial de los futuros profesionales, al cumplimiento de unos requisitos legales en lo referente a las competencias que los alumnos deben desarrollar al finalizar su proceso formativo. Las Universidades que incluyen en su mapa de titulaciones la formación de maestros tienen posteriormente el cometido de ir configurando el plan formativo que mejor se adapta a las necesidades de formación inicial de maestros identificadas y al estilo propio de la formación que se quiere ofrecer como institución.

La Universidad San Jorge, de acuerdo con su Misión, visión y valores enraizados en el Humanismo Cristino y con la atención centrada en la relevancia adquiere la formación del maestro como persona capaz de transformar el proceso formativo, introdujo en el proceso de verificación de las titulaciones de Maestro, una serie de notas diferenciadoras que quieren contribuir a la formación de maestros comprometidos con su labor profesional y la necesaria repercusión de ésta en la mejora de la sociedad a la que pertenecen.

2. MARCO JURÍDICO REGULADOR

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 92, conforma la

profesión de Maestro en Educación Infantil y en su artículo 93, la profesión de Maestro en Educación Primaria, como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado, conforme a las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007. El Ministerio de Educación a través de la Orden 3854/2007 y la Orden 3857/2007, establece los objetivos y planificación de las enseñanzas de los grados en educación infantil y educación primaria que habiliten para la profesión de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.

Partiendo del planteamiento de objetivos generales, distribución de módulos, competencias generales y específicas y de profesión regulada recogidos en la orden ministerial, y ajustando la elaboración de la Memoria de Verificación de los grados en educación infantil y educación primaria al Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, la formación inicial que reciben los alumnos de los Grados en Educación de las diferentes centros universitarios españoles tiene grandes similitudes que favorecen la homogeneidad de los estudios universitarios de primer ciclo, la transferencia y reconocimiento de créditos entre universitarios de diferentes comunidades autónomas y una similar comprensión de las necesidades formativas que debe tener todo profesional que se va a dedicar a la función docente.

La consideración de las exigencias normativas establecidas en el proceso de verificación de las titulaciones requiere ser en un posterior momento completado con la comprensión que de la labor docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene cada institución formativa. Se trata de reflejar en el proyecto formativo el tipo de maestro que se quiere formar, y comprender que es a través de la formación de un determinado tipo de maestro (en lo referente a la capacitación metodológico, pero esencialmente a través de la consideración que tengan de la labor docente, del fin de la labor educativa y de la consideración del papel de la escuela en la mejor de la sociedad) como puede contribuirse también a la transformación educativa y social.

A principios del año 2015 la Universidad San Jorge recibió la resolución favorable de la ANECA a la propuesta de Memoria de Verificación de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. El siguiente paso fue la obtención de la autorización de puesta en funcionamiento de los grados por parte de la Diputación General de Aragón, requisito necesario para la oferta e implantación de los estudios universitarios. La Universidad San Jorge es una Universidad privada que nace en el año 2005; la oferta del mapa de titulaciones, la solicitud de nuevas titulaciones a la ANECA y la puesta en funcionamiento de las titulaciones que han recibido verificación favorable del Ministerio de Educación requiere contar con la autorización correspondiente por parte de la DGA. En el mes de septiembre de 2015 accedió a las aulas la primera promoción de alumnos de los grados en educación infantil y educación primaria, que se graduarán en el curso 2018-2019.

3. NOTAS DEFINITORIAS DEL PROYECTO FORMATIVO

Un proyecto formativo como el que queremos plantear en el Área de Educación de la Universidad San Jorge requiere de la consideración de una serie de aspectos y rasgos definitorios que lo hagan sólido. Son varias las vías a través de las cuales se hace posible este proyecto:

- 1. Claustro docente comprometido y alineado con el proyecto formativo.** La configuración de un claustro docente alineado y comprometido con el proyecto formativo del Área en educación y la identidad y misión de la Universidad es la garantía del éxito de la propuesta, ya que es a través del modelado de cada docente como los alumnos aprenden a configurar el tipo de maestro que quieren llegar a ser. En el centro, la consideración de la persona del alumno y la persona de maestro como sentido y finalidad última de la labor educativa.

Se fomenta el trabajo transversal y coordinado desde todas las materias, favoreciendo la coherencia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje e incidiendo especialmente en el acompañamiento al alumno en su desarrollo académico, personal y vocacional. Ello requiere un intenso trabajo de establecimiento de las líneas de trabajo en el Área y su concreción en cada materia, la apuesta por las metodologías activas combinadas siempre con la necesidad de transmitir contenidos y tradiciones educativas sólidas.

Se procura en todo momento el trabajo compartido entre profesores universitarios, orientados a la docencia y la investigación, que aportan la reflexión teórica sobre los retos que afronta la enseñanza en nuestros días y los maestros en activo, conocedores de la realidad del día a día de las aulas y de las necesidades concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la formación de los maestros. Se parte del concepto aula-taller, en el que simula en el aula universitaria el día a día de la realidad de las aulas escolares.

La Universidad San Jorge, como centro integrado en FERE-Escuelas Católicas, cuenta con el apoyo y la colaboración de los centros educativos de la red, que aportan profesorado, experiencias y grupos de trabajo compartidos que van haciendo posible la implantación del proyecto.

- 2. Plan de estudios.** Se han incorporado en el planteamiento de plan de estudios algunas notas definitorias que configuran un plan de formación que consideramos responde a los retos que afronta la formación inicial de maestros y profesores en nuestros días:

- 1 Formación integral e integradora que garantice la mejor capacitación técnica y metodológica de los docentes, incidiendo en que ésta solo tendrá sentido si parte de considerar que en el centro de esa la tarea, como finalidad y sentido último, está la persona: la persona del maestro y la persona alumno. Una formación cuyo núcleo es el compromiso de educar y de educarse, de adquirir la propia identidad docente y ser capaces de configurar de forma crítica el propio proyecto y liderazgo docente.

- 2 Integración curricular de las materias de la DECA, que ofrezca a los futuros maestros la oportunidad de cursar como parte de su formación universitaria, la formación establecida desde la Conferencia Episcopal. Dos de las cuatro materias conducentes a la obtención de la DECA se incorporan en el plan de estudios de primer y segundo curso, y se establece un convenio de colaboración con el ISCR Nuestra Señora del Pilar de Zaragoza (centro adscrito a la Universidad Pontificia de Salamanca) para cursar las otras dos restantes. Buscamos que nuestros alumnos conozcan desde su formación inicial como maestros la identidad y proyectos específicos de los centros con ideario cristiano.

La Universidad San Jorge se integra a en el Foro de Decanos y Directores de centros de la Iglesia con titulaciones en de Magisterio y Educación de la Comisión de Enseñanza de la Conferencia Episcopal Española, espacio de trabajo que sirve para compartir experiencias, investigaciones y buenas prácticas, entre otras, para reforzar el proyecto específico ofrecido desde las Escuelas de formación de maestros.

3 Desarrollo de las competencias bilingües. En un mundo globalizado como en el que vivimos, el desarrollo de competencias lingüísticas resulta una puerta de acceso a experiencias y realidades educativas internacionales. También a nivel local, y con la incorporación de cada vez mayor número de centros educativos a los programas de enseñanza bilingües, resulta necesario capacitar a alumnos preparados para poder trabajar en un contexto global y aprender de las Buenas Prácticas educativas que estén desarrollándose en cualquier lugar del mundo.

Nuestra apuesta por la capacitación de nuestro alumnado en este sentido se vertebra a través de la incorporación de un elevado número de créditos impartidos íntegramente en lengua inglesa que potencien el desarrollo profesional en un entorno global, den respuesta a las necesidades que presentan los centros educativos bilingües y permita el acceso a comprender las Buenas Prácticas de sistemas educativos internacionales en la propia lengua.

Las materias impartidas en lengua inglesa que se recogen en el plan de estudios de las titulaciones de Educación de la Universidad San Jorge, son las que mayoritariamente se imparten en lengua inglesa en los centros educativos de la etapa infantil y primaria.

Para ello, el enfoque metodológico empleado es la formación de los futuros maestros es CLIL o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que procura la enseñanza de los contenidos curriculares utilizando la lengua extranjera, de modo que se aúna el desarrollo de las competencias lingüísticas y las competencias curriculares de cada una de las didácticas específicas.

Se promueve a su vez que los alumnos tengan experiencias de movilidad internacional, ya a sea a través de la participación en programas Erasmus+ u otros, y también a través de la realización de los periodos de prácticas curriculares en centros educativos del contexto internacional, que les permitan mejorar sus competencias lingüísticas al tiempo que conocen otros sistemas educativos de los que extraer aprendizajes y experiencias prácticas para su ejercicio profesional.

d. Centralidad otorgada a la formación práctica, presente de forma transversal en todas las materias, contando en el claustro docente con profesorado en activo en las aulas de educación no universitaria que traen al aula universitaria la actividad escolar, así como con una organización modular del horario de clases (4 sesiones seguidas para cada una de las materias) que favorece el trabajo en estrecha vinculación con la realidad práctica del aula y la diversidad de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, tiempos y espacios de trabajo empleados en la formación del aula.

A los 44 créditos ECTS correspondientes al Módulo de Prácticas curriculares, en las que los alumnos realizan estancias prolongadas en centros educativos en colaboración con tutores de centros que coordinados con los tutores de la Universidad contribuyen a la integración de la formación teórica y la formación práctica, desde el primer curso se

incorpora en nuestra propuesta formativa el acercamiento al aula escolar, a través de sesiones de trabajo en centros educativos, observaciones de aula, entrevistas a equipos docentes y equipos directivos y la presencia en nuestras aulas universitarias de docentes, maestros y orientadores que nos acercan al día a día de la práctica escolar y contribuyen a que nuestros alumnos descubran desde el inicio de sus estudios el perfil del maestro que necesita la realidad educativa y al que contribuimos a formar en nuestras aulas.

- 3 **Enfoque metodológico ajustado a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas.** Combinación de la tradición pedagógica clásica y las propuestas y tendencias educativas más innovadoras que se llevan a cabo actualmente en las aulas, de forma que las herramientas y recursos metodológicos, herramientas y aplicaciones TIC, que sirven de plataforma de aprendizaje y transferencia de los conocimientos, aunque siempre consideradas como herramientas y no como fines de la labor docente, y asegurando que su incorporación es consecuencia de la reflexión pedagógica y la vinculación con los fines perseguidos con el proceso formativo.
- 4 **Apertura a las necesidades del entorno, a través de la realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio.** Para constituirse como ámbitos de cambio y transformación social, los centros educativos necesitan estar abiertos a su comunidad más próxima, tender puentes, incorporar en el aprendizaje curricular la realidad y necesidades de la comunidad en la que se integran.

En la Universidad San Jorge apostamos también por implicar a nuestros alumnos en actividades de servicio a la comunidad y para hacerlo posible nos implicamos en proyectos que entienden los colegios como espacios activos, abiertos al barrio, al servicio de las necesidades del contexto. Lo haremos a través de la realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), una de las señas de identidad de la Universidad San Jorge que implanta en todas sus titulaciones de Grado y Máster la realización de actividades de servicio voluntario a la comunidad, vinculando aprendizaje curricular promovido en cada programa y materia con servicio voluntario que contribuye a la mejora del entorno más próximo.

En colaboración con entidades sociales y agentes sociales de la comunidad que forman parte de nuestro proyecto formativo, nuestros alumnos experimentan en primera persona lo que pueden aportar al bien común llevando a la práctica sus aprendizajes curriculares, y favoreciendo que ellos mismos experimenten los efectos que esta filosofía educativa tiene en su propio proceso de aprendizaje.

- 5 **Formación basada en la evidencia científica,** capaz de argumentar el sentido de lo que aprendemos y enseñamos, apoyada en las nuevas tendencias en educación, las herramientas TIC y las nuevas estrategias y propuestas pedagógicas que surgirán en los años venideros, sabedores de que solo tiene sentido si contribuye a la formación integral de las personas. Se dirige a formar maestros reflexivos, críticos y sobre todo conscientes de su papel como referentes educativos de sus alumnos.

4. PROPUESTA ORGANIZATIVA

La concreción organizativa y temporal de este proyecto formativo se fundamenta en tomar siempre como referencia al alumno en su desarrollo integral e integrador y al aula escolar, referente necesario de nuestra labor formativa.

Los alumnos realizan actividades en colaboración con centros educativos desde su primer curso, que se suman a los periodos de prácticas curriculares establecidos por la regulación propia de la titulación, y que persiguen favorecer el contacto directo y estrecho de los alumnos desde el inicio con la realidad escolar.

A la presencia en instituciones educativas se les suma la organización espacial y temporal del trabajo en el aula universitaria, que se convierte un laboratorio de simulación de la escuela, donde los alumnos “reproducirán” las aulas escolares. Queremos que nuestros alumnos vivan desde el primer día cómo es una jornada en un centro escolar real y desarrollen desde el primer año de sus estudios universitarios las competencias personales, académicas y profesionales que harán posible un ejercicio profesional vocacional y comprometido.

El horario modular de clases nos permite a su vez contar con periodos más extensos de trabajo de cada materia para integrar propuestas metodológicas diversas, basadas en la aplicación práctica de los contenidos curriculares, y trabajar de forma multidisciplinar, visitado centros escolares durante la actividad lectiva cotidiana y contando con la participación en nuestras aulas de profesionales de la educación, editoriales, sindicatos, entidades sociales y otros agentes educativos que compartirán con los futuros maestros y profesores el día a día de su profesión. La Universidad San Jorge quiere ponerse a disposición de los agentes e instituciones educativas para ser espacio de reflexión pedagógica, innovación e investigación compartida. En esta línea se integra la creación de grupos de investigación compartidos entre profesorado universitario y profesorado escolar, así como la creación de ciclos de reflexión sobre temas de actualidad pedagógica que reúnan a expertos y profesionales del ámbito educativo.

Cada alumno cuenta durante sus años de estudios universitarios con el acompañamiento de un tutor de acción tutorial, que junto con las oportunidades de tutorización de carácter académico que se ofrecen desde cada materia, favorecen el desarrollo personal, académico y profesional de los alumnos y sirven de medio para la atención personalizada de cada alumno.

CONCLUSIÓN

La educación es una potente herramienta de transformación social y cada centro educativo se convierte en ámbito con potencial para mejorar el entorno local en el que está ubicado. El maestro, si cuenta con la capacitación y vocación educadora adecuadas, se convierte en agente clave en hacer posible el crecimiento personal y académico de cada uno de sus alumnos y también la mejora del entorno social.

Desde el Área de Educación, y como parte del modelo educativo de la Universidad San Jorge que tiene como objetivo prioritario la **formación integral e integradora del estudiante**, a nivel individual y social, ofrecemos a nuestros alumnos una **atención personalizada** para su desarrollo como persona y como profesional, favoreciendo que su experiencia como alumnos les sirva como ejemplo de su labor profesional como educadores.

La creación de un Área específica en Educación dentro de la oferta formativa de la Universidad San Jorge, se integra dentro de la misión de nuestra institución de “servir a la sociedad creando y transmitiendo conocimiento y contribuyendo en la formación de personas íntegras y buenos profesionales”. Apostar por la formación inicial de los maestros, significa apostar por la transformación individual de cada educador, ya que es desde ahí donde se hará posible la transformación educativa y social que tan necesaria resulta.

REFERENCIAS

AAVV (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Colombia: CELAM.

España. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53747 a 5 53750.

España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037 a 44048.

España. Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53735 a 53738.

Gómez-Villalba, I. (2017). ¡Artesanos de humanidad y constructores de la paz y del encuentro! Retos y horizontes para educadores cristianos. En A. Martínez-Odría e I. Gómez-Villalba. (Coord), *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro* (pp. 236-255). Madrid: KHAF.

Méndez-Siliuto, M. (2017). Introducción: compromiso social cristiano. En A. Martínez-Odría e I. Gómez-Villalba. (Coord), *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro* (pp. 14-26). Madrid: KHAF

Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*, Barcelona: Graó.

Santos M.A., Sotelino A. Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad*, Octaedro, Barcelona, 2015.

Universidad San Jorge (2014). *Memoria de Verificación del Grado en Educación Infantil y Educación Primaria, presentada por la Universidad San Jorge a la ANECA*. Material inédito.

Infantil: <http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/node/1191829096>

Primaria: <http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/node/1191828622>

Universidad San Jorge (2016). Plan Estratégico 2015-2020. Disponible en: https://www.usj.es/sites/default/files/plan_estrategico_usj_2015-2020.pdf

EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS: LA NECESIDAD DE LA APERTURA A LA COMUNIDAD

Prof. Dra. Arantazu Martínez Odría* amartinez@usj.es
Prof. Isabel Gómez Villalba,
Prof. Erika Blánquez Navarro

Área de Educación.
Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales. Universidad San Jorge

RESUMEN:

La educación tiene un gran potencial transformador, sobre todo porque se trata de una acción humana dirigida a transformar las vidas personales de los alumnos, que tienen a su vez capacidad de mejorar su entorno próximo. En el marco de la Universidad, hay además una misión de servicio a la sociedad que debe ser considerada en la formación que todos los universitarios reciben durante sus estudios. En el caso concreto de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, favorecer que los futuros maestros participen ya desde su formación inicial en proyectos educativos que tienen como fin poner en aprendizaje curricular al servicio de otros, contribuye a que los alumnos integren la apertura a otras personas y la respuesta a sus necesidades como parte de la esencia de la labor docente, de la labor de educar. Consideramos que la transformación que necesita actualmente la enseñanza parte de aquí: la transformación de uno mismo como paso previo y necesario para la transformación de otras personas, de la educación, de la sociedad.

El Aprendizaje-Servicio, como propuesta educativa que integra en un único proyecto objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio a la comunidad, hace posible que el aula escolar tienda puentes al entorno y se implique en la búsqueda de respuestas a las necesidades detectadas. Involucrar a los alumnos en la identificación de dichas necesidades y en la búsqueda de soluciones aprovechando los contenidos curriculares aprendidos supone otorgar de verdadero sentido el aprendizaje, y servir a otros mientras aprendemos.

La Universidad San Jorge recoge en su Plan Estratégico el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio en todas sus titulaciones de grado y máster. En el caso del Área de Educación dicho objetivo se convierte en una seña de identidad de un proyecto formativo que busca la formación inicial de maestros comprometidos con la mejora de su entorno y su implicación personal para hacerlo posible.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio; Misión de la Universidad; Formación inicial del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad San Jorge, como institución de educación superior que tiene entre sus finalidades la formación de buenos profesionales comprometidos con la mejora de su entorno, tiene recogida en su planificación estratégica el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio en todos sus programas formativos. En el caso los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, la realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) adquiere una relevancia aún mayor, porque supone incorporar en la formación de los futuros maestros una estrategia pedagógica en la que la implicación social se experimenta desde la formación inicial en la Universidad.

Entre los aspectos definatorios del proyecto formativo de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria se sitúa la realización de proyectos de ApS y la convicción de que una educación transformadora es aquella que además de mejorar el desarrollo competencial de los alumnos, consigue que ese aprendizaje quede vinculado al entorno, a la mejora de la comunidad en la que se desarrolla, a la búsqueda de respuesta a las necesidades que se detecten en dicho entorno. Se trata de incorporar en el proceso formativo de nuestros alumnos universitarios la necesidad del servicio a la comunidad, el sentido cívico (Aramburuzabala, 2012; Martínez, 2008; Naval, García, Puig y Santos Rego, 2011; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). Un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva la creación de puentes entre la escuela y la

comunidad, y en el que el aprendizaje sea verdaderamente activo, significativo y aplicado para el entorno.

2. INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL PROYECTO FORMATIVO DE LOS GRADOS EN EDUCACIÓN

El Aprendizaje-Servicio es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Parte de la convicción de que lo experimentado se convierte en significativo y por tanto, se aprende mejor, y que al implicarnos con otros y sus necesidades, se amplía nuestra mirada sobre la realidad y las necesidades allí detectadas, y estamos en mejores condiciones de contribuir a su mejora.

Aunque se trata de una forma de entender el proceso educativo que muchos docentes han aplicado de forma habitual en su labor educativa, la difusión, conceptualización e institucionalización de los proyectos de ApS ha tenido un notable auge en España en los últimos 15 años (Batlle, 2013), con la creación de grupos promotores en las diferentes comunidades autónomas, la constitución de la Red Española de Aprendizaje-Servicio y la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio o la producción de material didáctico e investigaciones sobre su impacto en el aprendizaje y el desarrollo social, que han visibilizado e institucionalizado este enfoque pedagógico que ha recibido una notable acogida como instrumento de renovación e innovación pedagógica.

En el caso de la Universidad San Jorge, donde la realización de proyectos de ApS forma parte del Plan Estratégico, el desarrollo de proyectos de ApS en colaboración con entidades sociales se convierte en una forma de materializar el servicio que la institución universitaria debe a la sociedad. En el caso de la formación inicial de los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria, futuros maestros, se concreta a través de dos vías:

- 1. Implantación de proyectos de ApS como herramienta metodológica específica del proyecto formativo de los grados.** Favoreciendo que nuestros alumnos experimenten como alumnos la realización de un proyecto de ApS que implique a varias materias del plan de estudios. Esta experiencia directa les permitirá experimentar como alumnos el modo en que el aprendizaje se convierte significativo cuando se aplica para dar respuesta a una necesidad previamente detectada.

El equipo docente recibe formación sobre la metodología y se realiza un trabajo coordinado para el desarrollo de proyectos, en colaboración con la Unidad de Innovación Docente de la institución. Existe una convocatoria específica de ayudas al desarrollo de proyectos de innovación docente vinculados con de Aprendizaje-Servicio, promovida desde la propia institución.

- 2. Análisis de los proyectos en clave pedagógica, como profesionales futuros de la profesión docente.** Haciendo una metarreflexión y trabajo metacognitivo sobre las potencialidades pedagógicas de la filosofía educativa del ApS, entendiéndola como una herramienta pedagógica más que pueden utilizar en su ejercicio profesional como maestros, y capacitándoles por tanto en las diferentes fases que implica el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos de Aprendizaje Servicio.

Conviven por tanto en la estrategia de implantación del ApS en el Área de Educación de la Universidad San Jorge, dos enfoques:

1. **El enfoque conceptual:** El estudio y análisis del ApS como metodología docente (conceptualización, fases de su desarrollo, evaluación, investigación y territorialización), que simultáneamente llevan a cabo docentes y alumnos de los grados.

Esta aproximación se aborda desde el conjunto de las materias y la fundamentación teórica se abordará de forma más explícita en la materia de Orientación Educativa y en el Learning Space (espacio transversal de aprendizaje, ofertado para los alumnos de todos los cursos, dos días a la semana y fuera de plan de estudios).

2. **El desarrollo de proyectos concretos vertebrados desde las diferentes materias que componen el plan de estudios y vinculados en un grupo específico de trabajo:** Existe en los Grados en Educación una comisión de trabajo de profesores implicados en el diseño y desarrollo de iniciativas de vinculación con el entorno social, que tratan de favorecer la relación entre los contenidos curriculares abordados en sus materias y las necesidades sociales detectadas en la comunidad. El diseño y desarrollo de la propuesta que se recoge en este correo parte del trabajo de esta comisión, que tiene vocación de ser para todos los docentes del área.

3. DESARROLLO DEL PROYECTO: ELABORACIÓN DE LA GUÍA SOBRE EL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL

3.1 OBJETIVO GENERAL

Favorecer que los alumnos de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad San Jorge apliquen las competencias desarrolladas en sus estudios para responder a una necesidad detectada por las entidades sociales colaboradoras, a través de la realización de una **Guía breve del patrimonio artístico-histórico y cultural de la ciudad de Zaragoza**, en la que den a conocer el legado cultural, artístico y social de la ciudad. El material elaborado por los alumnos será entregado a las entidades sociales para que puedan emplearlo en la atención a las familias con las que trabajan.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Aproximar a los alumnos en el conocimiento de las entidades sociales de la ciudad y su función social, a través de la realización de experiencias conjuntas con ellas. (**Conocimiento y sensibilización social – Fase I: Preparación del proyecto / Detección de una necesidad social**)
2. Integrar la realización de experiencias de aprendizaje en vinculación con entidades sociales de la ciudad, aprovechando los contenidos que se incluyen en las guías docentes de las materias y los Resultados de Aprendizaje perseguidos. (**Fase I: Preparación del proyecto - Implicación social**)
3. Realizar una propuesta didáctica que sirva para dar respuesta a las necesidades identificadas en el contacto con las entidades sociales y su trabajo (**Fase II. Realización del proyecto**).

4. Aplicar los conocimientos adquiridos en las diversas materias para dar respuesta a la necesidad detectada (**Fase II. Realización del proyecto -Vinculación de aprendizaje y servicio**)
5. Diseñar una Guía de acogida, utilizando los criterios pedagógicos que guían la elaboración de un material didáctico dirigido a niños en edad escolar.
6. Llevar a cabo una reflexión pedagógica sobre el impacto que la realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio tiene sobre el aprendizaje curricular, desde la perspectiva del alumno y desde la perspectiva de futuro maestro (**Fase III: Evaluación multifocal - Reflexión y celebración del proyecto**).
7. Difundir el trabajo realizado y distribuir el resultado entre las entidades sociales colaboradoras, con el fin de que responda a la necesidad detectada para la que fue propuesto (**Fase III: Evaluación multifocal - Difusión del proyecto**).

3.3 INTEGRACIÓN Y TRANSVERSALIDAD CURRICULAR: OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Tomando como punto de partida la realización de un *rally fotográfico* que se plantea como actividad prevista en la Guía Docente de la materia “Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica” (2º curso de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria), se propone la realización de un proyecto de ApS que, recogiendo las imágenes captadas por los alumnos así como la información de cada uno de los edificios fotografiados, se materialice en la edición de una “Guía de acogida para personas que llegan nuevas a la ciudad de Zaragoza”, y que sea una manera sencilla, visual y atractiva de dar a conocer la ciudad.

A la consideración del patrimonio social-cultural y religioso en el recorrido fotografiado, se le suma la contemplación de otros espacios y entidades que pueden resultar de interés para las necesidades de los colectivos atendidos, y que serán presentadas utilizando un lenguaje y enfoque adaptado a las características de los niños y familias a los que se dirigen.

Dada la vocación social que persigue este proyecto, la Guía que se pretende editar será distribuida entre las entidades sociales colaboradoras en el proyecto, como forma de dar respuesta a los colectivos a los que atienden. Se trata por tanto de una Guía que parte de una necesidad identificada en colaboración con entidades sociales y diseñada y desarrollada para responder a la misma.

De acuerdo con la naturaleza de las diferentes materias que componen el plan de estudios, los contenidos que se abordan en su desarrollo y las competencias generales, específicas y de profesión regulada vinculadas a cada una, así como los Resultados de Aprendizaje previstos en las Guías Docentes, se pretende una aproximación integradora a un proyecto de ApS que ayude a los alumnos a ver la conexión entre los aprendizajes y la necesaria coordinación entre los contenidos trabajados desde cada área de conocimiento.

Consideramos que el desarrollo de un proyecto de ApS de estas características contribuye a un aprendizaje más significativo, integrado y coordinado de conocimientos y competencias.

3.4 SERVICIO VOLUNTARIO DESARROLLADO: OBJETIVOS DE SERVICIO

Responder a una necesidad detectada en el entorno es uno de los rasgos definitorios de los proyectos de ApS. Para ello, es necesario potenciar que los alumnos salgan al entorno (para ello se prevé la actividad “Rally fotográfico” de la materia Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica referenciada anteriormente en el documento) y observen las necesidades del entorno.

Es a su vez necesario contar con la colaboración de otros agentes sociales, en este caso las entidades sociales que sean las que compartan con los alumnos las necesidades de los niños y niñas a los que se atiende.

Para el desarrollo del proyecto, se ha contado con la colaboración de tres entidades sociales (Caritas Zaragoza, Fundación Ocus y Fundación Federico Ozanam), que en el mes de febrero han acudido a las aulas universitarias a compartir con los alumnos de Educación la realidad social de la ciudad, a veces no visibilizada, y plantear a los futuros maestros la necesidad de que en su labor educativa atiendan esta realidad, y contribuyan a que sus alumnos sean conscientes de la misma y se impliquen en su cambio y mejora. Tras la presentación de sus proyectos y necesidades, emplazaron a los alumnos a elaborar el material propuesto.

CONCLUSIONES

La implicación de los alumnos de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria en proyectos de Aprendizaje-Servicio, en colaboración con entidades sociales y para dar respuesta a necesidades que han sido detectadas en la comunidad del entorno, contribuye a que junto con su capacitación curricular y el desarrollo de competencias profesionales, la consideración de la formación como persona de cada uno de los alumnos sea considerada como central en su proceso formativo como futuros maestros.

El claustro docente del Área de Educación de la Universidad San Jorge trabaja para que las experiencias de aprendizaje promovidas desde las diferentes materias que componen el plan de estudios aporten a los alumnos una comprensión de la función educadora que sirva para la transformación educativa que tan necesaria resulta.

Para hacerlo posible, además de contar con la implicación de los centros educativos que nos ofrecen la posibilidad de aprender del desarrollo de su labor educativa y visitar sus proyectos y actividades, contamos con la colaboración de entidades sociales que nos trasladan el día a día de su trabajo y nos abren a las necesidades reales de las personas con las que trabajan. Incorporar este trabajo y estas necesidades en la formación de los futuros maestros, a través del desarrollo de proyectos de ApS, favorece que la formación de los maestros incorpore la perspectiva social e incida en la necesidad de que la función educadora vaya más allá de la transmisión de contenidos y el desarrollo de hábitos intelectuales.

REFERENCIAS

Aramburuzabala, P. (2012). “El aprendizaje-servicio en la formación de maestro. *Revista Congrés Internacional de Docència Univesitària i Innovació (CIDUI)*, 1, Recuperado de: www.cidui.org

Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Naval, C., García, R.; Puig, J.M; Santos Rego, M.A. (2011). “La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91,

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Santos,M.A., Sotelino, A. & Lorenzo, M. (2015); *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad*. Barcelona: Octaedro

UNA EXPERIENCIA DE RED COLABORATIVA PARA LA ATENCION INTEGRAL DE REFUGIADOS Y MIGRANTES EN LA CIUDAD DE VALENCIA

Carlos Martínez Herrero* carlos.martinez@ucv.es

Consejería de Educación del Gobierno Autónomo Valenciano

RESUMEN:

El fracaso de la “política migratoria de retorno” y quizá aún más el fracaso de la institución de los Centros de Internamiento de Extranjeros, una institución cuya existencia es objeto de crítica por parte de juristas, expertos, ONGs..., que ya no cabe eludir, encuentra su contrapunto en redes colaborativas de asociaciones que trabajan para la integración del migrante y el solicitante de asilo. Los CIE no sirven para su supuesto fin, asegurar el máximo y rápido proceso de expulsiones (“retorno”) de los excedentes. Pero es que, además, su estatuto jurídico, su lógica de funcionamiento, se ha mostrado incompatible con exigencias básicas de reconocimiento y garantía de derechos, salvo que se produzcan reformas que, en realidad, suponen su abolición.

Frente a esta realidad de las expulsiones, se impone la lógica del acogimiento, y aquí es donde entran multitud de personas e instituciones que, en el trabajo en red, impulsan la “**política migratoria del acogimiento**”.

La experiencia que se expone en el presente artículo es el trabajo en red de asociaciones de intervención social con refugiados y migrantes, con el Arzobispado de Valencia y con el centro público de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana, a la que compete, en esta red, la atención educativa de los migrantes refugiados y solicitantes de asilo, como expresión de un derecho fundamental reconocido en todos los Tratados internacionales.

PALABRAS CLAVE: Refugiado, migrante, red, integración, educación inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

El Consejo Europeo de 2 de febrero de 2017, celebrado en Malta, acaba de adoptar una Declaración en la que se constata que la “**política migratoria de retorno**” es un fiasco: la UE no expulsa a todos los inmigrantes irregulares que pretende expulsar. La Declaración remite a planes anteriores y en particular al establecido en la Comunicación de la Comisión Europea de 9 de septiembre del año 2015 –COM (2015) 453 final-, con el título Plan de Acción en materia de retorno.

Frente al fracaso de la “política migratoria de retorno”, impulsada por la Unión Europea, y quizá aún más el fracaso de los Centros de Internamiento de Extranjeros, una institución cuya existencia es objeto de crítica por parte de juristas, expertos, ONGs, que ya no cabe eludir, se alzan redes colaborativas de asociaciones que trabajan para la integración del migrante y el solicitante de asilo. Los CIE no sirven para su supuesto fin, asegurar el máximo y rápido proceso de expulsiones (“retorno”) de los excedentes. Pero es que, además, su estatuto jurídico, su lógica de funcionamiento, se ha mostrado incompatible con exigencias básicas de reconocimiento y garantía de derechos, salvo que se produzcan reformas que, en realidad, suponen su abolición.

Frente a esta realidad de las expulsiones, se impone la lógica del acogimiento, y aquí es donde entran multitud de personas e instituciones que, en el trabajo en red, impulsan la “**política migratoria del acogimiento**”.

La experiencia que se expone en el presente artículo es el trabajo en red de asociaciones de intervención social con refugiados y migrantes, con el Arzobispado de Valencia y con el centro público de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana.

2. LA ATENCIÓN EDUCATIVA A MIGRANTES Y REFUGIADOS EN EL CEEDCV. EL CURSO DE ESPAÑOLIDAD

Desde el 1 de octubre de 2015, todos los extranjeros que quieren acceder a la nacionalidad española deben aprobar un examen, el conocido como “test de españolidad”. El “test de españolidad” dura 45 minutos y lo forman 25 preguntas con respuesta cerrada. El 60% del contenido trata sobre el Gobierno, la ley y la participación ciudadana y el 40% restante, sobre la cultura, la historia y la sociedad española.

En la Comunidad Valenciana, “el curso de españolidad” se enmarca dentro de los programas formativos de integración de inmigrantes y minorías étnicas que desarrollen la cohesión social, así como programas sociales dirigidos a personas con dificultades subjetivas de contratación, dentro del artículo 5ª de la Ley 1/95, de Formación de Personas Adultas de la Comunidad Valenciana.

El curso es impartido por el Centro Específico de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana, un centro público y gratuito encargado de la educación a distancia y con una metodología adaptada al aprendizaje de adultos.

La prueba para obtener el certificado de españolidad consta de dos partes: una lingüística o DELE (diploma de español como lengua extranjera) y otra de conocimientos constitucionales y socioculturales de España (CCSE).

- La parte lingüística de este curso preparatorio está organizada en dos niveles de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER): A1 y A1-A2 y sus contenidos se estructuran de acuerdo con los niveles de competencia del MCER.
- La parte de conocimientos sociales está organizada en un nivel de acuerdo con las directrices establecidas por el Consejo de Europa en el MCER y el *Manual para relacionar exámenes* con el MCER. Sus contenidos se ajustan la Constitución española y otras fuentes de la Administración pública, teniendo en cuenta dos de los inventarios del Instituto Cervantes: «Referentes culturales» y «Saberes y comportamientos socioculturales».

Complementario a este programa, el CEEDV implementa un programa de atención educativa para ciudadanos refugiados, cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje de castellano a las personas refugiadas que residen en la Comunitat Valenciana y favorecer su inserción cultural, académica y laboral. Todo ello en la modalidad de la educación a distancia y con una metodología adaptada al aprendizaje de adultos. Este programa se realiza en coordinación con las asociaciones, públicas o privadas, que trabajan en la intervención social con refugiados y solicitante de asilo: Centro de Atención a los Refugiados de Mislata, la Fundación CEPAIM (“Atención Integral con Migrantes”), la Cruz Roja, la ONG ACCEM y el Arzobispado de Valencia.

3. LA RED COLABORATIVA

La Red Colaborativa de estas entidades es un espacio que busca contribuir al desarrollo de la labor de intervención social con refugiados y migrantes que realizan profesores, profesionales y voluntarios de las distintas organizaciones. Para esto, la red abre oportunidades de capacitación y renovación de conocimiento para quienes trabajan en el área de la intervención social.

Manteniendo la autonomía funcional de cada una de las organizaciones, y tomando como antecedente la Fundación Migrar, que se presenta más adelante, se proporcionan instancias de conversación entre pares y se comparten experiencias, recursos y buenas prácticas de intervención.

Nos hemos centrado en analizar la “parte educativa” de la intervención con refugiados y migrantes, a cargo del Centro Específico de Educación a Distancia (CEEDCV), pero, ¿cuál es la labor de las otras entidades de la Red?

3.1 EL CENTRO DE ATENCIÓN A LOS REFUGIADOS DE MISLATA

Los centros de atención a los refugiados son establecimientos públicos destinados a prestar alojamiento, manutención y asistencia psicosocial urgente y primaria, así como otros servicios sociales encaminados a facilitar la convivencia e integrar en la comunidad a las personas que solicitan asilo en España u obtengan la condición de refugiado o desplazado en España y que carezcan de medios económicos para atender a sus necesidades y a las de su familia.

El C.A.R. de Mislata forma parte de la red de los Centros de Migraciones dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Además de este hay dos en Madrid (Alcobendas y Vallecas) y otro en la ciudad de Sevilla.

Con datos de finales de 2015, un total de 115 refugiados políticos, de guerra o apátridas estaban viviendo en el Centro de Acogida de Refugiados (CAR) de Mislata (Valencia).

La legislación de extranjería permite residir durante seis meses en el centro a los refugiados y solicitantes de asilo. En el CAR de Mislata residían a fines de 2015 21 familias, 50 hombres, 26 mujeres y 39 niños provenientes de Ucrania, Palestina y Siria, mayoritariamente. El centro presta los servicios de alojamiento y manutención, asesoramiento sobre la nueva situación para los refugiados, orientación para su incorporación al sistema educativo, sanitario y social, atención psicológica, información de cursos para el aprendizaje del idioma y de habilidades sociales básicas, así como orientación e intermediación para la formación profesional y la inserción laboral.

Los usuarios, que proceden de diversas nacionalidades, disponen de una sala de televisión que sirve como lugar de ocio e interacción con el resto de compañeros para fomentar la vida en común y la creación de vínculos entre ellos. Por un lado, esta sala funciona como un espacio de actividades de formación y educación en el que se proyectan películas en castellano, se hacen reuniones, formaciones, charlas, etc. Por otro lado, la sala cuenta con una exposición de cuadros de un antiguo usuario armenio que refleja todo el proceso que sigue una persona refugiada desde que sale de su país hasta que llega a su destino.

La cocina del centro, que intenta adecuar el servicio a cada nacionalidad, pretende ser también un punto de reunión y encuentro para los usuarios. Además, los usuarios cuentan con una sala polivalente en la que realizan actividades muy variadas como reuniones, charlas, fiestas; una sala de ordenadores y una biblioteca a la que pueden acceder para comunicarse con sus familiares, estudiar, etc., y un espacio lúdico de guardería para atender a los menores de las familias residentes.

3.2 LA FUNDACIÓN CEPAIM “ATENCIÓN INTEGRAL CON MIGRANTES”

La misión de la Fundación Cepaim, una ONG que nació en Murcia en 1994, es la de promover un modelo de sociedad inclusiva e intercultural que facilite el acceso pleno a los derechos de ciudadanía de las personas más vulnerables de nuestra sociedad y de forma especial de las personas migrantes, desarrollando políticas de lucha contra cualquier forma de exclusión social y colaborando en el desarrollo de los territorios locales y de los países de origen de los migrantes.

Entre sus principales objetivos está promover una sociedad intercultural que facilite el acceso a la ciudadanía plena de mujeres y hombres migrantes, desarrollando políticas de lucha contra cualquier forma de exclusión social y colaborando en el desarrollo de sus países de procedencia.

Desarrolla actualmente el proyecto “Acogida Integral para personas en vulnerabilidad, solicitantes de asilo y refugio”.

La Fundación Cepaim pone en marcha este proyecto, gracias a la financiación de la Dirección General de Migraciones en el ámbito de la Secretaría General de Inmigración y Emigración dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y con la cofinanciación del Fondo de Asilo, Migración e Integración de la Unión Europea.

Con un total de 45 residenciales ubicadas en Madrid, Valencia y Sevilla, desarrollan con las personas participantes del proyecto los siguientes servicios: intervención social, acogida temporal, ayudas económicas, atención psicológica, asistencia legal y jurídica y traducción e interpretación.

3.3 CRUZ ROJA. LA FUNDACIÓN MIGRAR

Cruz Roja actúa en el campo de la intervención social con migrantes y refugiados a través de la Fundación Migrar. La Fundación Migrar fue creada por Cruz Roja Española con el fin de interactuar en el ámbito de las migraciones en España mediante el análisis de sus causas y consecuencias. El Patronato de la Fundación está integrado, además de por esta Organización, por ACCEM y el Consorcio de Entidades Para la Acción Integral a Migrantes (CEPAIM) que se incorporaron en julio de 2006, así como por algunas personas físicas.

Con el fin de favorecer la plena integración social, laboral y cultural de las personas migrantes en España, y aprovechando la gran potencialidad que ofrecen en la actual sociedad del conocimiento las nuevas tecnologías de la información, la Fundación Migrar lanzó, como eje principal de su actividad, en julio de 2005 el Portal Migrar.org (www.migrar.org).

Finalmente, la Fundación Migrar pretende poner el énfasis en la necesidad de asumir definitivamente que la incorporación de personas de otros orígenes a nuestra sociedad constituye un fenómeno estructural que ha supuesto y supondrá importantes transformaciones sociales que ya están siendo perceptibles y que ello, antes que suponer una amenaza, constituye una riqueza para todos y todas. Además, subraya el mensaje del respeto de los derechos de personas que no son ni invitados ni ciudadanos de segunda y que la convivencia intercultural es posible.

3.4 ACCEM "ASOCIACIÓN CATÓLICA ESPAÑOLA DE INMIGRANTES"

ACCEM es una ONG dedicada a mejorar las condiciones de vida de las personas que se encuentran en situación más vulnerable en nuestra sociedad y, especialmente, del colectivo de refugiados, migrantes y personas en situación o riesgo de exclusión social.

Desde febrero de 1991, ACCEM está registrada como asociación sin ánimo de lucro en el Ministerio del Interior, con el número 97.521. Sin embargo, su trayectoria y experiencia en el ámbito del apoyo y la ayuda a las personas refugiadas y migrantes se remonta a mediados del siglo pasado.

ACCEM se proyecta como una entidad especializada en el trabajo vinculado al derecho de asilo y las migraciones, consolidada y transparente, con una metodología y praxis contrastada, y con las miras puestas en la efectiva y plena integración social de las personas refugiadas e inmigrantes.

3.5 EL ARZOBISPADO DE VALENCIA

El Arzobispado de Valencia interviene activamente en la atención a los refugiados de la diócesis, a través de la Comisión Diocesana de Ayuda a las Personas refugiadas, formada por entidades católicas con amplia experiencia en la asistencia social –Cáritas, CeiMigra, CONFER, Asociación de Empresarias Católicas y Secretariado Diocesano de Migraciones– .

El Arzobispado, siguiendo las indicaciones de las recientes cartas pastorales del Excmo. Cardenal Arzobispo de Valencia, desarrolla actualmente varias iniciativas en materia de atención al solicitante de asilo y al refugiado. Las más relevantes son:

3.5.1 ENCUENTROS DE SENSIBILIZACIÓN PARROQUIAL “MEJORAR EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS REFUGIADOS”.

Estos encuentros quieren ser espacios para sensibilizar a las personas voluntarias sobre la realidad de la movilidad humana y las personas refugiadas y aportar claves para su acompañamiento.

En ellas se trabajan, entre otros aspectos, la situación mundial y geopolítica que causa el desplazamiento masivo de personas hacia Europa; el marco legal y los procedimientos de protección; algunas nociones básicas sobre el acompañamiento a refugiados y la sensibilización; y la acción que está desarrollando la red Cáritas, tanto en los países de origen como en los de destino, en las fronteras Este y Sur de Europa.

3.5.2 PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO A PERSONAS REFUGIADAS.

Cáritas Diocesana de Valencia trabaja, desde su fundación, en el fenómeno de la movilidad humana. En los años 60 y 70 con las personas emigrantes que salían de nuestro territorio y, desde los años 90 con las personas inmigrantes. A estas se añade, en nuestros días, la realidad de las personas refugiadas, que Cáritas vive con dolor y preocupación.

Como ya se citó, a instancias del cardenal arzobispo de Valencia, don Antonio Cañizares, se ha creado la Comisión Diocesana de ayuda a las personas refugiadas, que está formada por CeiMigra, la Comisión Diocesana de Inmigrantes, CONFER, la Asociación de Empresarias Católicas y Cáritas Diocesana de Valencia que quiere recoger la solidaridad de la comunidad cristiana de la diócesis y ponerla al servicio de quienes más lo necesitan. Su objetivo es coordinar la acogida y el acompañamiento a las personas refugiadas, para lo que se ha dotado de varios instrumentos.

- Viviendas de acogida para familias refugiadas.
- Formulario on-line para recoger las ayudas concretas que se ofrecen desde toda la diócesis.
- Cuenta bancaria para la ayuda económica.

REFERENCIAS

Comisión Europea (2015). Plan de Acción de la UE en materia de retorno. COM (2015) 453 final, 9.9.2015.

Consejo de Europa (2003): Manual para relacionar exámenes de lengua al MCER. Estrasburgo, Consejo de Europa

Consejo Europeo (2017). Declaración de Malta de los miembros del Consejo Europeo sobre los aspectos exteriores de la migración: abordar la ruta del Mediterráneo central. COM (2017), 3.2.2017

Generalitat Valenciana. Ley 1/95, de Formación de Personas Adultas de la Comunidad Valenciana. Diari Oficial núm. 2439 de 31.01.1995.

PROYECTO DE INNOVACION PEDAGOGICA PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA PARA ALUMNOS DE 3ºESO

M^a Victoria Vergara Pla* mvvergarapla@gmail.com

Pablo Romeu Oliver

Ana Añón Roig

Jorge Castander Uris

Colegio La Anunciación

RESUMEN:

Este trabajo se ha llevado a cabo para intentar mejorar los resultados académicos de los alumnos de 3º de ESO del Colegio diocesano La Anunciación de Valencia; fomentar el clima de convivencia en su grupo y evitar el abandono escolar.

Consideramos que la educación integral es aquella que contempla todas las facetas de la persona: la emocional, la cognitiva, la social y la espiritual. Su desarrollo armónico es el ideal para el crecimiento de la persona como ser individual, relacional y trascendente.

Vivimos en una sociedad marcada por la sobrecarga de información, el ruido y la inmediatez. Todo esto configura una continua demanda externa, dispersión de la atención y una vivencia de las experiencias rápida y ligera. Estos condicionantes dificultan el diálogo tanto el intrapersonal como el interpersonal.

Nuestro trabajo pretende que los alumnos aprendan a reconocer, aceptar y gestionar las emociones, como ayuda para el autodesarrollo, y así, mejorar su motivación y sus habilidades sociales. El éxito académico será la consecuencia.

Hemos trabajado desde las áreas de música, educación física, educación plástica, visual y audiovisual y tutoría; y el objetivo general ha sido la conexión y expresión de las emociones por diferentes medios expresivos: corporal, fotográfico, escrito, pictórico y musical.

En este proyecto han colaborado personas e instituciones externas al centro: la Cátedra abierta *Scholas Occurrentes* de la UCV y Ana Añón, que se ha integrado en el equipo de profesores para el diseño y desarrollo del mismo.

La metodología utilizada ha sido cuantitativa y cualitativa. Se ha trabajado cooperativamente, tanto entre los alumnos como entre los profesores implicados.

Como conclusión, consideramos que este proyecto da pie a diversas líneas de investigación en las que profundizar en cuestiones de inteligencia emocional y espiritual, tanto en el alumnado del curso de 3º de ESO, como en cursos anteriores de secundaria. Y destacar que, aunque no tenemos los resultados de los cuestionarios conclusivos del proyecto, intuimos que éstos son positivos.

PALABRAS CLAVE: Interioridad, autoestima, integración, trabajo cooperativo, creatividad.

“Amar es estar atentos” (Simone Weill)

1. JUSTIFICACION

Parece que está de moda bailar y bailar en el Colegio. Para nosotros la danza no ha sido cuestión de moda, sino que supone un recurso, un proyecto de innovación pedagógica que surgió del lento y callado proceso que parte, año tras año, de las memorias realizadas al final de cada curso, dentro del sistema de calidad EFQM implantado en nuestro colegio, ellas, aparentemente tan anodinas e infecundas, comenzamos a revisar los porqués del fracaso escolar de nuestros alumnos, ¿cómo se rebasaba de 30% de suspensos? Después de rebuscar la paja en el ojo ajeno de alumnos irresponsables y padres ausentes, nos abrimos a la autocrítica y sometimos a análisis el proceso medular de nuestra labor: el proceso enseñanza- aprendizaje. Quizás, detrás de la desmotivación de los estudiantes había una programación ajena a la vida, deberes repetitivos e irrelevantes, trabajos en común que eran condena para los brillantes, tardes perdidas que acababan en la “Play” y tarea añadida para los padres. Por ello nos propusimos convertir la dificultad en reto (la falta de creatividad y espontaneidad, de autonomía, la integración del alumnado cuyas características no se ajustan a nuestro sistema educativo...) Además, también constatamos que su aprendizaje quedaba al margen de

su mundo emocional, es más, que aprendían “a pesar” de esas vivencias, recluidas o a una tutoría puntual, o al plan de convivencia.

Nuestro centro, un colegio diocesano, situado el barrio Camins al Grao, trabajamos desde hace 4 años por una innovación que nos permita ajustar nuestra tarea a una meta, un perfil de salida del alumnado, que sea consciente de su dignidad de hijo de Dios y de su misión de hacer presente el Reino de Dios en nuestro mundo.

Por ello nuestras iniciativas pedagógicas buscan suscitar la conciencia de la propia dignidad, la autoestima, el reconocimiento de la propia persona; la conciencia de que cada uno somos valiosos para los demás y de que tenemos mucho que aportar, algo bello, irrepentible, que mostrar, que compartir con los demás...

2. TALLER MIRADAS

Fue dentro de todo el movimiento de innovación en nuestro Colegio, donde surgió el taller *Miradas*. Era una sencilla iniciativa desde las áreas de Música, Educación Física y Educación Plástica y Audiovisual para el nivel de 3º ESO (porque es donde en nuestro Centro se encuentra el nudo insalvable de fracaso y abandono escolar); en él desarrollamos elementos curriculares fundamentales para el crecimiento personal del alumnado.

Y la intención era que no quedaran nuestros esfuerzos en una serie de actividades de animación... sino que se insertaran en la médula del proceso de aprendizaje, en sus programaciones, para poder desarrollar, así, aspectos curriculares que tocaban el desarrollo integral de la persona y que normalmente quedaban fuera de programación.

“...Para el ser humano se hace imprescindible encontrar cauces de expresión de su mundo interior: pensamientos y emociones (...) Por tanto, todo aquello que favorezca la emergencia al exterior de aquello que “se mueve” por el interior, ayudará a la persona en su crecimiento personal y en sus relaciones...” Andrés, 2014. Pag. 113

El taller *Miradas* pretende abordar desde la expresión corporal, entendida como un vehículo de comunicación de emociones, ocho dualidades que nos configuran como personas. Partiendo de esa vivencia, hemos creado cauces para que nuestros alumnos tomen conciencia de ella, la reconozcan, y canalicen a otros lenguajes como el musical, oral, escrito, plástico y audiovisual. De esta forma, la experiencia expresada y trabajada desde diferentes medios, se podrá profundizar y enriquecer.

Miradas conecta con la necesidad de ampliar nuestro horizonte a una triple perspectiva: la del espectador, que percibe la realidad desde fuera, sin implicarse en ella; la del atisbo del otro, con quien me encuentro y que me perfila. Y por último, la de mi propia mirada, hacia mi interior, en la que me reconozco y que me permite ahondar en la vivencia. Queremos que nuestra mirada sea la confluencia de las tres, una mirada enriquecida, ampliada, que tienda a la belleza. Una mirada que forme personas integradas, cuyas dimensiones corporal, psicológica y trascendente crezcan armónicamente y se interrelacionen.

No por casualidad nos hicimos eco rápidamente de la iniciativa del Papa Francisco de *Scholas* y buscamos contactar con la cátedra de la Universidad Católica; el planteamiento educativo de Francisco y la colaboración con la Cátedra, en concreto, ha sido un vehículo precioso de comunión eclesial que ha redimensionado nuestro trabajo:

Scholas quiere armonizar el lenguaje de la cabeza con el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos... Esa armonía en la misma persona, en el educando, y esa armonía universal, de tal manera que el pacto educativo lo asumimos todos y de esa manera, salimos de esta crisis de la civilización que nos toca vivir, y damos el paso que la misma civilización nos exige. SS Francisco, 2015.

En el proyecto hemos trabajado un equipo interdisciplinar de profesores y de una experta en expresión corporal. Así mismo hemos contado con la colaboración la Cátedra abierta Scholas Ocurrentes de la UCV, que seleccionaron los cuestionarios, validados a nivel nacional, para medir las variables que más se adaptaban a nuestros objetivos. Se abordan aspectos como: la empatía, habilidades sociales, aceptación a la frustración, reconocimiento y manejo de emociones...Se han pasado a todo el alumnado de 3º de ESO un pre test y post test. Y desde la cátedra se ha hecho un valioso y profundo análisis tanto individual como por grupo, que pueden dar lugar a posteriores líneas de acción en el colegio así como colaboraciones con la misma.

3. CONCLUSIONES

Como primera conclusión podemos afirmar que el desarrollo de habilidades emocionales a través del movimiento (percepción, aceptación, diferenciación, comunicación, control) influye en el bienestar personal, en el clima de convivencia del grupo y el rendimiento académico.

El desarrollo y trabajo de un proyecto inter-áreas a través de un objetivo creativo, nos ha permitido potenciar competencias creativas, influir en la motivación, elevar el grado de autoestima, la autoconfianza, el autoconocimiento. Todos estos son procesos personales que son difícilmente medibles a corto plazo. Por lo que sería deseable seguir trabajando en cursos posteriores con el alumnado.

Para el profesorado que hemos participado en el taller ha sido muy enriquecedor vivenciar las sesiones diseñadas para los alumnos, así como tener la posibilidad de poder trabajar cooperativamente. Esta experiencia nos ayuda a dirigir y coordinar los grupos flexibles heterogéneos de nuestras aulas. Cuando hablamos de educación integral de la persona, nos referimos al crecimiento y desarrollo unificado de la persona. Y lo entendemos tanto en el alumno como en el profesor. Consideramos una oportunidad el educar las diferentes dimensiones de la persona para un mejor autoconocimiento, y desde ahí, poder trascender esa experiencia:

“Un encuentro con Dios siempre consiste en el conocimiento de él y la vivencia de la propia identidad. Reconocer a Dios en sí mismo y reconocerse en Dios son dos caras de la misma moneda. No se las puede separar. No hay encuentro con Dios que no sea simultáneamente un encuentro con uno mismo. Tampoco puede haber experiencia con uno mismo que no brinde simultáneamente un creciente conocimiento de Dios”.

JALICS, 2013. Pág. 27

REFERENCIAS

- Andrés, E. (2014) *La educación de la interioridad*. Madrid. Ed. CCS.
Jalics, F. (2013) *Ejercicios de contemplación*. Salamanca. Ed. Sígueme.
SS Francisco, (2015) Audiencia Cuarto congreso de Scholas.

EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO DEL PROYECTO “ACOMPañAMIENTO PEDAGóGICO DOMICILIARIO EN SANTA ELENA (ARGENTINA)”

Carmen Rosales Varo^{1*} carmenrv@eulainmaculada.com

David Caballero Mariscal¹

F. Javier Huertas Delgado¹

Juan Carlos de la Torre²

(1) Centro Magisterio La Inmaculada (Adscrito Universidad Granada), (2) Universidad Pontificia de Comillas

RESUMEN:

El proyecto *Scholas* surge de la necesidad de renovar determinados aspectos en la base de la educación que conlleven la unidad y la colaboración no sólo entre los diferentes miembros y áreas de la comunidad educativa, sino también entre diversos centros que puedan aportar experiencias de enriquecimiento y crecimiento. Ante la realidad universitaria, se impone la necesidad prioritaria de llevar a cabo propuestas de mejora que sirvan de referencia de unos centros a otros. En este sentido, la colaboración interuniversitaria se ha llevado a término entre el *Centro de Magisterio La Inmaculada* (Adscrito a la Universidad de Granada) y la Universidad Pontificia Comillas, ambos en España, centrados en el análisis del programa “Acompañamiento Pedagógico Domiciliario en Santa Elena”, y la experiencia que el centro universitario granadino puede aportar en materia de su plan de Acción Tutorial, que recoge parte de la filosofía *Scholas*. La integración de experiencias universitarias, junto a la escuela y las familias se convierten en piezas claves del proyecto, por lo que se han puesto en marcha una serie de planes de actuación, que parten de un análisis previo de la realidad para la implementación de propuestas concretas y medidas de mejora.

Desde ambos centros, para lograr este fin, se ha partido de la Rúbrica de Evaluación elaborada por *Scholas*, para de esta forma, poder llevar a término un análisis de las fortalezas y debilidades del proyecto, basándonos en una metodología cualitativa y observacional.

PALABRAS CLAVE: acompañamiento pedagógico, colaboración interuniversitaria, pedagogía del encuentro.

1. LA COLABORACIÓN INTERUNIVERSITARIA

1.1 INTRODUCCIÓN

Si analizamos la producción y gestión del conocimiento en las últimas décadas, podemos observar la transición desde las investigaciones basadas en la individualidad de los científicos hacia aquellas que se fundamentan en grupos de investigación, para terminar con una mayor colaboración entre colectivos de diferentes países e instituciones. En los últimos tiempos, alcanzamos la constitución de redes de investigación.

El trabajo con enfoque de red nos coloca en la difícil posición de cómo intervenir en un río que fluye permanentemente, donde nos fluye el obstáculo sino ser conscientes del riesgo de interrumpir su caudal. Si somos capaces de visibilizar redes, vemos vida. Si coartamos o disminuimos las posibilidades de vinculación la restringimos ¿Cómo pensamos las redes? Como un lugar de encuentro donde cada miembro de la comunidad se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla y comparte. (*Scholas Occurrentes*).

Existen programas de creación de redes universitarias como el programa UNITWIN, Cátedras UNESCO, y la Cátedra SCHOLAS, entre otros. La función de estas redes es ser “laboratorio de ideas” y “constructores de puentes” entre los círculos universitarios, la sociedad, las comunidades locales y responsables políticos, pero sin perder de vista la realidad del día a día.

La agenda de Educación 2030 promovida por la UNESCO, concretamente en el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS) relativo a la educación, trabaja en este sentido

al igual que la red Scholas y tiene algunos puntos coincidentes con su pedagogía como se sintetizan en la figura 1:

- Aunque ambos hacen hincapié en la adquisición de habilidades para el trabajo, Scholas matiza aún más, llegando hasta la consciencia. Scholas pretende armonizar el lenguaje de la cabeza, con el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos.
- Subraya la importancia de la educación para la ciudadanía en un mundo plural e interdependiente. De igual forma, reivindica la participación juvenil, e intenta recuperar el sentido de comunidad para así poder participar como actores sociales responsables e innovadores (modelo *bottom-up*). De esta forma, todo el mundo debe ser partícipe de la mejora de la sociedad.
- Se muestra como aspecto clave la alfabetización cultural, crear nuevos espacios de diálogo y cooperación. Scholas convoca a todas las confesiones religiosas, a los laicos, y personas que no están ligadas a ninguna creencia religiosa.
- Se centra en la inclusión, la equidad y la igualdad de género. El papa Francisco habla de la desigualdad y la injusticia originada por una economía de la exclusión. En este sentido, es muy importante fortalecer los vínculos sociales, familiares y personales. Es lícito señalar la importancia de crear una “red” extensa y fuerte de lazos verdaderamente humanos que sostenga a los niños y jóvenes, y los abra confiadamente a la realidad. Un lugar de encuentro, la creación de una aldea humana que ofrezca un futuro de esperanza. Y ese es el sentido de Scholas, crear una RED de lazos humanos, un lugar de encuentro, de participación y compromiso de todos los actores sociales.

Figura 1: Pedagogía Scholas



Todo esto nos lleva a plantear que la investigación no puede quedarse en un despacho o isla. La complementariedad y la colaboración son cada vez más necesarias en un mundo donde la interdisciplinariedad y las tecnologías se fusionan, y el carácter multidisciplinar de las investigaciones hace que el trabajo en red sea cada vez más necesario. Por otro lado, no podemos olvidar que las redes regionales constituyen un importante instrumento para compensar los desequilibrios en la distribución de los recursos y capacidades docentes.

Para que el trabajo de red sea colaborativo, debe ser del tipo *bottom-up* (de abajo hacia arriba), en la que la parte individual, es decir, escuelas, proyectos locales, asociaciones

de vecinos, parroquias, se enlacen con otros (universidades, instituciones sociales y políticas) formando así componentes más grandes, que a su vez se engranan hasta formar un sistema educacional completo. Las relaciones de colaboración deberían emerger de forma espontánea, desde la comunidad. Así las universidades estarán mejor nutridas para generar procesos desde la cooperación interuniversitaria. Esto implica un cambio de paradigma, en el que se involucra a todos los agentes sociales. Trabajar en red, en colaboración con otras instituciones posibilita proponer iniciativas y estrategias para mejorar la realidad social y dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá del ámbito universitario. La universidad ya no es sólo generadora de conocimiento, sino que debe responder a las necesidades tanto del alumnado como de la sociedad. La sociedad no es solo empleadora, sino que de igual modo es beneficiaria de la educación y enseñanza que brinda la universidad. De igual manera, el trabajo interdisciplinar supone una inmersión completa en la realidad ya que no busca el dominio de una disciplina completa sino una mayor comprensión de lo que nos rodea (Castro Gómez, 2010).

Para la consolidación y generación de la red, y por ende, para el trabajo colaborativo es necesario el diálogo. Trabajar juntos supone ser solidarios, salir de nuestro espacio de confort, compartir nuestro trabajo y salir al encuentro del otro. Este diálogo que se genera con el encuentro es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta.

Por otro lado, la colaboración interuniversitaria genera una comunidad crítica que nos permite aprender y crecer a través del compartir ideas comunes, como un espacio de debate y construcción del conocimiento. El encuentro con otros modifica actitudes, rectifica pareceres, y como consecuencia, colabora en la construcción de discernimientos y criterios

Trabajar en colaboración con otras instituciones de educación superior favorece la visibilidad de la complejidad y en este sentido, permite soluciones más creativas.

Por último, trabajar en red supone la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. En la actualidad, internet se ha convertido en el principal medio para conocer qué ocurre al otro lado del mundo. Para poder integrar estos conocimientos en el día a día mediante un trabajo interdisciplinar cobran especial importancia la tecnología, y dentro de esta las redes sociales (Vázquez-Martínez & Cabero-Almenara, 2015). Se han convertido en el elemento de comunicación de las nuevas generaciones (Duffy, 2011) por lo que es fundamental que se integren en la enseñanza. Por tanto, la alfabetización tecnológica es necesaria, puesto que provoca la desigualdad entre aquellos que pueden acceder a las nuevas tecnologías y quienes no pueden hacerlo.

Por esto, Scholas propone ante los foros internacionales que el derecho de los niños a la conectividad a internet sea agregado a la Declaración Universal de los Derechos del Niño, como principio número 11.

1.2 ASESORAMIENTO CONJUNTO DEL PROYECTO SCHOLAS

La colaboración del el Centro de Magisterio la Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada junto a la Universidad Pontificia de Comillas en la tutorización de un proyecto adjudicado por Cátedra Scholas, sobre el acompañamiento pedagógico domiciliario y aprendizajes mediatizados, en la localidad de Santa Elena, provincia Entre Ríos, en Argentina, ha sido enriquecedor por dos motivos. Por un lado, nos ha hecho aterrizar en la realidad social (tercer cuando se analiza la realidad, se comprueba que ésta supera el concepto o prejuicio que se tiene a propósito, presentando una diversidad más amplia y

rica. Las universidades corremos el peligro de quedarnos en las ideas, las palabras y si estas están desconectadas de la realidad, se originan idealismos. Por otro lado, los componentes del equipo universitario son de áreas de conocimiento muy diferentes, lo que ha propiciado aportaciones con diversos puntos de vista y por tanto más creativas.

Nuestra labor ha consistido en prestar apoyo y asesoramiento coordinado, al proyecto de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Se ha partido de la Rúbrica de Evaluación elaborada por Scholas para analizar los puntos fuertes y débiles que presenta el proyecto. Esta rúbrica se ha utilizado para llevar a cabo un análisis cualitativo del contenido de la memoria del proyecto en varios pasos. El primero de ellos consistió en la realización de un análisis por separado de cada uno de los tres profesores que participan en la evaluación para, a continuación, poner en común la valoración y analizar los puntos afines y las divergencias en cada una de las evaluaciones. Una vez hecha esta valoración a través de la rúbrica, se preparó un informe en el que se explicita la puntuación obtenida en cada uno de los apartados y los motivos por los que se le asignan esos resultados. Por último, se examinaron los puntos fuertes y débiles y se plantearon una serie de recomendaciones y propuestas que cierran el informe.

Otro paso realizado ha sido el análisis de la rúbrica Scholas con el fin de sugerir algunas propuestas de mejora que se muestran en la figura 2.

Figura 2: Propuesta de mejora rúbrica Scholas

En algunos casos los ítems representan distintos aspectos, por lo que en una parte del apartado se puede encontrar en un determinado nivel aunque no se le pueda asignar completamente

Las tecnologías de la información y la comunicación son importantes en el día a día, pero habría que valorar si todos los proyectos pueden llegar a cumplir el nivel 4 atendiendo a los recursos de los que disponen

En algunos casos, la descripción del ítem presenta un modelo que no se refleja en su totalidad en los niveles de la rúbrica

Esta participación de asesoramiento se valora como muy enriquecedora en dos espacios:

En el ámbito universitario ha supuesto una experiencia de colaboración interuniversitaria que ha permitido aprender unos de los otros y ha implicado el conocimiento de un proyecto real que está marcando una diferencia importante para muchos escolares.

En el ámbito del centro educativo, representa un *feedback* externo que permitirá realizar una actualización y una mejora al proyecto.

2. IMPLEMENTAR LA PEDAGOGÍA DE SCHOLAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DEL POAT

Scholas propicia una **Pedagogía del Encuentro** que abre las puertas a una educación diferente. Una educación preparada para fomentar la integración social y la cultura del encuentro a partir del trabajo por la paz, el respeto a la diversidad, la cooperación, la participación responsable, la honestidad y la conciencia ambiental.

El Centro de Magisterio la Inmaculada comparte estos valores, razón por la cual, ha realizado una serie de actuaciones, como la creación de un *Plan de Orientación y Acción Tutorial* (POAT) que trabaja fundamentalmente la pedagogía del encuentro.

La función tutorial universitaria, en sus diversas modalidades, se concibe como la ayuda ofrecida al alumno, tanto en el plano académico, como en el personal y en el profesional.

Generalmente, se ha puesto mucho énfasis en la tutoría estrictamente académica dejando de lado la tutoría exclusivamente personal. Pero la situación actual de la sociedad hace muy necesario el seguimiento personal del alumno universitario. Más allá del neopositivismo y el individualismo, que pueden llevar a la competitividad y la ausencia de relaciones humanas auténticas, se observa la necesidad de que la comunicación constructiva y abierta se torne en el pilar básico de las relaciones. Y esta imperante demanda, de forma directa e indirecta, es una constante por parte de los jóvenes que conviven cotidianamente en los diversos centros universitarios.. Y es en este sentido donde intentamos a través del POAT fortalecer los vínculos sociales y personales de nuestros alumnos. Se trata, de este modo que el Centro universitario sea un lugar de encuentro, donde los jóvenes pueden comunicarse, mostrar y compartir sus valores

Es una tarea dificultosa, por la complejidad misma de la persona sobre la que incide, y porque en esta actividad orientadora concurren múltiples aspectos que van desde la pedagogía y psicología a lo socioeconómico y moral.

Los objetivos generales que nos planteamos en la implantación de este proyecto son:

1. Facilitar la acogida e integración de los nuevos alumnos que se incorporan al centro
2. Favorecer y mejorar la convivencia en el grupo, el desarrollo personal y la integración y participación de los alumnos en el centro.
3. Conocer las formas que tenemos de relacionarnos con los demás y aprender estrategias para establecer relaciones con los otros
4. Descubrir las ventajas de la colaboración y la participación en la resolución de las situaciones conflictivas
5. Promocionar la cultura de la paz y la no violencia, educando a los alumnos en el respeto y la no discriminación por motivos de género, raza, creencias, etc.
6. Educar en la solidaridad, participando en las diversas campañas y formas de colaboración y voluntariado que se ofrecen desde el centro.
7. Desarrollar la construcción de vínculos afectivos interpersonales en los que estén implicados los sentimientos, las motivaciones y las expectativas, no sólo de los alumnos, sino también la de los profesores.

Para conseguir todo esto, se propone aprovechar todos aquellos recursos que se encuentran en nuestro entorno y direccionarlos hacia una pedagogía del encuentro con instituciones como son las escuelas del barrio, comunidades de aprendizaje, asociación de vecinos y parroquias. Para ello se han diseñado una serie de actuaciones que ayuden a materializar nuestros objetivos:

- Jornadas de acogida a los alumnos de primer año
- Metodologías y estrategias centradas en el aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes basados en el alumno, donde éste adquiere un papel activo (*encuentro didáctico*)
- Se ha potenciado la coordinación docente entre el profesorado, abandonándose así el modo individualista de hacer las cosas, para pasar a trabajo colaborativo como modo de desarrollo del conocimiento y la formación humana
- Feria anual interdisciplinar, que propicia el trabajo por proyectos transversales e interdisciplinarios

- Talleres y actividades encaminadas al conocimiento personal y grupal
- Proyecto de voluntariado asociado a Cáritas Diocesana, para trabajar en entornos marginales
- Actividades que refuercen la convivencia en el Centro y consoliden los vínculos afectivos y sociales (Paella del centro, Club de senderismo, etc)

“Cada uno alumbra su red al recorrerla y es fecundado por ella en su caminar. Las redes, tal y como Scholas las piensa y las vive, son dinámicas, muestran diversidad de senderos y admiten itinerarios singulares” (Scholas Occurrentes)

CONCLUSIONES

- Trabajar con otra universidad ha supuesto, por un lado, afianzar lazos existentes y también generar espacios de debate y soluciones más creativas. En este contexto, el trabajo conjunto entre ambos centros para analizar una realidad específica ha contribuido a aportar nuevas perspectiva y abrir así, otras posibilidades de cooperación y colaboración desde una misma sintonía, aunque desde distintas realidades.
- El trabajo en red no sería posible sin la utilización de las nuevas tecnologías de la información, ya que no podríamos haber superado la distancia geográfica sin ellas. Los medios a disposición suponen todo un hito en el trabajo en la distancia de manera cooperativa.
- Se ha establecido la posibilidad de entablar un diálogo académico interdisciplinario, lo que permite aportar diferentes puntos de vista a los temas.
- Trabajar conjuntamente con otra universidad ha reforzado la conciencia de caminar en una línea y no sentirse aislado en el proceso. También se ha propiciado la motivación para propiciar una cultura de colaboración y liderazgo compartido.
- La utilización de la rúbrica ha evidenciado algunos elementos que deberán ser revisados para futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Castro Gómez, S. (2010). “Decolonizar la Universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. *Orientaciones Universitarias. La interdisciplinariedad en la Universidad*, número 43. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 39-52.
- Duffy, P. (2011). Facebook or Faceblock: Cautionary Tales Exploring the Rise of Social Networking within Tertiary Education. In J. W. Mark & C. Mcloughlin (Eds.), *Web 2.0 based e-learning* (pp. 284-300). New York: Information Science Reference.
- Scholas Occurrentes : La pedagogía de Scholas Occurrentes. Compromisos en Red para una Pedagogía del Encuentro. www.scholasoccurrentes.org
- Scholas Occurrentes, IV Congreso Mundial Educativo. Responsabilidad Social Educativa, un compromiso de todos los actores. Ciudad del Vaticano, 2 al 5 de febrero del 2015.
- Vázquez-Martínez, A. I., & Cabero-Almenara, J. (2015). Social networks applied to training. *Revista Complutense de Educacion*, 26, 253-272.

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS INFANTILES (ECERS-3)

Catalina Patricia Morales Murillo*¹ cp.morales@ucv.es
Beatriz Soucase Lozano¹
Pau García Grau¹

¹Equipo de Investigación Familia Y Factores De Riesgo Y Protección En Discapacidad Y Psicopatología. Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN:

Los niños aprenden a través de la repetición constante de habilidades y la interacción con su entorno. Las aulas de educación infantil de alta calidad sirven como un factor de protección para los niños que provienen de familias pobres o en situación de riesgo familiar. Además, los resultados de otros estudios apoyan que los contextos educativos de alta calidad facilitan la implicación de los niños y, por lo tanto, contribuyen al aprendizaje y la adquisición de habilidades. Contar con instrumentos para la evaluación de los entornos de la primera infancia le proporciona a los investigadores y profesionales del ámbito educativo la oportunidad de identificar áreas donde se podrían mejorar las aulas para aumentar la calidad de sus servicios y como resultado de la participación de los niños y el aprendizaje. Una de las herramientas más reconocidas para evaluar la calidad del contexto educativo es la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles-Revisada (ECERS-R). Dicha escala han sido adaptada y validada en la población española con éxito y las puntuaciones producidas por estas versiones adaptadas se encontraron fiables. Una nueva y mejorada edición de ECERS (ECERS-3) fue lanzada en 2015, y se ha desarrollado un proyecto cuyo objetivo es adaptar y evaluar la fiabilidad de esta nueva edición en la población de la Comunidad Valenciana. Esta comunicación pretende presentar resultados preliminares de este proyecto. Diez aulas de infantil de 4 y 5 años, de la Comunidad Valenciana, se han evaluado utilizando la ECERS-3. Los autores describirán los resultados hasta ahora encontrados. Finalmente, se discutirán las implicaciones de la adaptación y validación de este instrumento para evaluar la calidad del aula en la población española.

PALABRAS CLAVE: implicación del niño [child engagement], evaluación, aula, infantil, docentes.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes que han participado en este estudio, por su interés y motivación en mejorar la calidad de la educación infantil y promover prácticas y metodologías innovadoras y basadas en la evidencia. Sin ellos este proyecto no hubiese sido posible.

1. INTRODUCCIÓN

Harty y Risley (1975) y Raspa, McWilliam y Ridley (2001) encontraron que la calidad global del ambiente de aprendizaje (distribución apropiada de los espacios, materiales adecuados al nivel de desarrollo y estilos de enseñanza del maestro que fomenta la implicación) está relacionada con el grado de complejidad de los comportamientos de implicación de los niños en las rutinas diarias, impactando positivamente el logro de objetivos del desarrollo de los niños. De igual manera, diversos estudios longitudinales encontraron que centros de educación infantil y guarderías de alta calidad contribuyen a una mejoría del desarrollo general del niño (Burchinal, Roberts, Riggins, Zaisei, Neebe, & Bryant, 2000; Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997; Peisner-Feinberg, et al., 1999; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Howes, Kagan, & Yazejian, 2001). Al evaluar la calidad del aula se consideran variables de tipo estructural, las cuales están relacionadas con la proporción entre el número de niños y maestros/adultos en el aula, la formación y experiencia de los maestros, y variables relacionadas con el proceso aprendizaje-enseñanza, las cuales consideran las interacciones maestro-niño y la calidad del contexto (Lera, 2007).

En España, “no basta con la escolarización para atender el derecho de educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación” (BOE, 10 de Diciembre, 2016, pp.3). Por lo que la evaluación de la calidad de los contextos educativos representa una evaluación indirecta de cómo se atiende al derecho de la educación de los niños/as del sistema educativo español y de cómo se responde a las necesidades individuales de cada alumno/a de cara a su incorporación a una sociedad más “abierta, global y participativa” (BOE, 10 de Diciembre, 2016, pp.3).

La literatura expone un desfase entre las buenas prácticas educativas y las prácticas profesionales habituales con población de niños de 0-6 años con o sin necesidades especiales o con riesgo de padecerlas (Wolery, Anthony, Caldwell, Snyder y Morgante, 2002). Lera (1994,1996, 2007) y Sandstrom (2012) han revelado que, en comparación con otros países, en general la calidad de las aulas españolas indican la necesidad de reforzar prácticas educativas y aulas con ambientes de aprendizaje más estimulantes. En este sentido, se encontró que los estudiantes de las maestras con prácticas educativas más estimulantes y en aulas con ambientes de aprendizaje donde se promueve la exploración obtenían mejores resultados en las pruebas administradas sobre calidad.

A nivel internacional, en un estudio en él se comparaban los estilos educativos o prácticas educativas de diferentes países como Alemania, Austria, Portugal y España, los mejores indicadores de calidad fueron obtenidos por Alemania, y una de las razones que podrían explicar estos resultados sería un mayor uso de un estilo de enseñanza en el que los maestros enfatizan el juego libre, desarrollo de la autonomía, elecciones de actividades y trabajo en grupos pequeños, y el 86% de los maestros participantes usaban un estilo libre. (Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios, & Wetzel, 1996; Tietze et al. 1997).

Lera (2007) expone la necesidad de continuar con la evaluación de la calidad del aula en los centros de educación infantil con el fin de determinar la situación actual en cuanto a estándares de calidad y avanzar hacia la creación de ambientes educativos infantiles que promuevan la exploración, autonomía, y juego libre entre otras recomendaciones, así como la formación de profesionales en estilos de enseñanza libres y estrategias que los promuevan.

Una de las herramientas más reconocidas para evaluar la calidad del contexto educativo es la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles-Revisada (ECERS-R). Dicha escala han sido adaptada y validada en la población española con éxito y las puntuaciones producidas por estas versiones adaptadas se encontraron fiables. Una nueva y mejorada edición de ECERS (ECERS-3) fue lanzada en 2015. Sin embargo, no ha sido adaptada ni validada todavía a la población Española.

Este estudio tuvo como objetivo adaptar y evaluar la fiabilidad de la nueva edición de la ECERS en aulas de infantil de 4 y 5 años de la Comunidad Valenciana. Por lo que se presentan resultados preliminares de un estudio de validación, y se describe la calidad del contexto educativo de las aulas participantes, en base a las puntuaciones en la escala ECERS-3.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Un total de 50 niños (niñas = 24 y niños = 24, no se reportó este dato de 2 niños/as) y 10 docentes (Mujer = 9 y Hombre = 1) de 10 aulas de infantil de 4 ($n = 25$) y 5 ($n = 25$) años de la Comunidad Valenciana participaron en el estudio. La edad media de los

niños era 59,04 ($DT = 6,83$) meses y oscilaba entre los 49 y 71 meses, 2% de los niños presentaba algún tipo de discapacidad y 96% no, no se contaba con este dato para un niño. En cuanto a los docentes, la edad media era 36,11 ($DT = 5,21$) años y oscilaba entre los 29 y 43 años. En cuanto a los años de experiencia en la enseñanza, estos oscilaban entre los 5 y 18 años ($M = 11,67$, $DT = 5,32$). El 100% de los docentes participantes contaba con un grado universitario en educación infantil.

2.2 INSTRUMENTOS

Para evaluar la calidad de contexto educativo se utilizó la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles-3 (ECERS-3, Harms, Clifford, & Cryer, 2014). Esta escala es cumplimentada por el investigador, tras un periodo de observación de 3 horas del contexto educativo y las propuestas académicas. ECERS-3 está compuesta por 35 ítems y subdividida en 6 sub-escalas: espacio y mobiliario, rutinas de cuidado personal, lenguaje y literatura, actividades para el aprendizaje, interacción y estructura del programa. En cada subescala se evalúa cada ítem en base a indicadores que se presentan. Cada ítem se puntúa ya sea con un 1 = *inadecuado*, 3 = *mínimo*, 5 = *bueno* o 7 = *excelente*. La consistencia interna de ECERS-3 es alta, $\alpha = .93$, en su versión en inglés.

Para recopilar información relacionada a las características de los niños y docentes participantes, se utilizó un pequeño cuestionario de datos sociodemográficos que fue cumplimentado por los docentes y los padres de los niños participantes.

2.3 PROCEDIMIENTO

Tras la aprobación del comité de bioética de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (código de la investigación = UCV/2015-2016/30), se procedió a contar con los directores de tres centros de educación infantil de la Consellería de Educación de la Comunidad Valencia para explicarles el proyecto y solicitar su participación en el estudio. Una vez con el permiso de los directores, se llevó a cabo una reunión con los docentes de las aulas de infantil de 4 y 5 años para facilitarles un consentimiento informado para que confirmaran su participación en el estudio y consentimientos informados para que los padres de los alumnos permitieran su participación.

Una vez los padres firmaron los permisos, los autores iniciaron la recogida de datos. Esta se llevó a cabo en una observación de 3 horas, en las que el investigador cumplimentaba la escala ECERS-3, siguiendo los indicadores de cada ítem. Para asegurar el anonimato de los datos recogidos se le asignó un pseudónimo al aula, los niños y maestros participantes.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS 21.0 (IBM Corp, 2012). Se llevaron a cabo análisis descriptivos para determinar las puntuaciones de cada aula en la escala total y en las subescalas. Debido a la N , no se ha podido realizar un análisis de fiabilidad de las puntuaciones para esta submuestra.

3. RESULTADOS

En cuanto a las variables estructurales, el número de alumnos por aula estaba entre los 22 y 31 niños/as, el ratio docente-niños/as oscilaba entre 1:11 y 1:31 ($M = 1:20,15$; $DT = 8,40$). En 50% de las aulas habían dos adultos, en un 60% de los casos el segundo adulto en el aula era un alumno de prácticas y en 40% un docente de apoyo o de pedagogía terapéutica. La calidad promedio de las aulas de infantil está cercana a la calidad mínima (3) ($M=2,39$; $DT = 0,54$). En la Tabla 1 se presentan las puntuaciones

mínimas, máximas, medias y desviaciones típicas en las subescalas y el total de ECERS-3 de las aulas evaluadas. Cabe resaltar que hay gran variabilidad en las puntuaciones mínimas y máximas de algunas subescalas y que para algunas subescalas las desviaciones típicas son de hasta una desviación típica. Las medias de las puntuaciones oscilan entre una calidad inadecuada ($M = 1,68$; $DT = ,26$) y mínima ($M = 2,92$; $DT = 1,05$), lo que indica que hay diferencias entre la calidad de las aulas evaluadas.

Tabla 1. Puntuaciones de las aulas en la escala ECERS y las subescalas

Subescalas y ECERS-3 Total	Puntuación		<i>M</i>	<i>DT</i>
	Mínima	Máxima		
Espacio y Mobiliario	2,43	3,71	2,8	0,3
Rutinas de Cuidado Personal	1,00	6,00	4	5
Lectura y Lenguaje	1,33	4,00	2,6	1,6
Actividades para el Aprendizaje	1,44	2,30	0	1
Interacción	1,60	4,60	2,3	0,8
Estructura del Programa	1,00	4,00	7	6
ECERS-3 Total	1,73	3,48	1,6	0,2
			8	6
			2,9	1,0
			2	5
			2,6	1,0
			7	2
			2,3	0,5
			9	4

Nota. $N = 10$.

Analizando las puntuaciones obtenidas en cada aula, de las 10 aulas evaluadas, dos clases contaban con condiciones mínimas a buenas (puntuaciones entre 3 y 5) siendo la puntuación en el total de la escala más alta 3,48. La Tabla 2 presenta las puntuaciones de cada una de las aulas en el total de la escala y por subescalas.

Tabla 2. Puntuaciones medias de las aulas en el total y subescalas de la ECERS-3

Aula	Espacio	Rutinas Cuidado	Lectura Lenguaje	Actividades Aprendizaje	Interacción	Estructura Programa	Total ECERS-3
1	3,71	6,00	4,00	2,30	3,80	3,67	3,48
2	2,86	3,00	2,67	1,60	4,00	2,00	2,55
3	2,86	1,50	1,33	1,50	1,60	1,00	1,73
4	2,86	2,00	2,83	1,90	2,00	2,67	2,36
5	3,00	4,00	3,33	1,80	4,60	4,00	3,09
6	2,86	4,00	2,00	1,50	3,80	2,33	2,45
7	2,71	1,00	1,83	1,60	1,80	3,33	2,03
8	2,57	1,50	2,00	1,44	2,80	2,67	2,13
9	2,57	1,50	2,33	1,50	2,40	3,67	2,21
10	2,43	1,50	1,33	1,70	2,40	1,33	1,85

Analizando las subescalas en cada una de las aulas, podemos observar que en cinco de las seis subescalas (espacio, rutinas/ cuidado, lectura/lenguaje, interacción y estructura del programa) las puntuaciones se encuentran entre un nivel de calidad mínimo y bueno,

mientras que la subescala de Actividades para el Aprendizaje fue la que obtuvo las menores puntuaciones.

4. DISCUSIÓN

Nuestros resultados van en la línea de otros estudios sobre la calidad del contexto educativo de las aulas de infantil (Lera, 1994, 2007). Con lo que respecta a nuestros resultados, hemos encontrado que la calidad de las 10 aulas evaluadas se ajusta a los niveles de calidad mínimos (en algunas subescalas, como por ejemplo rutinas/cuidado, el nivel de calidad es bueno). Ello pone de manifiesto la necesidad de reforzar, desde el punto de vista del aprendizaje del alumno en el contexto del aula, la diversidad, las actividades y los materiales que permitan la exploración, la implicación y el desarrollo de la autonomía del alumno. Durante el periodo de observación de 3 horas, la mayoría de las actividades eran dirigidas por el docente, el 66% del tiempo los niños permanecían sentados, dibujando, recortando o realizando ejercicios para practicar el trazo de las letras y números, siendo el momento del patio (oscilando entre 30 y 45 minutos) el tiempo destinado para el juego y la exploración). En este sentido, por ejemplo, sería conveniente que además de la actividades dirigidas por el docente se fueran desarrollando e implantando con mayor frecuencia en el proceso de aprendizaje rincones de juego adecuados (ej. casita, bloques, disfraces para juego dramático) que favorezcan el juego y la exploración.

Cabe resaltar que las desviaciones típicas de las medias de las puntuaciones encontradas en tres de las subescalas llegaban a ser mayores a 1 desviación típica. Lo que indica una gran variabilidad en cuanto a la calidad de las aulas en esas áreas. Por ejemplo, el Aula 1, obtuvo un 6 en Rutinas de Cuidado Personal, por lo que se encuentra en bueno y excelente. Por lo contrario, en las Aulas 3, 7, 8, y 9, las puntuaciones estaban entre 1 y 1,50, siendo puntuaciones menores a las mínimas. Otro ejemplo de las diferencias entre las aulas evaluadas está relacionado a la interacción docente-niño/a, niños/as-niños/as y a los métodos de disciplina. El aula con la puntuación más alta obtuvo un 4,60 en esta subescala y el aula con la puntuación más baja un 1,60.

En relación a esto último, y dada la relevancia de la interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje (Howes et al., 2008), la mayoría de la interacción del docente con los niños era en grupos y durante las actividades dirigidas o en la asamblea. Las interacciones individuales o conversaciones entre docente-niño/a, donde se hablara de un tema que interesara a ambos y se tomaran turnos de palabra, eran escasas. El método de disciplina utilizado permitía que se llevaran a cabo las actividades programadas, y la mayor parte de la interacción docente-niño estaba relacionada con redirigir comportamientos inapropiados, dictar el ritmo y dirigir las actividades. No obstante, sería importante también reconocer y reforzar conductas positivas que el niño realiza en el aula, por ejemplo, cuando los niños eran amables con sus compañeros o respetaban las normas de la clase. En este sentido, cabe resaltar que en aula con la puntuación más alta en esta subescala (4,60), la docente sí utilizaba el refuerzo positivo como la base para mantener la disciplina, los niños conocían las normas y las seguían. No obstante, la puntuación alcanzada por esta aula no ha superado el 5 debido a que la escala ECERS hace énfasis en la interacción del docente-niño/a durante todos los momentos del día, dando especial énfasis a los momentos de juego libre (patio y rincones) y los tiempos de comida (almuerzo), y esta interacción no se dio durante estas actividades. Por lo que las bajas puntuaciones en esta subescala se pueden deber a este hecho.

La ECERS enfatiza el aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje que surgen de los intereses de los niños; ya que es durante el juego libre donde los niños muestran sus verdaderos intereses y se implican más en las tareas (Kishida y Kemp, 2006). Por lo que es necesario, hacer hincapié en la interacción docente-niño durante estas actividades. El entorno y el horario de las actividades deben propiciar un ambiente relajado en el que el docente y el niño/a puedan interactuar y aprovechar los intereses del niño y las oportunidades de aprendizaje que surgen. Es necesario que además de explicar una actividad (ficha), revisar que el niño siguiera y cumpliera con los objetivos de la actividad, o redirigir un comportamiento inapropiado, es importante desarrollar la implicación hacia el aprendizaje a través del juego y la exploración, y reforzar las conductas positivas que el alumno muestra en el aula.

La variabilidad en las puntuaciones en las subescalas nos indica que estamos en proceso hacia la incorporación de prácticas recomendadas que promuevan entornos educativos de calidad, lo que motiva a continuar la formación del cuerpo docente y la provisión de materiales para poder alcanzar estándares de calidad. Así mismo el ratio docente-niños/as, podría explicar la poca interacción docente-niños/os y el predominio de actividades dirigidas por el docente, tal y como apoyan estudios previos (Lera, 1996). Por lo que este es un punto a considerar al analizar estos resultados, ya que en el 50 % de las clases observadas solo había un docente para atender entre 26 y 31 niños.

Estos resultados muestran la importancia de reforzar los esfuerzos que se están dando a nivel de la comunidad por mejorar las propuestas educativas y metodologías hacia un aumento de la calidad. Todavía hay un largo camino por recorrer, por lo que es necesario continuar con la evaluación de la calidad del contexto educativo y aumentar el número de muestra que nos permitan analizar el nivel de calidad y de esa forma diseñar la implementación de prácticas educativas que favorezcan la implicación en el aprendizaje por parte del alumno así como su desarrollo.

5. REFERENCIAS

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., y Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 70, 87-107.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zaisei, S. A., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating quality of centre-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early childhood environment rating scale*. Teachers College Press.
- Hart, B. y Risley, T.R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- Howes, C., M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford, and O. Barbarin. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- IBM Corp. (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.

- Kishida, Y., y Kemp, C. (2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31, 101-114.
- Lera, M. J. (1994). *Ideas de los profesores y su práctica educativa: un estudio en preescolar* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lera, M. J. (1996). Education under five in Spain: A study of preschool classes in Seville. *European journal of psychology of education*, 11(2), 139-150.
- Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de educación*, 343, 187-188.
- Ley Orgánica para la Mejora de la calidad de la Educación de 2013, 298 BOE § 86168 (2016).
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (1999). *The Children of the Cost, Quality and Outcomes Study Go to School*. Technical report. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Centre.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Howes, C. C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001) The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade, *Child Development*, 72, 1534–1553.
- Raspa, M.J., McWilliam, R. A. y Risley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20, 130-158.
- Tietze, W.; HundertMark-Mayser, J.; Rossbach, H.-G.; Kurmm, V.; Wetzel, G., Palacios, J. y Lera, M.-J. (1997): Cross national analysis of the quality and effects of different types of early childhood programs on children's development. Brussels: European Union DGXII: Science, Research and Development.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.
- Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 14-25.

EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS EN LAS ACTIVIDADES DE INFANTIL

Catalina Patricia Morales Murillo*¹ cp.morales@ucv.es
María Dolores Grau Sevilla¹
Reyes Moliner Albero¹

¹Equipo de Investigación Familia Y Factores De Riesgo Y Protección En Discapacidad Y Psicopatología. Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN:

La *implicación* de los niños en las rutinas diarias es uno de los tres dominios funcionales que facilitan su aprendizaje. Los niños aprenden cuando pueden funcionar en las actividades diarias, de modo que pueden participar e implicarse en las tareas, y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen en ellas de manera incidental o deliberada. Diversos autores han planteado que la *implicación* de los niños en las actividades de aprendizaje está relacionada a las características propias del niño, los intereses del niño, sus habilidades, el contexto y las demandas de la tarea. Así mismo, se plantea que existen diversos niveles de complejidad de la *implicación* de los niños en las tareas. A mayor complejidad en la *implicación* del niño mayores son los beneficios a nivel de aprendizaje. La participación se puede evaluar tomando en cuenta tres dimensiones: la frecuencia de la implicación, con quién o con qué se produce la *implicación* y cuál es el grado de complejidad. Esta comunicación pretende presentar los resultados de un estudio que evaluó la *implicación* de 50 niños de 4 años ($n = 25$) y 5 años ($n = 25$) de 10 aulas de infantil de la Comunidad Valenciana. Para evaluar la *implicación* de los niños en base a las tres dimensiones previamente mencionadas, se utilizó la Escala para la Evaluación de la *Implicación* en las Rutinas del Aula (STARE). Se presentarán y discutirán los resultados de este estudio.

PALABRAS CLAVE: implicación del niño [child engagement], evaluación funcional, rutinas, infantil, docentes.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes que han participado en este estudio, por su interés y motivación en mejorar la calidad de la educación infantil y promover prácticas y metodologías innovadoras y basadas en la evidencia. Sin ellos este proyecto no hubiese sido posible.

1. INTRODUCCIÓN

La *implicación* es el verbo acción entre el programa de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje como tal (Christenson, Reschly, y Wylie, 2012). Ésta representa los *procesos proximales* que funcionan como los motores del desarrollo, según los modelos ecológicos (Bronfenbrenner y Morris 2006). Por lo que la *implicación* del niño en las actividades representa la única y directa relación con el aprendizaje acumulativo, logros a largo plazo y eventualmente el éxito académico (Bailey y Wolery, 1992). De modo que para que haya aprendizaje el niño debe funcionar en las actividades diarias, participar en ellas, e implicarse (McWilliam, 2016). Los adultos del entorno educativo son los facilitadores de oportunidades de aprendizaje que buscan fortalecer las capacidades de los niños y facilitarles la participación e *implicación* en las tareas. De modo que es necesario que los maestros conozcan a sus alumnos para individualizar oportunidades que permitan la *implicación* y el aprendizaje.

McWilliam y Bailey (1992) definieron la *implicación* como la cantidad de tiempo que los niños interactúan con el contexto (adultos, compañeros, y materiales) de una manera adecuada para su edad, sus habilidades, y acorde a las demandas del contexto. De modo que la *implicación* de los niños en la actividad se puede determinar en base a tres dimensiones: el porcentaje del tiempo de *implicación*, la complejidad del comportamiento y el foco de atención de la *implicación* (adultos, compañeros, materiales). Tomando en cuenta la dimensión de complejidad del comportamiento de

los niños al implicarse en actividades, el constructo fue dividido en 5 categorías, cada una representando un nivel más complejo de comportamiento: 1) *no-implicación*, 2) *implicación* con comportamientos poco complejos, 3) *implicación* con un foco de atención, 4) *implicación* diferenciada, 5) *implicación* con comportamientos complejos (Dunst y McWilliam, 1988).

Existe una estrecha relación entre la *implicación* de los niños y sus intereses. Ya que el interés del niño le motiva a implicarse en cierta actividad o tarea. Aquí hay que hacer hincapié, en no confundir la motivación del niño con su *implicación*, ya que la *implicación* es el resultado de la motivación del niño. Siendo la motivación el proceso interno que mueve a una persona a invertir energía, compromiso y persistencia hacia el logro de un objetivo y la *implicación* el comportamiento que se lleva a cabo para realizar dicho objetivo (Skinner, Kindermann, y Furrer, 2009; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser y Davis-Kean, 2006). Teniendo en cuenta todo esto, las propuestas educativas deben plantearse de manera que motive a los niños a implicarse en las tareas, de modo que se facilite la adquisición de contenidos.

McWilliam y d' Kruif (1998) encontraron que un mayor nivel de aprendizaje se asocia con una *implicación* en la tareas con un mayor nivel de complejidad. Además, otros estudios apoyan que los estudiantes de infantil que se implican más en las actividades tienden a desarrollar relaciones más cercanas con los docentes, en comparación a sus compañeros con implicaciones menos complejas (Ladd, Birch, y Buhs, 1999). Así mismo se encontró que mayor complejidad en la *implicación* resulta en mayor aprovechamiento académico y se relaciona con mayor autonomía y una mayor respuesta por parte de los docentes hacia el niño (Furrer y Skinner, 2009, Skinner y Belmont, 1993).

Por lo que un aumento en la *implicación* de los niños le proporcionan beneficios a nivel cognitivo, social y de comportamiento (McWilliam y Bailey, 1995) y por otra parte promueven un mejor ambiente educativo, ya que reduce los comportamientos negativos y aumenta el trabajo e implicación en el aula (Casey y McWilliam, 2011). Además la *implicación* de los niños en infantil en las actividades del aula correlaciona con su posterior *implicación* en secundaria y bachiller (ej. Gottfried, Fleming, y Gottfried, 2001; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver, y Guerin, 2007; Marks, 2000; Otis, Grouzet, y Pelletier, 2005; Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles, y Wellborn, 1998). Varios estudios longitudinales han encontrado que la *implicación* de los niños en etapas tempranas del desarrollo afecta el éxito académico en años posteriores (Alexander, Entwisle, y Horsey, 1997; Ladd y Dinella, 2009). Estos resultados ponen en evidencia la importancia de proporcionar apoyos adecuados a los niños de infantil para que se impliquen de manera compleja en las actividades del aula, de manera que adquieran y practiquen habilidades que les permitan implicarse en futuras tareas. En esta línea, Raspa, McWilliam y Ridley (2001) defienden que el objetivo debe ser incrementar la cantidad de tiempo en el que los niños se implican en una actividad y que la complejidad de los comportamientos sea creciente.

La falta de *implicación* del niño en una actividad no debe achacarse solo a las habilidades del niño. Si no que debe de entenderse como una incompatibilidad entre las habilidades del niño, sus intereses y las demandas de la tarea (McWilliam, 2016). La evaluación del grado de *implicación* de los niños permite que se intervenga ante las primeras señales de *no-implicación* (Christenson, Reschly, y Wylie, 2012). De este modo, los adultos del entorno, los docentes, pueden modificar las actividades o rutinas

del aula para ajustarse a las habilidades e intereses del niño, para que éste funcione, participe y se implique en las actividades del aula con mayor frecuencia y complejidad. De manera que adquiera y practique habilidades que en el futuro le permitirán desempeñar actividades que requieran comportamientos más complejos. Siendo de este modo la *implicación* el resultado y el proceso (Reschly y Christenson, 2006).

La evaluación de la *implicación* debe ser, entonces, funcional y contextualizada tomando en cuenta las habilidades del niño, el entorno (las rutinas, los materiales y personas) y las demandas de la actividad. Cuando el énfasis de la evaluación de los niños es su desempeño en habilidades aisladas, las puntuaciones en un test, y el evidenciar los errores, las dificultades y los fracasos se socava la *implicación*, la alegría, el aprendizaje de alta calidad, la creatividad y el afrontamiento constructivo (Deci, Koestner y Ryan, 1999; Hulleman, Schragger, Bodmann, y Harackiewicz, 2010; Pintirch, 2003). En contraste, los entornos centrados en el dominio, que promueven una comprensión profunda de los contenidos, la continuidad y el esfuerzo, la mejora, la competencia y los errores como oportunidades de aprendizaje, contribuyen a aumentar la *implicación* y la calidad de aprendizaje de los estudiantes.

Por todo ello, es necesario que los docentes cuenten con instrumentos que les permitan evaluar la *implicación* de los niños en las actividades del aula de manera individualizada, sistematizada, funcional y contextualizada. Por lo tanto, se podrían realizar las modificaciones necesarias para facilitar *implicación* de los niños más vulnerables. A nivel de programa, es necesario el estudio de la implicación de los niños en las rutinas, para determinar cuáles de ellas facilitan la *implicación* y qué variables pueden influir, en otras palabras examinar las características de las propuestas docentes (en términos de materiales, espacios e interacciones) consigue una mayor *implicación* de los niños. A nivel individual, es necesario el estudio de la implicación para poder responder a las necesidades individuales y facilitar su aprendizaje.

Este estudio se planteó evaluar el nivel de *implicación* de los niños en las actividades del aula de infantil de 4 y 5 años de la Comunidad Valenciana. Evaluando la las tres dimensiones de la *implicación* propuestas por Dunst y McWilliam (1988): la frecuencia, el objeto de la *implicación* (materiales, compañeros, adultos) y el grado de complejidad de ésta.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

En el estudio participaron un total de 50 niños (niñas = 24 y niños = 24), y 10 docentes (Mujer = 9 y Hombre = 1) de 10 aulas de infantil de 4 años ($n = 25$) y de 5 años ($n = 25$) de la Comunidad Valenciana. La edad media de los niños era 59,04 ($DT = 6,83$) meses y oscilaba entre los 49 y 71 meses. El 2% de los niños presentaba algún tipo de discapacidad. En cuanto a los docentes, la edad media era 36,11 ($DT = 5,21$) años y oscilaba entre los 29 y 43 años. Los años de experiencia de los docentes oscilaban entre los 5 y 18 años ($M = 11,67$, $DT = 5,32$). El 100% de los docentes participantes contaba con un grado universitario en educación infantil y llevaba trabajando---- al menos.

2.2 INSTRUMENTOS

Para evaluar la participación de los niños se utilizó la Escala para la Evaluación de la *Implicación* en las Rutinas del Aula (STARE). Esta escala es cumplimentada por el docente y escala está estructurada en 7 subescalas que comprenden 6 rutinas o actividades comunes (ie. Entrada, Asamblea, Actividades dirigidas por el docente, Almuerzo, Rincones, Patio) del aula y una subescala para la valoración global de la

implicación del niño/a. En cada rutina y en el global, el docente evalúa la frecuencia con que el niño interactúa con cada una de las 4 dimensiones de la escala (adultos, compañeros, materiales y complejidad de la *implicación*), en base a una escala Likert de 5 puntos (1 = *casi nada del tiempo* a 5 = *casi todo el tiempo*). Además, evalúa en cada rutina el nivel de complejidad de la *implicación* del niño (1 = *no-implicación* a 5 = *implicación compleja*).

Para recopilar información relacionada a las características de los niños y docentes participantes, se utilizó un pequeño cuestionario de datos sociodemográficos que fue cumplimentado por los docentes y los padres de los niños participantes.

2.3 PROCEDIMIENTO

Después de recibir aprobación por parte del comité de bioética de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (código de la investigación = UCV/2015-2016/30), se procedió a contactar con los directores de dos centros de educación infantil de la Comunidad Valencia para explicarles el proyecto y solicitar su participación en el estudio. Tras la resolución positiva de los directores, se llevó a cabo una reunión con los docentes de las aulas de infantil de 4 y 5 años. En esta reunión, se le facilitó a los docentes un consentimiento informado para que confirmaran su participación en el estudio y una lista con 5 números aleatorios para que seleccionaran, en orden de lista, 5 niños, a los cuales se les envió un consentimiento informado para que sus padres permitieran su participación. Los padres de los niños también cumplimentaron un cuestionario de datos sociodemográficos en relación al niño. Para generar los números aleatorios se utilizó un generador de números aleatorios sin repetición online (<http://www.alazar.info/generador-de-numeros-aleatorios-sin-repeticion>).

Una vez los padres firmaron los permisos, se le entregó a los docentes 5 escalas STARE para que fuesen cumplimentadas, una por niño. En todo momento la participación de los niños y maestros fue voluntaria y anónima. Para asegurar el anonimato de los datos recogidos se le asignó un pseudónimo a los niños y maestros participantes.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS 21.0 (IBM Corp, 2012). Se llevaron a cabo análisis descriptivos y de varianza para determinar en cuales rutinas participaban más los niños y diferencias en cuanto a la participación de los niños en relación a la edad y presencia o no de discapacidad.

3. RESULTADOS

La fiabilidad de las puntuaciones de la escala para nuestra muestra es óptima, $\alpha = ,82$, para el total de la escala y para las dimensiones los valores oscilaron entre buenos y óptimos. La Tabla 1. Muestra los índices de fiabilidad para las dimensiones.

Tabla 1. Índices de fiabilidad de las dimensiones de la Escala STARE

Dimensiones	α
Adultos	,72
Compañeros	,75
Materiales	,82
Complejidad	,89

En relación a la *implicación* de los niños en las rutinas del aula, se encontró que los niños tienden a interactuar más con los adultos durante la Asamblea y Actividades

Dirigidas por el Docente. Por otra parte, esta interacción era menor durante el Patio y el trabajo en los Rincones. Al analizar la implicación con compañeros, encontramos que ésta es mayor durante el juego libre (Patio y los Rincones) y menor durante las actividades más directivas (Asamblea y Actividades Dirigidas por el Docente). En cuanto, a la implicación con materiales, los niños tienden a interactuar más con materiales durante los Rincones y las Actividades Dirigidas y mucho menos durante el Patio y Asamblea.

Así mismo, se pudo ver en nuestro estudio que la complejidad de la implicación de los niños difiere en relación a la rutina o actividad que se esté llevando a cabo en el aula, ésta oscila entre la implicación promedio ($M = 3,34$, $DT = ,84$) y la implicación avanzada ($M = 4,16$, $DT = ,88$), siendo esta mayor en actividades de juego libre y menor en actividades dirigidas por el docente (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones de los niños en el total de la Escala STARE y sus dimensiones

Actividades	Dimensiones $M (DT)^a$			
	Adultos	Compañeros	Materiales	Complejidad
Entrada	2,00 (0,90)	3,68 (0,96)	2,68 (1,38)	3,34 (0,84)
Asamblea	3,24 (1,06)	3,50 (1,04)	2,16 (1,17)	3,34 (1,02)
Rincones	1,86 (1,10)	4,38 (0,75)	4,10 (1,06)	4,16 (0,89)
Actividades Dirigidas	3,36 (1,23)	3,54 (1,13)	3,06 (1,25)	3,68 (0,87)
Almuerzo	2,12 (1,21)	3,8 (1,18)	2,42 (1,30)	3,64 (0,69)
Patio	1,62 (0,86)	4,54 (0,76)	2,62 (1,40)	3,92 (0,83)
General	2,76 (1,17)	3,66 (0,88)	3,30 (1,17)	3,68 (0,77)

Nota. ^aEscala Likert de 5 puntos (1 = “casi nada del tiempo” y 5 = “casi todo el tiempo”).

^bEscala Likert 5 puntos (1 = “no-implicación” a 5 = “implicación compleja”).

N = 50.

4. DISCUSIÓN

Los resultados indican que la fiabilidad de las puntuaciones de la escala STARE es óptima, lo cual es importante al considerar que 10 docentes cumplieron la escala, cada uno de cinco niños de su clase. Lo que indica que la fiabilidad de la escala es buena aun cuando hay diferentes evaluadores y en diferentes contextos educativos con propuestas educativas diferentes. Esto concuerda con estudios anteriores sobre la fiabilidad de la escala (Casey y McWilliam, 2007). Todo ello apoya el uso de esta escala como instrumento para la evaluación de la implicación de modo funcional y contextualizado, tomando en cuenta las habilidades del niño, el entorno (las rutinas, los materiales y personas) y las demandas de la actividad.

Al considerar los resultados relacionados con la implicación de los niños con *Adultos*, *Compañeros*, *Materiales* y la complejidad de la implicación, cabe resaltar que en nuestro estudio, la mayoría de la implicación con adultos se dio en las tareas de Asamblea y Actividades Dirigidas por el Docente, sin embargo era justo durante estas rutinas donde se daban los niveles más bajos de complejidad en la implicación. Lo que podría indicar que las oportunidades de aprendizaje de estas rutinas no son lo suficiente motivadoras o que representan un grado de demandas que supera las habilidades del niño, por lo que no se promueve su implicación con mayor complejidad.

Los resultados de nuestro estudio apuntan a que los niños se implican de manera más compleja cuando realizan actividades de juego libre (Patio y Rincones), donde pueden seguir sus intereses. Dichos resultados están en la línea de autores como Kishida y Kemp (2009), quienes encontraron que la implicación de los niños aumenta en actividades menos estructuradas e iniciadas por los niños y que decaía en actividades más directivas. No obstante, los estudios ponen de manifiesto que si la implicación se da a niveles más complejos (ej. crear/construir, hablar, resolver problemas y persistir) presenta beneficios a nivel cognitivo, social y de comportamiento (McWilliam y Bailey, 1995). Por ello se debe seguir trabajando de cara a que se implementen metodologías docentes que fomenten un mayor nivel de participación de los niños en las tareas

Podemos concluir que el presente estudio nos ha permitido determinar en qué rutinas se implican más los niños y como varía la complejidad de su implicación. Sin embargo, es necesario estudiar las propuestas educativas y la calidad de estas y del entorno, así como el estilo de enseñanza docente, para determinar cuáles son los factores que promueven la implicación de los niños en estas actividades. Así también, es recomendable llevar a cabo este estudio con una muestra mayor, de manera que se determine si este patrón de implicación se mantiene en muestras mayores y que se puedan generalizar los resultados encontrados.

REFERENCIAS

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., y Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 70, 87-107.
- Bailey, D. B. y Wolery, M. (1992). "Goals of early intervention". En D. B. Bailey y M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities*, 2nd ed. (pp. 33-62). New York: Merrill.
- Brofenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development. Handbook of child psychology*.
- Casey, A. M. y McWilliam, R. A. (2011). The impact of checklist-based training on teachers' use of the zone defense schedule. *Journal of applied behavior analysis*, 44(2), 397-401.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Dunst, C. J. y McWilliam, R. A. (1988). Cognitive assessment of multiple handicapped young children. En T. Wachs y R. Sheehan (Eds.), *Assessment of developmentally disabled children* (pp. 213-238). New York: Plenum Press.
- Furrer, C. J., y Skinner, E. A. (2009). *Reciprocal effects of student engagement in the classroom on changes in teacher support over the school year*. Poster presented at the Society for Research in Child Development, Denver, CO.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., y Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 3-13.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., y Guerin, D. W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 317-327.
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M., y Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.
- IBM Corp. (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental psychology, 29*, 970-977.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development, 78*, 1186-1203.
- Kindermann, T. A y Skinner, E. A. (2012). Will the real peer group please stand up? A “tensegrity” approach to examining the synergistic influences of peer groups and friendship networks on academic development. En F. Pajares & T. Urban (Series Eds.), *Adolescents and education*, A. Ryan y G. Ladd (Vol. Eds.), *Peer relationships and adjustment at school*. New York: Information Age Publishing, pp. 51-78.
- Kishida, Y., y Kemp, C. (2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 31*, 101-114.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development, 70*(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., y Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology, 101*, 190-206.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.
- McWilliam, R. A. (2016, Octubre 2). Mental Shift 7: What matters is how children function in their everyday lives [Web log message]. Retrieved from

<http://naturalenvironments.blogspot.com.es/search?q=functioning>

- McWilliam, R. A. y Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. En D. B. Bailey y M. Wolery (Eds.). *Teaching infant and toddlers with disabilities* (2da ed., pp. 229-256). New York: Merrill.
- McWilliam, R. A. y Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics of Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- McWilliam, R. A. y d' Kruif, R.E.L (1998). *E-Qual III: Children's engagement codes*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Otis, N., Grouzet, F. M., y Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95, 667-686.
- Raspa, M.J., McWilliam, R. A. y Risley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., y Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 63 (nos. 2 and 3) whole no. 254, pp 1-220.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., y Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. En W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, 6th Ed. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1002). New York: John Wiley.

DIFICULTADES EMOCIONALES DE LOS NIÑOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Rodrigo Pazos Siri*¹ rm.pazos@ucv.es
Noelia Ciscar Martínez¹
Alejandro Sanchis Sanchis¹

(1) Equipo de Investigación Familia Y Factores De Riesgo Y Protección En Discapacidad Y Psicopatología. Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN:

En el presente estudio se hace referencia a la importancia de valorar aspectos del desarrollo emocional en los niños pre- escolares para detectar posibles dificultades y así poder brindar los apoyos necesarios para favorecer una correcta integración en el contexto escolar. Se pretende presentar los resultados de un estudio que evaluó la presencia de dificultades emocionales y de comportamiento en 50 niños de 4 años ($n = 25$) y 5 años ($n = 25$) de 10 aulas de educación infantil de la Comunidad Valenciana. Mediante la presentación de estos resultados se pretende aportar los resultados de un estudio preliminar que aporte una primera toma de contacto con la situación actual a nivel de dificultades socio-emocionales de los niños preescolares de la Comunidad Valenciana. Para evaluar dichas dificultades emocionales se utilizó el Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ), versión en Español.

PALABRAS CLAVE: dificultades emocionales, comportamiento del niño, infantil, docentes, SDQ.

1. INTRODUCCIÓN

Varias investigaciones identifican la importancia a nivel evolutivo del periodo de la infancia temprana, ya que es en esta etapa en la que se desarrollan habilidades que serán claves para un adecuado ajuste del niño al entorno escolar. Durante el período pre-escolar, los niños pequeños desarrollan un número de competencias socio-emocionales que son importantes para lograr un ajuste adecuado, logros y desarrollo vitales positivos (Schults, Richardson, Barber y Wilcox, 2011). McCabe y Altamura (2011) identifican como elementos que están incluidos en el desarrollo socio emocional a la comprensión y regulación de las emociones, la habilidad para lidiar con estresores, el desarrollo de la autonomía y la confianza, la maduración del sistema del self (incluyendo la identidad el auto-concepto y la autoestima), el desarrollo de la empatía y la simpatía, y la formación de relaciones positivas con otros. Otros aspectos importantes que se desarrollan durante los años pre-escolares son la conciencia del self y el incremento en la habilidad para entender a los demás. En esta edad los niños también establecen una sensación de sus propias fortalezas y debilidades y comienzan a comprender cuáles comportamientos son aceptables y cuáles son inaceptables (McCabe y Altamura, 2011). Sin embargo, frecuentemente se observa a los problemas en la etapa pre-escolar como extensiones “hacia atrás” de los problemas de adultos o adolescentes (Wakschlag, Tolan y Leventhal, 2010).

Los Trastornos emocionales y comportamentales pueden definirse como una condición en la que las respuestas emocionales y conductuales de un niño difieren tanto de lo esperado para su edad y su entorno cultural que afectan de forma negativa a las relaciones sociales, el auto cuidado, el avance educativo o el comportamiento en clase (Fantuzzo, J., Grim, S., Mordell, M., McDermott, P., y Miller, L., 2001). Según Njoroge y Bernhart (2011) existe consenso en la literatura acerca de que las dificultades severas a nivel emocional y comportamental en los primeros cinco años de vida continúan o se deterioran aún más durante los años escolares y la adolescencia. Koglin y Pegerman (2011) obtuvieron datos que apuntan a que existe una relación entre problemas de

comportamiento y problemas de aprendizaje. Se ha encontrado que los problemas de comportamiento predicen los bajos logros académicos, el abandono de la escuela y el desarrollo de abuso de sustancias en la adolescencia, al igual que otros problemas como la violencia y la delincuencia. Por su parte Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Metzger y Solomon (2009) encontraron que los niños en etapa preescolar que están persistentemente tristes, retraídos o tienen comportamientos disruptivos reciben menos atención de los maestros, tienen menos oportunidades de aprender de sus iguales, participan menos y evalúan de forma menos positiva su rol como alumnos. Otras investigaciones sugieren que los niños pequeños con problemas de conducta tienen una mayor probabilidad de demostrar otras dificultades como relaciones con pares problemáticas y apegos inseguros (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo, y McDermott, 2008; Hughes y Esnor 2007; Lutz, Fantuzzo, y McDermott, 2002), así como posteriores síntomas de TDAH y dificultades sociales (Gewirtz, Stanton-Chapman, y Reeve, 2009)

Tal y como plantean Harrington y Clark (1998) es importante la detección temprana de dificultades a nivel emocional porque se puede reducir la gravedad de los trastornos externalizantes o internalizantes e incluso se puede prevenir que se extiendan a etapas posteriores de la vida. El uso de pruebas de screening, según Essex, Kraemer, Slattery, Burk, Boyce, Woodward, et al. (2009) puede ayudar a identificar a los niños que al entrar en la escuela presentan problemas para que, de esta forma, puedan recibir las intervenciones necesarias. En este sentido, algunos autores plantean que se debería prestar atención a la valoración de las competencias emocionales de los niños en su incorporación al contexto escolar además de la valoración de su desarrollo cognitivo, con la finalidad de mejorar la adaptación al entorno escolar (Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson, and Gill, 2008; Hemmeter, Ostrosky y Fox 2006; La Paro y Pianta 2000; Manning, Homel y Smith 2010; Powell, Dunlap y Fox 2006; Webster-Stratton, Reid y Stoolmiller, 2008). Diferentes autores han destacado en particular el rol crítico del desarrollo socioemocional en la preparación para la escuela, así como en la identificación precisa y la intervención sobre la competencia emocional de los niños para favorecer los resultados del desarrollo y el bienestar (Chen, 2006; Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash y Weaver, 2008; Greenfield, Iheoma y Munis ,2004; Holland y Merrell, 1998; Squires, Bricker, Heo, y Twombly, 2001).

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Un total de 50 niños (niñas = 24 y niños = 24, no se reportó este dato de 2 niños/as) y 10 docentes (Mujer = 9 y Hombre = 1) de 10 aulas de infantil de 4 ($n = 25$) y 5 ($n = 25$) años de la Comunidad Valenciana participaron en el estudio. La edad media de los niños era 59,04 ($SD = 6,83$) meses y oscilaba entre los 49 y 71 meses, 2% de los niños presentaba algún tipo de discapacidad y 96% no, no se contaba con este dato para un niño. En cuanto a los docentes, la edad media era 36,11 ($SD = 5,21$) años y oscilaba entre los 29 y 43 años. En cuanto a los años de experiencia en la enseñanza, estos oscilaban entre los 5 y 18 años ($M = 11,67$, $SD = 5,32$). El 100% de los docentes participantes contaba con un grado universitario en educación infantil.

2.2 INSTRUMENTOS

Para evaluar la presencia de dificultades emocionales se utilizó la escala Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Este instrumento consiste en un breve cuestionario de screening para chicos y chicas de 2 a 18 años de edad. El cuestionario consta de 25 ítems que evalúan 25 atributos, positivos y negativos que se agrupan en 5 escalas: 1)

Síntomas emocionales, 2) Problemas de conducta, 3) Hiperactividad/inatención, 4) problemas de relacionamiento con compañeros y 5) comportamiento pro-social. En cada ítem el adulto registra el grado de certeza en base a una escala de tres categorías (no es cierto; un tanto cierto, absolutamente cierto). Las dificultades totales se componen de la suma de las 4 primeras escalas y está basada en 20 ítems.

En la tabla 1 se muestran los baremos para las respuestas de los profesores para el intervalo de edad de 2 a 4 años.

Tabla 1. Baremos SDQ para respuestas de profesores de niños de 2 a 4 años
N= 10.004

SDQ Profesores	Media	Desviación Típica	Categorización en 4 bandas			
			Cerca de lo normal	Un poco alto/bajo	Alto/Bajo	Muy alto/Muy bajo
Dificult. totales	5,7	5,5	0-11	12-15	16-18	19-40
Dificult. emocionales	1,0	1,6	0-3	4	5	6-10
Probl. Conducta	0,8	1,5	0-2	3	4	5-10
Hiperactividad	2,6	2,7	0-5	6-7	8	9-10
Probl. Compañeros	1,3	1,7	0-2	3-4	5	6-10
Prosocial	7,4	2,6	6-10	5	4	0-3

2.3 PROCEDIMIENTO

Después de recibir aprobación por parte del comité de bioética de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (código de la investigación = UCV/2015-2016/30), se procedió a contactar con los directores de los centros de educación infantil de la Consellería de Educación de la Comunidad Valencia para explicarles el proyecto y solicitar su participación en el estudio. Tras la resolución positiva de los directores, se llevó a cabo una reunión con los docentes de las aulas de infantil de 4 y 5 años. En esta reunión, se le facilitó a los docentes un consentimiento informado para que confirmaran su participación en el estudio y una lista con 5 números aleatorios para que seleccionaran, en orden de lista, 5 niños, a los cuales se les envió un consentimiento informado para que sus padres permitieran su participación. Los padres de los niños también cumplimentaron un cuestionario de datos sociodemográficos en relación al niño. Para generar los números aleatorios se utilizó un generador de números aleatorios sin repetición online (<http://www.alazar.info/generador-de-numeros-aleatorios-sinrepeticion>).

Una vez los padres firmaron los permisos, se le entregó a los docentes 5 escalas SDQ para que fuesen cumplimentadas, una por niño. En todo momento la participación de los niños y maestros fue voluntaria y anónima. Para asegurar el anonimato de los datos recogidos se le asignó un pseudónimo a los niños y maestros participantes.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS 21.0 (IBM Corp, 2012). Se llevaron a cabo análisis descriptivos de la muestra para valorar la frecuencia de aparición de cada una de las categorías valoradas por el SDQ.

3. RESULTADOS

En relación a la categoría “dificultades totales” se observa que no hay puntuaciones que puedan englobarse en la categoría de Muy alto/muy bajo. El 44% de las puntuaciones se

agrupan dentro de la categoría “cerca de lo normal” otro 44% se agrupan en la categoría “Un poco alto/un poco bajo” y el 12% restantes corresponden a la categoría Alto/Bajo. No se han obtenido puntuaciones en la muestra que sean clasificables dentro de la categoría “Muy alto/Muy bajo”

Tabla 2. Puntuaciones de dificultades totales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cerca de lo normal	22	44,0	44,0	44,0
Un poco alto/Un poco bajo	22	44,0	44,0	88,0
Alto/Bajo	6	12,0	12,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

En relación a la categoría “dificultades emocionales” observamos que un 94% de las respuestas se ubican dentro de la categoría “cerca de lo normal”. Un 4% de las respuestas se clasifican dentro de la categoría “Un poco alto /Un poco bajo” y un 2% en la categoría “Muy Alto/Muy bajo”.

Tabla 3. Puntuaciones Dificultades emocionales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cerca de lo normal	47	94,0	94,0	94,0
Un poco alto/Un poco bajo	2	4,0	4,0	98,0
Muy Alto/Muy Bajo	1	2,0	2,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

En las puntuaciones de la escala “Problemas de conducta” se observan que un 72% de las respuestas se clasifican dentro de la categoría “cerca de lo normal”, el 12% de las respuestas dentro de la categoría “Un poco Alto/Un poco bajo”. Las categorías de “Alto/Bajo” y “Muy alto/Muy bajo” obtienen un 8% de respuestas cada una.

Tabla 4. Puntuaciones de Problemas de conducta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cerca de lo normal	36	72,0	72,0	72,0
Un poco alto/Un poco bajo	6	12,0	12,0	84,0
Alto/Bajo	4	8,0	8,0	92,0
Muy Alto/Muy Bajo	4	8,0	8,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

La escala “Hiperactividad” arroja los siguientes resultados, un 72 % de las respuestas se enmarca dentro de la categoría “cerca de lo normal”, un 24% dentro de la categoría “Un poco alto/un poco bajo” y un 4% dentro de la categoría “Alto/Bajo” No se obtuvieron resultados dentro de la categoría “Muy Alto/Muy Bajo”.

Tabla 5. Puntuaciones de Hiperactividad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cerca de lo normal	36	72,0	72,0
	Un poco alto/Un poco bajo	12	24,0	96,0
	Alto/Bajo	2	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0

La escala “problemas con compañeros” refleja un porcentaje del 8% que se agrupan en la categoría “cerca de lo normal”. Un 66% de las respuestas se clasifican dentro de la categoría “Un poco alto/Un poco bajo”, un 12% dentro de la categoría “Alto/bajo” y un 14% dentro de “Muy alto/Muy bajo”

Tabla 6. Problemas con compañeros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cerca de lo normal	4	8,0	8,0
	Un poco alto/Un poco bajo	33	66,0	74,0
	Alto/Bajo	6	12,0	86,0
	Muy Alto/Muy Bajo	7	14,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0

En la escala “prosocial” el 84% de las puntuaciones se agrupan dentro de la categoría “Cerca de lo normal”, el 12% dentro de la categoría “un poco Alto/Un poco bajo”, el 2% dentro de “Alto/Bajo” y el 2% restante dentro de “Muy Alto/Muy Bajo”

Tabla 7. Puntuaciones de Prosocial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cerca de lo normal	42	84,0	84,0
	Un poco alto/Un poco bajo	6	12,0	96,0
	Alto/Bajo	1	2,0	98,0
	Muy Alto/Muy Bajo	1	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0

4. DISCUSIÓN

Al observar los resultados obtenidos en esta muestra y al compararlo con la distribución de frecuencias para la muestra de niños de 4 años se observa que en la escala de dificultades totales, la frecuencia de puntuaciones obtenidas en la muestra utilizada presenta ciertas diferencias. En primer lugar, tal y como se comenta en la sección de resultados, no se observa la aparición de puntuaciones dentro de la clasificación “Muy alto/Muy bajo”. La variación se debe a que las puntuaciones “cerca de lo normal” en la muestra de referencia representan un porcentaje acumulado de respuestas del 85%, mientras que en la muestra de este trabajo sólo alcanzan el 44% de porcentaje acumulado. En la clasificación “Un poco alto/un poco bajo” se revierte esta situación ya que en la muestra de referencia sólo suman el 8,2% de las respuestas mientras que en la muestra de este trabajo estas respuestas implican un 44% de las respuestas.

Finalmente las respuestas dentro de “Alto/Bajo” sólo implican el 2,3% del total en la muestra normativa y en la muestra del presente trabajo alcanzan el 12% de las respuestas.

En la escala de “problemas emocionales” se observa que las puntuaciones son similares a las presentadas por los baremos del instrumento. Para las puntuaciones dentro de la categoría “cerca de lo normal” en la muestra de trabajo se obtiene un porcentaje del 94% de las respuestas, mientras que en la muestra normativa el porcentaje de respuestas dentro de esta categoría es del 90,6%. El porcentaje de respuestas en la muestra normativa dentro de la categoría “Un poco alto/un poco bajo” es del 4,4%, mientras que en la muestra de trabajo es de un 4%. Nuevamente observamos que en la muestra de trabajo una de las categorías se queda vacía, en concreto la categoría “alto/bajo”. Finalmente la categoría “muy alto/muy bajo” en la muestra de trabajo tiene un porcentaje del 2% mientras que en la muestra normativa alcanza el 2,2%. Según estos datos es razonable asumir que los niños que participaron de la muestra de trabajo, presentan características similares a las de la población de referencia en lo concerniente a la escala “problemas emocionales”

En la escala “problemas de conducta” se observa que la categoría “cerca de lo normal” alcanza un porcentaje de respuestas del 88,5% en la muestra de referencia mientras que en la muestra de trabajo las respuestas clasificables dentro de esta categoría alcanzan un 72%. En la categoría “Un poco alto/un poco bajo” la muestra de trabajo supera a la muestra de referencia ya que en aquella el porcentaje de respuestas alcanza un 12% y en ésta un 4,3%. En la categoría Alto/Bajo la muestra registra un 8% de respuestas y en la muestra de referencia sólo se observan un 2,9% de respuestas dentro de esta categoría. Finalmente la categoría “Muy alto/muy bajo” se observa una mayor frecuencia de porcentajes en la muestra de trabajo (8%) que en la muestra de referencia (4,2%). De la información comentada se puede extraer que un 16% de los niños que han participado en esta muestra presentan síntomas significativos de problemas de conducta, y que dichos valores están por encima de lo que plantea la muestra normativa para esta edad.

En la escala “hiperactividad” en la muestra normativa se observa que la frecuencia de respuestas dentro de la categoría “cerca de lo normal” es del 86,5% mientras que en la muestra de trabajo dicha frecuencia es del 72%. La categoría “un poco alto/un poco bajo” en la muestra de trabajo tiene una frecuencia de respuestas del 24% mientras que en la muestra normativa alcanza un valor del 6,9%. La categoría Alto/Bajo de la muestra obtiene un porcentaje de respuesta del 4%, mientras que en la muestra de referencia alcanza un porcentaje del 2,1%. En la categoría “Muy alto/Muy bajo” la muestra de referencia alcanza un porcentaje de respuesta del 4,6% y la muestra de trabajo un 4%. A pesar de que existen diferencias entre ambas muestras, no parecen tener la entidad suficiente para ser relevantes.

Escala “problemas con pares”. En esta escala se observan diferencias en lo referente a la categoría “cerca de lo normal”, que en la muestra de trabajo obtiene un porcentaje de respuestas del 8% y en la muestra normativa del 78%. En la categoría “un poco alto/un poco bajo” la muestra de trabajo presenta un porcentaje de respuestas del 66% mientras que en la muestra normativa dicho porcentaje alcanza sólo al 14,7%. La clasificación Alto/Bajo también presenta diferencias respecto de la muestra normativa, ya que en la muestra de trabajo el porcentaje de respuestas de esta clasificación alcanza el 12% y en la muestra de referencia el 3,5%. Por último los valores categorizados como Muy

altos/muy bajos en la muestra de trabajo alcanzan un 14% de las respuestas, mientras que en la muestra normativa alcanza un 3,4%. La mayor existencia de síntomas que refieren la existencia de problemas con pares quizá esté relacionada con la mayor orientación prosocial de los integrantes de la muestra de trabajo, al estar orientados hacia el establecimiento de contactos con sus compañeros parece razonable asumir que también aumentarán los conflictos a los que deben enfrentarse estos niños

En la escala “comportamiento prosocial” se observan diferencias en la categoría “cerca de lo normal”; mientras que en la muestra normativa las respuestas dentro de esta categoría alcanzan un porcenta 73,5% del total de las respuestas en la muestra de trabajo alcanzan el 84% de las respuestas. En la categoría “un poco alto/un poco bajo” las diferencias se acerca entre ambas muestras ya que las respuestas de la muestra normativa son un 14,2% y en la muestra de trabajo implican el 12%. Las respuestas englobadas dentro de la categoría “alto/bajo” en la muestra normativa implican un 5,1% y en la muestra de trabajo un 2%. Las respuestas englobadas dentro de la categoría Muy alto/Muy bajo de la muestra normativa suman el 7,2% de las respuestas y en la muestra de trabajo suman el 2%. Estas diferencias sugieren que el grupo de niños que participo de la muestra de trabajo tienen una mayor orientación pro-social que los niños de la muestra normativa.

5. CONCLUSIONES

La intención del presente trabajo consiste en aportar una primera toma de contacto con la realidad de las dificultades socio-emocionales en niños en edades preescolares en la comunidad Valenciana. En este sentido se ha podido observar la existencia de datos que respaldan la relevancia de realizar pruebas de screening en la educación infantil de forma de detectar posibles dificultades a nivel socio-emocional en los niños. Esta detección puede desempeñar un papel muy importante para facilitar la futura integración de los niños en la etapa escolar.

REFERENCIAS

Bierman, K.L., C.E. Domitrovich, R.L. Nix, S.D. Gest, J.A. Welsh, M.T. Greenberg, C. Blair,

K. Nelson, and S. Gill. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development* 79: 1802–17.

Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology*, 44(1), 139–154.

Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioural disorders: A literature review from American perspective. *Educational Research and Reviews* 1: 143–9.

Epstein, M., M. Atkins, D. Cullinan, K. Kutash, and R. Weaver. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary classroom: A practice guide* (NCEE #2008-012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.

<http://ies.ed.gov/ncee/wvc/publications/practiceguides>

Essex, M. J., Kraemer, H. C., Slattery, M. J., Burk, L. R., Boyce, W. T., Woodward, H. R., et al. (2009). Screening for childhood mental health problems: outcomes and early identification. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 562-570.

Gewirtz, S., Stanton-Chapman, T., & Reeve, R. E. (2009). Can inhibition at preschool age predict attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and social difficulties in third grade? *Early Child Development and Care*, 179(3), 353–368.

Greenfield, D.B., U.I. Iheoma, and P. Munis. (2004). Assessment of social competence in high-risk preschoolers: Evaluation of the adaptive social behavior inventory (ASBI) across home and school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment* 22: 220–32.

Goodman, R., (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Harrington, R. y Clark, A. (1998). Prevention and early intervention for depression in adolescence and early adult life. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 248, 32-45.

Hemmeter, M.L., M. Ostrosky, and L. Fox. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review* 35: 583–601.

Holland, M.L., and K.W. Merrell. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for child find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities* 19: 167–79.

Hughes, C., & Esnor, R. (2007). Positive and protective: Effects of early theory of mind on problem behaviours in at-risk preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 1025–1032.

Koglin, U., & Peterman, F. (2011). The effectiveness of the behavioural training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 97–111.

La Paro, K.M., and R.C. Pianta. (2000). Predicting children's competence in early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 70: 443–84.

Manning, M., R. Homel, and C. Smith. (2010). A meta-analysis of the effects of early developmental prevention programs in at-risk populations on non-health outcomes adolescence. *Children and Youth Services Review* 32: 506–19.

McCabe, P.C., y A. Altamura. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the School*, 48: 513-40.

Njoroge, W. F. M., y Bernhart, K. P. (2011). Assessment of behavioral disorders in preschoolaged children. *Current Psychiatry Reports*, 13, 84-92.

Powell, D., G. Dunlap, and L. Fox. (2006). Prevention and intervention for challenging behaviours of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children* 19: 25–35.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302–316.

Schultz, B.L., R.C. Rihardson, C.R. Barber, y Wilcox. (2011). A preschool pilot study connecting with others: Lessons teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal* 39: 143-8.

Squires, J., D. Bricker, K. Heo, and E. Twombly. (2001). Identification of socio-emotional problems in young children using parent-completed screening measure. *Early Childhood Research Quarterly* 16: 405–19.

Wakschlag, L. S., Tolan, P. H., y Leventhal, B. (2010). Research review: 'ain't misbehaving': Towards a developmentally-specified nosology for preschool disruptive behaviour.

Journal of Child Pshychology and Psychiatry, 51(1), 3-22.

Webster-Stratton, C., M.J. Reid, and M. Stoolmiller. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Child Psychology and Psychiatry* 49: 471–88.

APRENDEMOS, PARTICIPAMOS Y SERVICIOS

Francisca María Bartolomé González* fanibartolome@hotmail.com
Kathia Moreno Borrás

Colegio Santos Patronos. Fundación Escuela Viva

RESUMEN:

El proyecto a presentar es una experiencia de ApS iniciada en nuestro Colegio durante el curso anterior. El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una propuesta educativa que recoge la tradición de las metodologías activas, el aprendizaje a través de la experiencia y la acción al servicio de la Comunidad, concretándolas en una metodología práctica y sencilla, al alcance de todo el profesorado.

En el ApS hay tres elementos claves: Una necesidad social, un aprendizaje y un servicio.

Nuestra experiencia de ApS parte de una **necesidad social** que es la carencia de sangre, siendo el punto de partida de nuestro Proyecto. A través de la puesta en práctica del mismo nuestros alumnos **aprenden** unos contenidos académicos recogidos en el currículum, unos valores como la responsabilidad, el compromiso solidario, la planificación, el esfuerzo y unas competencias básicas y también personales e interpersonales, de pensamiento crítico, de realización de proyectos y de ciudadanía.

Y finalmente ofrecen un servicio a la Comunidad, comprometiéndose y movilizándose ante dicha carencia. El servicio es muy importante de cara a nuestro alumnado porque:

- El verdadero éxito de nuestra educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no solo con un buen currículum personal.
- Nuestros alumnos/as son ya ciudadanos capaces de provocar, a un determinado nivel, cambios en su entorno.
- Además el servicio les refuerza eficazmente el aprendizaje, ya que los alumnos encuentran sentido a lo que estudian, aplicando sus conocimientos y habilidades en prácticas solidarias.

Entre las actividades que realizamos en este Proyecto destacamos las siguientes: Campaña donación de sangre en colaboración con el Centro de transfusión de la Comunidad Valenciana, Talleres de primeros auxilios, talleres didácticos donde aprenden los diferentes contenidos curriculares, marcha solidaria.

PALABRAS CLAVE: necesidad social, aprendizaje y servicio.

1. TÍTULO DEL PROYECTO

Aprendemos, participamos y servimos.

2. FUNDAMENTACIÓN

2.1 ¿QUÉ ES UN APS?

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una propuesta educativa que recoge la tradición de las metodologías activas, el aprendizaje a través de la experiencia y la acción al servicio de la Comunidad, concretándolas en una metodología práctica y sencilla, al alcance de todo el profesorado.

En el ApS debe haber tres elementos claves e imprescindibles que lo definen como tal: Necesidad, Aprendizaje y Servicio. (Anexo: *figura 1*. Elementos claves en el ApS)

La necesidad social detectada sirve de referencia para el servicio y el aprendizaje; pues supone trabajar sobre situaciones y problemas reales. Al detectar y analizar la necesidad social observamos que hay personas y organizaciones que también están trabajando en el mismo campo, y se abre la posibilidad de colaborar con ellos, construyendo y reforzando la red social y abriendo el centro al entorno.

Tres son los tipos de aprendizaje que se llevan a cabo a través del ApS:

- Aprendizajes académicos; señalados y recogidos en el currículum y en las diversas asignaturas.

- Aprendizaje de valores como: la responsabilidad, el compromiso solidario, la planificación, el esfuerzo...
- Aprendizaje de competencias básicas y también personales e interpersonales, de pensamiento crítico, de realización de proyectos, de ciudadanía, profesionales...

El servicio resulta importante para nuestro alumnado ya que;

- El verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad; no sólo con un buen currículo personal.
- Son ciudadanos capaces de provocar, a un determinado nivel, cambios en su entorno.
- Refuerza eficazmente el aprendizaje. Los alumnos encuentran sentido a lo que estudian, aplican sus conocimientos y habilidades en prácticas solidarias.

¿Qué razones invitan a practicarlo? (Anexo: *Figura2*. Razones por las que se practica el ApS.)

Mejora los resultados escolares

En el ApS el alumno adquiere y desempeña un papel central en su formación, ya que lo convierte en el protagonista de su aprendizaje.

Incide y refuerza la motivación del alumnado

Muchas veces nuestros alumnos no encuentran sentido a lo que aprenden. El ApS une el aprendizaje con el servicio a la comunidad. El alumno vive la utilidad de lo que aprende y esto le sirve para resolver una necesidad de su entorno. De aquí viene su gran motivación.

Favorece el buen clima en el aula

El ApS contribuye a mejorar la relación interpersonal del alumnado con sus profesores, Al estar más a gusto y llevar un Proyecto propio, los alumnos adquieren otra actitud más positiva.

Educa para la vida y los problemas de la sociedad de hoy

Le da mucha importancia al aprendizaje competencial. El ApS parte de problemas reales y concretos, y propone un servicio como respuesta a estos. De ahí su utilidad y eficacia.

Es una apertura al exterior

El ApS fomenta la relación con otras personas, organizaciones e instituciones que trabajan en el entorno, ya que propone un trabajo en red con todos ellos, incorporándoles a la tarea educativa.

Desarrolla la actitud de servicio a los demás

El primer borrador de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, en 1923, formuló este principio: “El niño deberá ser educado en la conciencia de que sus mejores cualidades han de ser empleadas al servicio al prójimo”. El ApS pretende llevar a la práctica este principio.

Las propuestas de ApS están extendidas por todo el mundo. Cuenta con una larga tradición en Estados Unidos, uno de los países pioneros en su implantación: en Estados como el de Maryland todos los alumnos deben participar en un proyecto de ApS para poderse titular al acabar la etapa de Secundaria. También está muy extendido en América del Sur, especialmente en Argentina, donde reciben un fuerte apoyo por parte de las instituciones; trabajando proyectos de larga duración, con un alto contenido de compromiso social y de excelencia académica.

La experiencia de mayor interés para España es la de Holanda, en el año 2007 promulgó la ley que introducía el ApS en el currículo de Secundaria, de manera que todos los alumnos deben cursar entre 48 y 72 horas de servicio a la comunidad a través de diversos proyectos, vinculados a las distintas materias. Los centros se han ido incorporando de forma progresiva a esta práctica con el apoyo de la Administración.

El impacto del ApS en los centros educativos a lo largo de estos últimos años ha sido muy evidente. El profesorado que lo ha probado no lo abandona, porque los resultados son muy visibles tanto en un nivel académico, como de convivencia en el aula y como de cohesión en la escuela-entorno.

A continuación vamos a exponer una experiencia de ApS llevada en nuestro Colegio durante el curso anterior. Viendo la carencia de sangre que hay en los hospitales, nos concienciamos de su necesidad, ya que la sangre es uno de los pocos elementos que no se pueden fabricar en un laboratorio, solo la podemos obtener a través de la donación. Nuestra necesidad es aumentar el número de donantes de sangre.

Nuestros alumnos no pueden ser donantes hasta que no cumplan los dieciocho años. Pero sí que pueden convencer a otras personas para que lo sean. Nosotros ubicamos esta experiencia de ApS en la Semana Cultural del Colegio pero pretendemos darle una continuidad cada curso.

Para ello preparamos una campaña de difusión y concienciación entre las personas del entorno más próximo al Centro.

Nos pusimos en contacto con el Centro de Transfusión de sangre de la Comunidad Valenciana, con la responsable de nuestra zona, y conjuntamente empezamos a trabajar y a intercambiar información relacionada con la Campaña.

A partir de aquí nos pusimos a trabajar para que nuestros alumnos adquirieran los siguientes objetivos en las diferentes áreas curriculares.

3. OBJETIVOS QUE TRABAJAMOS EN NUESTRA EXPERIENCIA DE APS

3.1.OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

Artística; ed. plástica y música	Educación física	Religión
<p>Confeccionar el cartel de la campaña.</p> <p>Elaborar pins de goma Eva y antifaces.</p> <p>Realizar dibujos relacionados con la Campaña de donación.</p> <p>Desarrollar la creatividad de los alumnos.</p>	<p>Valorar el esfuerzo individual de cada uno.</p> <p>Desarrollar una de las capacidades motrices básicas; como es el desplazamiento.</p> <p>Desarrollar el espíritu de superación y esfuerzo.</p>	<p>Aprender los valores de generosidad y responsabilidad.</p> <p>Fomentar la cooperación con la intención de desarrollar un valor fundamental en el mundo como es la solidaridad.</p>
Lengua castellana	Matemáticas	C. de la Naturaleza
<p>Transmitir oralmente sus ideas con claridad.</p> <p>Escuchar las intervenciones de los compañeros.</p> <p>Emplear recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse.</p> <p>Participar en la conversación contestando preguntas.</p> <p>Comprender el sentido global de textos orales de uso habitual.</p> <p>Utilizar un vocabulario adecuado a su edad.</p> <p>Diseñar y elaborar folletos o trípticos para repartir entre las personas del barrio.</p> <p>Utilizar la radio para difundir el mensaje.</p> <p>Desarrollar la expresión oral y la comprensión lectora.</p>	<p>Analizar la incidencia de los distintos grupos sanguíneos y el incremento del número de donantes.</p>	<p>Identificar y localizar los principales órganos que componen el aparato circulatorio.</p> <p>Describir los componentes del sistema circulatorio.</p> <p>Comprender el funcionamiento del sistema circulatorio.</p> <p>Adquirir conocimientos científicos relacionados con el aparato circulatorio.</p> <p>Aprender la composición de la sangre, su función y la importancia de la donación.</p> <p>Diferenciar los diferentes grupos sanguíneos.</p>
	Competencias	
	<p>Fomentar la iniciativa y el trabajo en equipo.</p> <p>Desarrollar la creatividad.</p>	

3.2 OBJETIVOS DE SERVICIO

- Familiarizarse con el proceso de donación de sangre e interiorizarlo como un hábito de compromiso social.
- Participar en una experiencia donde ellos son protagonistas, dinamizando en su entorno una campaña de donación y poniendo en práctica los aprendizajes científicos, cívicos y sociales.
- Acercar a la escuela las actividades del Centro de Transfusión
- Concienciar a la sociedad de la importancia de la donación para salvar la vida de los enfermos que diariamente necesitan sangre en los hospitales.
- Comprometer al máximo número de personas que integran nuestra Comunidad educativa.
- Ofrecer un servicio basado en la participación activa contribuyendo a mejorar la calidad de vida en la sociedad.

- Aprender valores como la generosidad, solidaridad y responsabilidad.
- Descubrir la labor de Asociaciones y Organizaciones que trabajan con un fin solidario.
- Generar un proceso de continuidad.

4. RECURSOS

4.1. RECURSOS PERSONALES

Profesores, alumnos, miembros del AMPA, PAS, personal del Centro de transfusión de sangre.

4.2. RECURSOS MATERIALES

Cortos y videos, material didáctico proporcionado por el Centro de Transfusión de la Comunidad Valenciana y elaborado por los docentes, papeles y cartulinas de diferentes colores, pegamento, pinturas de diversas clases, CD., pinceles, rotuladores, tijeras...

5. ACTIVIDADES DISTRIBUIDAS POR CURSOS

ED.INFANTIL	1º Y 2º DE PRIMARIA
<p>Colorean fichas relacionadas con los componentes de la sangre. Cuento: “El sueño de Carla” (material aportado por el Centro de transfusión) Taller: Primeros Auxilios (realizado por padres que trabajan en el campo de la sanidad)</p>	<p>Taller: Primeros auxilios Taller didáctico: Elaboración de eslóganes relacionados con la campaña. Taller didáctico: “Mensajeros solidarios”. (material aportado por el Centro de transfusión) Charla/Taller realizada por especialistas del Centro de Transfusión de sangre.</p>
3º Y 4º DE PRIMARIA	5º Y 6º DE PRIMARIA
<p>Taller: Primeros auxilios Taller didáctico: “Grupos sanguíneos La sangre y sus componentes”. “Proceso de donación de sangre” Taller didáctico: “Mensajeros solidarios” Charla por especialistas del Centro Transfusión de sangre.</p>	<p>Taller: Primeros auxilios Taller didáctico: “Las funciones de la sangre. Requisitos para poder ser donante”, “Personajes solidarios a lo largo de su vida” Taller didáctico: “Mensajeros solidarios” Charla por especialistas del Centro Transfusión de sangre. Campaña informativa de la campaña de donación de sangre para sus familias y por el barrio.</p>

6. ACTIVIDADES GENERALES DEL CENTRO

- Ambientación del Centro (con dibujos elaborados en las clases)
- En el patio del colegio: exposición de los trabajos realizados.
- Concurso de dibujo y elaboración de antifaces.
- Manifiesto Solidario donde se reconoce al alumnado y donde se celebra la experiencia vivida junto a los receptores del servicio y otras personas implicadas.

7. ACTIVIDADES DEL SERVICIO

- Sensibilización por el barrio y a las familias por parte de los alumnos. Los alumnos se encargaron de colgar por todos los comercios del barrio los carteles anunciadores de la campaña, así como repartieron folletos a lo largo de la mañana por las calles colindantes también se realizó un Pasacalle solidario, ambientado por una charanga.
- Recepción de los donantes en la entrada del colegio por parte de alumnos, profesores y padres del AMPA.
- Acompañamiento a la sala de recepción de donantes.
- Entrega de documentación a las personas donantes.
- Reparto de bocadillos y entrega de un pin elaborado por ellos previamente como muestra de agradecimiento.

8. EVALUACIÓN

Interna

Se realizó una encuesta a las familias, al profesorado y a los alumnos de 5º y 6º de Primaria, para conocer el grado de satisfacción hacia la Semana Cultural que habíamos llevado a cabo. En ella uno de nuestros principales objetivos era llevar a cabo esta experiencia de ApS.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- De 190 encuestas repartidas hubo una respuesta de un 44'21%, donde los resultados fueron muy positivos, reforzados por las observaciones escritas donde agradecían la iniciativa respecto al tema de la Campaña de donación de sangre.
- De las encuestas realizadas a los alumnos de 5º y 6º de 52 alumnos hubo una respuesta de un 90'38%. En ella hubo un alto grado de satisfacción por parte de ellos.
- Así como en las encuestas realizadas al profesorado el 100% consideró positiva dicha experiencia considerando elaborar un Proyecto general en el Centro que recoja experiencias de este tipo de aprendizaje (ApS).

Externa

El centro de Transfusión de la Comunidad Valenciana entregó al Centro un acta (20-04-2016) comunicando el resultado de la colecta de sangre efectuada en dicho día:

- Donantes previstos: 30
- Donantes presentados: 63
- Donantes habituales: 45
- Donantes nuevos: 18

9. VALORACIÓN PERSONAL

Viendo el éxito que tuvo el pasado curso esta primera experiencia de ApS nos paramos a reflexionar sobre esta nueva metodología de trabajo, observando la necesidad de elaborar un Proyecto general de ApS que englobe todas las actividades que realizamos, así como otras que vayan surgiendo.

Además desde la Cátedra Abierta Scholas Occurrentes de la UCV de Valencia se nos planteó la posibilidad de colaborar con ellos y elaborar dicho Proyecto siguiendo unos determinados procedimientos.

En este momento nos encontramos en la fase de elaboración, teniendo en cuenta muchos aspectos que hasta el momento no les dábamos la importancia que debiesen.

10. OTRAS EXPERIENCIAS DE APS LLEVADAS A CABO EN EL CENTRO Y PROPUESTAS DE FUTURO (Anexo: *figura 3*. Otras experiencias de ApS)

- Campaña de alimentos y productos de higiene que realizamos en Navidad y ofrecemos a la Parroquia de nuestro barrio.
- Visita a la residencia de Ancianos Sta. Teresa Jornet (Alzira). Donde los alumnos realizan actividades que previamente han aprendido en el Colegio; representación teatral, villancicos, ofrecen cartas y manualidades que han realizado en el Colegio.
- Convivencia con alumnos del Centro de Educación Especial Carmen Picó y relación con el Centro PROSUB (Centro de Discapacitados físicos y psíquicos). Se realizará durante este curso.
- Mercadillo Benéfico y Marcha Solidaria.
- Acompañamiento lector, realizado por los alumnos de 6º de Primaria a los de 5º de Infantil.

REFERENCIAS

Carmona, Bã, Puig (2016) Aprendizaje y Servicio en la Escuela Solc Nou. Educar con sentido.edebé

Uruñuela.P. (Enero 2016) Aprender cambiando el mundo. El Aprendizaje-Servicio en la práctica, edebé

Garcia, Ajofrin, L. (10 de junio de 2010) El voluntariado será ‘práctica obligatoria’ en la Secundaria de los Países Bajos. *Escuela*, (Núm.3.870), p.32.

Batlle, R. (Junio 2010) Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa*. (núm.192) pp 66-68

ANEXO

Figura 1. Elementos claves en el ApS

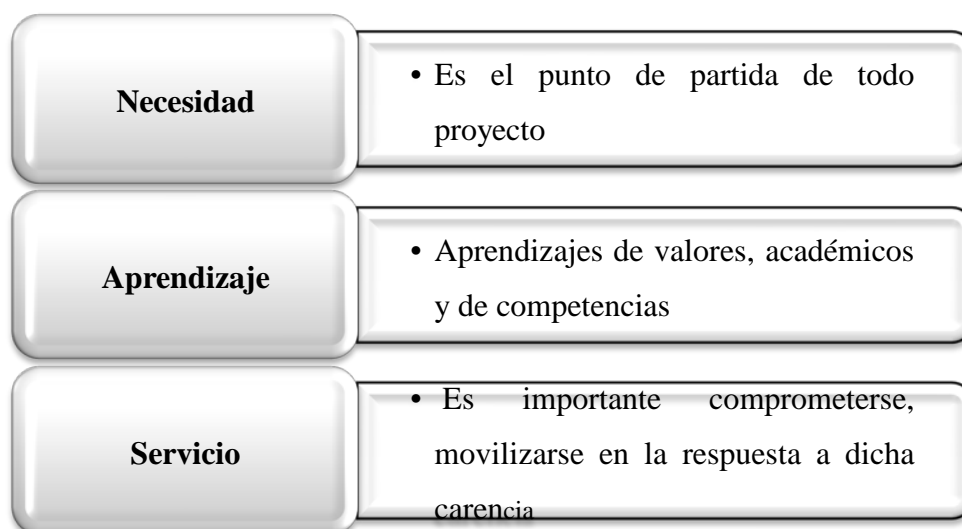


Figura2. Razones por las que se practica el ApS



Figura3. Otras experiencias de ApS en nuestro Centro

Ayudamos en otras NECESIDADES presentes en la sociedad			
Campaña de alimentos y productos de higiene que realizamos en Navidad.	Visita a la Residencia de Ancianos Sta. Teresa Jornet (Alzira)	Convivencia con alumnos del Centro de Educación Especial Carmen Picó y relación con el Centro PROSUB (Centro de Discapacitados físicos y psíquicos)	Mercadillo Benéfico Marcha Solidaria
			Acompañamiento lector

HUMANISMO INTEGRAL Y RETOS EDUCATIVOS (DESAFÍOS EN EL MUNDO ACTUAL)

Francesco Trabalza* Francesco.Trabalza@ucv.es

Facultad de Filosofía, Antropología y Trabajo Social.

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

RESUMEN:

La cuestión educativa, desde siempre tema importante, asume una exclusiva relevancia hoy con motivo de la gran agitación estructural y cultural que el mundo entero debe sobrellevar. Es más que evidente que – utilizando una metáfora geológica – las placas continentales están en constante movimiento y están transformando la geografía del planeta: la globalización económica, financiera, tecnológica e informática, las grandes migraciones y el fenómeno multicultural, el cumplimiento del proceso de secularización y el nuevo protagonismo de las religiones, la omnipresencia de la tecnología en el tejido de la existencia humana y las nuevas preguntas de sentido que esto provoca, son algunas de las grandes realidades históricas en las que estamos involucrados, que deberíamos gobernar y por las que somos regidos.

En este contexto, la “educación” es el nombre de la iniciativa más razonable, importante y urgente que se pueda tomar, para expresar y transmitir la identidad humana y humanista indispensable para no entregar nuestro mundo al poder tecnocrático (económico-financiero y tecnológico-civil y militar), en la ilusión de que en esto esté la verdadera clave de interpretación de nuestra creación y de aquella futura. Educación significa formación de personas conscientes y responsables de su humanidad, tanto suya propia como la común, actores protagonistas y no simples “extras” de la propia realidad.

Por lo tanto, es fundamental no limitarse a una perspectiva sectorial de la educación, o simplemente reflexionar sobre las metodologías pedagógicas, sino más bien es ineludible una visión antropológica y esencial del hecho educativo como tal, que tenga su cimiento y su desarrollo en una concepción de la persona y de la experiencia humana, vistas no como un ideal del pasado en oposición al presente, sino como una comprensión más profunda del ser humano, para llevar a cabo una iniciativa renovada y convincente. Lo que debería justificar la experiencia de una educación integral, de hecho, es la contribución positiva que ella misma hace a la vida y al crecimiento de las personas, a través de los vínculos benéficos que establece y el reconocimiento del valor del patrimonio humano que transmite.

PALABRAS CLAVE: educación integral, humanismo, donación, identidad.

1. CUESTIONES PRELIMINARES

La intención de esta pequeña comunicación, enmarcada dentro del lema de este Congreso “Cambiar la educación para cambiar el mundo: Compartir e innovar para una educación integral”, es evidenciar algunos de los principales “desafíos” que emergen de una relectura del contexto actual a la luz de la centralidad de la cuestión del valor del hombre, de su dignidad, descifrado en la perspectiva de la fe cristiana. La educación, de hecho, es una tarea permanente y constantemente nueva que demanda, con el fin de poderla llevar a cabo de la mejor manera, ser acompañada por una constante comprensión del presente y por un renovado compromiso hacia el bien. No sorprende, en este sentido, la validez y la actualidad de lo escrito en la constitución pastoral *Gaudium et Spes* del Concilio Vaticano II del 1965: “El mundo moderno aparece a la vez poderoso y débil, capaz de lo mejor y de lo peor, pues tiene abierto el camino para optar entre la libertad o la esclavitud, entre el progreso o el retroceso, entre la fraternidad o el odio. El hombre sabe muy bien que está en su mano el dirigir correctamente las fuerzas que él ha desencadenado, y que pueden aplastarle o servirle. Por ello se interroga a sí mismo” (n.9). Por otro lado, los límites de esta reflexión, se pueden encontrar en la perspectiva a través de la cual se pretende manifestar la misma intención: no se aspira aquí tratar de una manera exhaustiva el complejo marco teórico que la categoría de humanismo integral y su relación con la categoría de educación comportan, sino que lo que realmente se espera es asumir un corte más modesto que

trate de “adiestrar” algunas reflexiones y “describir” sintéticamente algunos de los retos que el análisis de la experiencia educativa en las actuales comunidades cristianas que nos rodean (escuelas, colegios, universidades, etc.) parecen plantear con evidencia.

2. ¿POR QUÉ HABLAR DE HUMANISMO?

La tensión educativa de la comunidad cristiana nace en primer lugar desde una perspectiva humanista que, antes de ser un conjunto de ideas, es una actitud de atención y cuidado, y sobre todo una valorización de valores y virtudes. Hablar de humanismo no significa mirar hacia atrás, hacia un periodo cultural particularmente fructífero (aunque no sin contradicciones), más bien significa situar una mirada sobre el hoy, tratando de ubicar en el centro al hombre junto con su vida en sus múltiples dimensiones y conexiones, evitando visiones reduccionistas y trivialidades. La crisis antropológica de la que a menudo se habla y que se expresa de muchas maneras, se caracteriza de hecho por hallarse constantemente en una mortificación de una o más dimensiones del *humanum*. El hombre a través de sus descubrimientos científicos y tecnológicos puede crecer en conocimientos, sabidurías, habilidades, eficiencias, pero puede también incurrir en una simplificación de sí mismo y de su propia comprensión. Es el miedo al “hombre simplificado”, que expresa estupendamente el filósofo francés Jean-Michel Besnier (2013) en unos de sus ensayos: “El hombre simplificado es el último logro de una visión del mundo técnico-científico. Afectado por el Síndrome de la tecla asterisco, rodeado de máquinas complacientes que le ahorran sacrificios, y que al mismo tiempo le cierran aquellos “ojos interiores”- que tanto ama evocar Martha Nussbaum – sedándolo con pálidas representaciones de ficticios humanismos, ¿será capaz de sentir nostalgia por la profundidad?” (p. 133). Hablar de humanismo, pues, significa decir que se toma muy en serio la dignidad de la vida humana, que se tiene muy en cuenta la realización de cada hombre en lo concreto de su realidad: “La apelación a lo *humanum*, petición ya demandada por parte del Concilio, precisa de valores o más bien virtudes, gracias a las cuales el hombre formula sus reivindicaciones, se enfrenta a sus preocupaciones, vive sus experiencias: el hombre, no sólo es comprendido en su esencia, sino que también y en mayor medida en su historicidad, y más precisamente en su historia real. Por ello, la verdadera cuestión social hoy se ha convertido en una cuestión antropológica: la defensa de la integridad humana va de la mano con la sostenibilidad del medio ambiente y de la economía, ya que los valores de preservar en un nivel personal (vida, familia, educación) son también cruciales para salvaguardar los de la vida social (justicia, solidaridad, trabajo)” (Conferenza Episcopale Italiana, Educare alla vita buona del Vangelo, Orientamenti pastorali dell’Episcopato italiano per il decennio 2010-2020, Roma, Ottobre 2010, pp. 18-19). El humanismo aquí descrito, es entendido entonces como marco conceptual de referencia y no como una doctrina filosófica cerrada e históricamente determinada. Es un humanismo integral que cuida de los hombres, que reafirma y defiende el valor inviolable de cada persona, sin distinción alguna, y que por esto, se aprecia con características propias. Esta visión radicada, integral y dinámica del hombre, tiene en sí misma una fuerte magnitud pedagógica. El hombre es un ser “en camino” y la tarea de humanización envuelve incesantemente cada generación y cada persona.

Como ha destacado Jacques Maritain (2001): “Nada es más importante para cada uno de nosotros, y nada es más difícil que llegar a ser un hombre. Por lo que la principal tarea de la educación es principalmente aquella de formar al hombre, o más bien, de impulsar y guiar el desarrollo dinámico por medio del cual el hombre se forma a sí mismo para ser hombre” (p. 60). La tarea educativa, como ha afirmado acertadamente Benedicto XVI (Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione, 21

gennaio 2008), no es una cuestión de automatismos que se activan y se aplican, sino que es algo que cuestiona la libertad de las personas, su capacidad para concretar unos fines, para leer la situación, para elegir los caminos.

3. CATEGORÍAS FUNDAMENTALES Y RETOS EDUCATIVOS DEL PRESENTE

En la cultura occidental contemporánea el haber asumido de forma individualista el principio de autodeterminación, acompañado también por la trágica constatación de los daños de las educaciones totalitarias, ha dado lugar a la aparición de una “sospecha pedagógica” (cfr. G. Angelini, p. 571), tendente a leer la educación como un acto de coacción y limitante la libertad personal. En este sentido, Benedicto XVI (2010) habló de un falso concepto de autonomía del ser humano, según el cual “el hombre debería desarrollarse solamente por sí mismo, sin coacciones por parte de otros, que podrían asistir (desde fuera) a su auto-desarrollo, pero no acceder (desde dentro) a este proceso” (Discurso alla 61° Assemblea generale della CEI). Por temor de llegar a considerar que no se está respetando al sujeto, se está renunciando a educar. Sin embargo esta línea aparece no sólo inviable en la práctica, sino que también fuertemente empobrecedora. Para poder vivir los hombres no necesitan que se les marque un sentido: por el contrario, necesitan que sea suscitado en ellos un “deseo de sentido”, a través de una propuesta de significados que activen su libertad y su responsabilidad. Renunciar a educar no significa por lo tanto callar, sino afirmar, incluso sin quererlo, que no hay nada que realmente valga la pena que yo enseñe al otro. El pensamiento cristiano, por el contrario, se mueve completamente en otra línea: para caminar en el sendero de la autenticidad, el hombre necesita ser, como diría Mounier (2004), interpelado: “¿En que se basa la educación de un niño?, ¿cuál es su deber? No producir en serie a las personas, sino estimular a cada una de ellas. Por definición, una persona se motiva siendo cuestionada y nunca pretendiendo crearla con un adiestramiento” (p. 154). Para pensar en profundidad el sentido del educar, entonces, hoy más que nunca, es necesario considerar seriamente la relación que coexiste entre educar y generar. Tal y como se desarrolla la vida, también el educar es un acto y un proceso que implica confianza, colaboración, progresiva emancipación, entrega de un “patrimonio” que, si bien desde el punto de vista biológico es sólo “transmitido”, en el plano cultural y espiritual es “entregado”, “donado” y por lo tanto puede ser rechazado o solo aceptado pasivamente, o quizás bien acogido y transformado creativamente.

En el énfasis del compromiso educativo como acto generativo, de apelación y de entrega, surge una cuestión, como apuntaba Romano Guardini (1987): “Si debo entonces poner en marcha una historia humana y personal, ¿Qué medios necesitaré? Seguramente, haciendo uso de discursos, exhortaciones y estímulos y ‘métodos’ de todo tipo. Pero éste no es el factor inicial. Se le puede enseñar una forma de vivir al educando a partir del ejemplo de vida que transmite el mismo educador. La más potente ‘fuerza de educación’ consiste en el hecho de que yo mismo en primera persona voy hacia adelante y me esfuerzo para progresar” (p. 222). Cuando hablamos, por lo tanto, de educación integral, no sólo debemos tener en cuenta los objetivos y los contenidos, sino prestar atención a la misma forma de actuar educativamente.

Junto a las cuestiones básicas mencionadas, creo que el entorno actual exige a la reflexión pedagógica católica un fuerte enfoque sobre algunos “argumentos vitales”. Existen actualmente, de hecho, diferentes aspectos de la vida humana que son propensos a permanecer ocultos y que por lo contrario resultan fundamentales para una formación

integral y trascendente de todo hombre. Voy aquí a mencionar sólo unos que he intentado individuar:

a) La donación al otro y al futuro del mundo:

En la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, Papa Francisco escribe: “El gran riesgo del mundo actual, con su múltiple y abrumadora oferta de consumo, es una tristeza individualista que brota del corazón cómodo y tacaño, de la búsqueda enfermiza de placeres superficiales, de la conciencia aislada” (n.2). Estamos solicitados constantemente a cuidar de nosotros mismos, en poner nuestro yo en el centro, pero, de esta forma, corremos el riesgo de pensarnos en una forma clausurada. Junto a la atención de uno mismo, que en medida no exagerada es algo bueno, urge no perder de vista el cultivar la dimensión relacional de la persona. Se trata, por esto, de resaltar la temática de la educación a estar abierto hacia el otro y hacia el mundo, de invitar a todo hombre a agrandar la mirada más allá de las relaciones íntimas, de arriesgarse, de ir más allá del propio punto de vista. Inmerso en su propia realización, el hombre contemporáneo corre el riesgo de que se olvide de los otros, no sólo en el presente, sino también para el futuro. Se ha perdido de vista la idea de que para crecer hay que sembrar y que, no siempre, aquel que siembra la semilla es aquel que también se ve recompensado y recoge los frutos. En este sentido es fundamental volver a proponer en la acción educativa la interdependencia entre las generaciones y subrayar el valor del concurrir, en sentido positivo, de cada uno, por y para un bien de la humanidad, que no coincide únicamente con el bien personal. Es por esto admirable, y apremiante, volver a exigir a los jóvenes, y también a los adultos, que se cuestionen no solamente “¿cómo me imagino mi futuro?”, sino sobre todo “¿qué puedo hacer para el futuro del mundo”? Ya la *Gaudium et Spes* hizo hincapié en la inminente necesidad de superar una ética individualista y promover una cultura de la solidaridad y la participación: “Porque cuanto más se unifica el mundo, tanto más los deberes del hombre rebasan los límites de los grupos particulares y se extiende poco a poco al universo entero. Ello es imposible si los individuos y los grupos sociales no cultivan en sí mismos y difunden en la sociedad las virtudes morales y sociales, de forma que se conviertan verdaderamente en hombres nuevos y en creadores de una nueva humanidad con el auxilio necesario de la divina gracia. [...] La libertad humana [...] se vigoriza cuando el hombre acepta las inevitables obligaciones de la vida social, toma sobre sí las multiformes exigencias de la convivencia humana y se obliga al servicio de la comunidad en que vive. Es necesario por ello estimular en todos la voluntad de participar en los esfuerzos comunes” (n. 30, n. 31).

b) Conciencia y libertad:

Si bien es imperativo, para ayudar a las personas, ampliar los horizontes de sus miradas, es necesario, además, promover en ellas una mayor conciencia de sí mismos. Los dos aspectos están estrechamente vinculados y nos llevan al tema, decisivo, de la formación de la conciencia, que, cada vez más aparece como una labor necesaria, pero también muy difícil y selectiva. Es más fácil, en el fondo, pedir a las personas que confíen en una autoridad externa o decirles que hagan lo que desean, en lugar de proponerles que tomen muy en serio su propia identidad y su propia adhesión a la realidad. No sirve sólo ofrecer dispositivos externos (personas, reglas, prácticas, instituciones); es preciso, al contrario, aumentar la significatividad (es decir, la cualidad del significado) y la vitalidad de lo que se va proponiendo. Se necesitan contextos de REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS donde poder encontrar y alimentarse de unos significados (razones y símbolos) por los que vivir. El tema de la conciencia trae consigo la cuestión de la libertad, hoy a menudo confundida con la espontaneidad o con la simple posibilidad de

actuar. El proceso educativo, en el sentido más profundo del término, es un proceso de liberación, de adquisición y de apropiación de las condiciones subjetivas para el ejercicio de una libertad. Para crecer en libertad, sin embargo, hay que poseer una imagen “guía” de la misma. En una propuesta educativa cristiana la forma a la que tiende ese tipo de libertad no es abstracta, sino más bien dinámica y con unos contenidos concretos. El cristiano busca *ser libre en el uso de las cosas*, es decir, nunca las considerara un absoluto, sino sólo anexos para la realización de un bien; aspira a *ser libre consigo mismo*, es decir que no tiende a absolutizarse a sí mismo, sus puntos de vista y sus necesidades; y, en última instancia, tiene como meta llegar a convertirse en un *ser libre de donar* hasta el final, de crecer en la capacidad de entregar toda su persona por el bien de los demás. La libertad así entendida no es un hecho establecido. Parece algo resabido, pero vale la pena repetirlo puesto que hoy es precisamente esto lo que corre el riesgo de ser malinterpretado o silenciado dentro de la acción educativa. Ser libres, concretamente, es un proceso; para ello es necesario educar en la libertad, es decir promover un recorrido formativo que permita una ilustración cada vez más profunda de este concepto.

c) La trascendencia:

Por último, una temática cada vez con más frecuencia omitida en la tarea educativa es la trascendencia, entendida en el sentido religioso, como apertura al Misterio. Tendentes a disfrutar del mundo, corremos el gran riesgo de sorprendernos cada vez menos de la vida. La religiosidad se considera un aspecto privado y la fe es vista con recelo, como una “luz ilusoria”. Como bien dice el Papa Francisco en la *Lumen fidei*: “En la época moderna se ha pensado que esa luz podía bastar para las sociedades antiguas, pero no podría decirse lo mismo para los tiempos nuevos, para el hombre adulto, orgulloso de su razón, ávido de explorar el futuro de una nueva forma. En este sentido, la fe se veía como una luz ilusoria, que impedía al hombre seguir la audacia del saber” (n.2). En el horizonte de la antropología cristiana se puede promover una formación integral únicamente si se toma radicalmente en serio y no ocultando el tema religioso. Una vez más esto no significa imponer un imperativo categórico; se trata más bien de cultivar en las personas, una actitud positiva hacia las preguntas radicales que habitan el alma humana, se trata de solicitar la apertura del corazón y de la mente a la posibilidad de que la vida sea “palabra” y “llamada”; es decir, que sea transmisión e interpelación por parte de un Misterio de dedicación y entrega total.

Dicho esto, podemos concluir afirmando sin duda alguna, que el compromiso educativo sigue yendo, y no podría ser de otra manera, en la dirección de aumentar la inquietud espiritual, así como de alimentar la cuestión del sentido del vivir y de su horizonte, con la certeza de que sólo manteniendo abierta esta puerta se puede extirpar de nosotros mismos el riesgo de la indiferencia, asegurándonos así profundizar lo necesario y además poder crecer en el amor hacia el cuidado de la vida y de la humanidad.

REFERENCIAS

Angelini G. (2009). L'educazione cristiana. Congiuntura storica e riflessione teorica, in 'La Rivista del Clero Italiano n. 7/8'. Milano: Vita e Pensiero

Besnier J.M. (2013). L'uomo semplificato. Milano: Vita e Pensiero.

Guardini R. (1987). La credibilità dell'educatore (in Persona e libertà). Brescia: La Scuola

Maritain J. (2001). Per una filosofia dell'educazione. Brescia: La Scuola

Mounier E. (2004). Il personalismo. Roma: AVE

[Documentos pontificios]:

Benedetto XVI, Discorso alla 61° Assemblea generale della CEI. 27 maggio 2010.

Benedetto XVI, Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione. 21 gennaio 2008.

Francisco I. Carta Encíclica - Lumen Fidei. 29 de Junio de 2013

Francisco I. Exhortación Apostólica - Evangelii Gaudium. 24 de noviembre de 2014.

Pablo VI. Vaticano II. Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el Mundo Actual (Gaudium et Spes), 7 Diciembre, 1965.

Conferenza Episcopale Italiana – CEI. (2010). Educare alla vita buona del Vangelo, Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020. Roma: Edizioni Paoline

MÚSICA: VALORES Y EMOCIONES PARA UNA CULTURA DEL ENCUENTRO

Jesús Vicente Morales Escala* chito@brotesdeolivo.es

RESUMEN:

La música es expresión vital en toda cultura. Manifiesta la madurez del pueblo que la toca y de los elementos que la conforman. Visibiliza los retos y las emociones que motivan a la sociedad, aunándola. Encarna la emoción de cada individuo, comunicándola, aún sin pertenecer a la misma cultura, de un modo comprensible más allá del idioma. En base a estas premisas, el objetivo del trabajo es fomentar con niños y adolescentes, al mismo tiempo que con sus familias, la cultura del encuentro y la educación de valores a través de la música; potenciar sus capacidades tanto artísticas como curriculares en un entorno escolar. Para lograr dichos objetivos, se ha trabajado con dos coros conformados por adultos y niños. Durante todo el curso, desde hace tres años, una vez por semana, hemos ido creando nuestros propios contenidos, cantando canciones populares y visitando distintas realidades de la ciudad. Los chicos son de clase media baja, inmigrantes y nacionales, con realidades familiares muy diversas. Desde el principio, las familias se involucraron en el proyecto. A través del tiempo, los resultados indican que la música es una herramienta poderosa que facilita el encuentro entre personas de diferentes ideologías, procedencia, creencia y cultura, así como el crecimiento emocional de todos los componentes. Podemos concluir pues que la música es una vertebradora de afectos y emociones, dotando a ambos de vida propia.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, Música, Cultura del encuentro, Integración social.

INTRODUCCIÓN

1. CONTEXTO GENERAL

La capacidad de la música para trabajar la cultura del encuentro es poderosa. Según Sloboda (1985), otra de las funciones de la música es su potencial para ayudar al desarrollo de la humanidad, dada su capacidad para permitir que el ser humano exprese sus emociones, así como también para encontrar su identidad y mejorar las relaciones sociales. En los tiempos que vivimos, donde la música es ruido de fondo que aturde, germina la música como modo de relacionarnos sobre todo entre personas de diferentes estratos sociales, razas y culturas. Así, sin fronteras entre diferentes, se crea belleza sin discriminación ni selección previa: Todos caben. Todos cantan.

2. MARCO TEÓRICO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto se desarrolla en dos colegios concertados de Talavera de la Reina: Colegio “La Milagrosa” de las Hijas de la Caridad y la Fundación Joaquina Santander de La Salle. Ya en el pensamiento platónico, concretamente en el Libro III de “La República”, se afirmaba que la educación tenía que estar conformada por tres elementos: Música, para formar el alma, Gimnasia, para el cuerpo y la Filosofía. Resulta sorprendente que sea la música la que contribuya a la trascendencia. Esta experiencia está dirigida a alumnos pertenecen a diferentes capas sociales, aunque la mayoría son de clase media baja. Evidentemente, ninguno de ellos escapa a la presión ambiental que pondera al individuo sobre la colectividad. El individuo es el gestor de su propia vida, pero en los términos que formula la sociedad actual: no pueden abstraerse del marco coyuntural que define la frontera entre lo que es, y no, políticamente correcto. Así, se dan aberraciones tales como conceptuar el éxito como un hecho puntual, casi aleatorio, basado en el superdesarrollo de una faceta en detrimento del crecimiento armónico de todas las capacidades. En un contexto sociocultural donde la sobreprotección familiar o su antagónico coexisten, se gesta una actitud desmotivada y desmotivadora frente a todo lo que suponga un desafío. El desprecio al trabajo constante y responsable es generalizado y la cultura del consumo compulsivo lo asume por ósmosis día a día en sus hogares. Los referentes aunque existan recursos económicos se han diluido y los valores se miden

bajo ese criterio. Las relaciones son cordiales, pero subyace la violencia, comunicada desde el hogar hacia fuera.

El perfil de los coros es el de la sociedad actual. Esto es, padres generalmente pertenecientes a población extranjera inmigrante; Sus hijos, segunda generación, nacidos en España. La procedencia es muy variada pero prevalecen: ecuatorianos, bolivianos, chinos, búlgaros y rumanos. Y, aunque hay gente con alguna cultura musical, hay que afirmar que entorno al 90% carece de formación vocal. De hecho, destacan casos de expulsar a niñas de otro coro por cantar mal. Las edades de los niños van desde los tres años hasta los dieciséis. Curiosamente los padres y madres que deben llevar a sus hijos, acaban también incorporándose al coro. En algunas ocasiones, incluso participan tíos de los niños y niñas. Otras contribuyen aportando instrumentos musicales como la guitarra.

Como dice Piedra (2016), la exclusión social es un problema que persigue a los ciudadanos desde antiguo y que se ve agravado por la situación económica que vivimos. La exclusión educativa se manifiesta de formas diversas, como diversas son las soluciones para solventar el problema. Por ello, lo que se pretende es utilizar la música como herramienta para fomentar la inclusión en el aula.

Uno de los puntos de partida es que, a la propuesta de canto que hacemos, ellos dan un paso adelante, manifestando una voluntad y articulan un gesto consciente hacia el grupo. Elliot (1997) explica que, sin actividad humana intencional no existen los sonidos y que, por lo tanto, es ésta la naturaleza de la música.

La música es capaz de desarrollar diversas capacidades y competencias. Así, autores como Gutierrez (2009) apuntan la grande y benéfica influencia que la música tiene en el rendimiento académico. Jurado, (2016), afirma que la formación musical prolongada desde la infancia puede producir profundos cambios en la estructura y el funcionamiento del cerebro. La investigación relacionada ha revelado que los músicos, además, muestran ventajas en habilidades cognitivas no musicales. Los estudiantes que han recibido formación musical prolongada desde la infancia muestran mejoras en aspectos centrales del procesamiento cognitivo superior.

Son también de relevancia los estudios que relacionan música e inteligencia emocional, pues algunos autores como Habermeyer (2005) aseguran que son ambos conceptos que guardan relación entre sí. Esto es: La música facilita la adquisición del equilibrio emocional necesario.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA O ACCIÓN

El desarrollo de la experiencia tiene su origen en el coro más joven, pues en él se percibió cierta necesidad de expresar, a través del arte, y más propiamente, de la música, el conjunto de valores que hacen de un grupo humano dividido, un pueblo cohesionado. De este modo, se hizo una convocatoria para que se inscribiera al coro todo el que quisiera, sin considerar ningún tipo de selección. Únicamente importaba el deseo de cantar.

El objetivo del coro era, a través de la música, promover valores como esfuerzo, superación, trabajo cooperativo, conductas de ayuda, empatía y sentimiento de pertenencia a la comunidad. Así el puente entre escuela y sociedad eran vertebradores del proyecto.

Comenzamos el trabajo con uno de los coros hace quince años y con el otro hace tres. Pudimos empezar gracias a las fiestas navideñas. La oportunidad para preparar canciones que convocaran en fechas tan señaladas fue uno de los facilitadores. Con el objetivo de preparar una fiesta familiar, se incorporaron padres y madres. Y, tras la vinculación inicial voluntaria nos preguntamos ¿Por qué no cantar todo el curso? ¿Qué nos impedía tener un repertorio mayor? ¿Por qué no cantar canciones que conocieran los niños y los abuelos? De ese modo, se fue creando un vínculo intergeneracional y un modo de proceder en el que participábamos en eventos colegiales, al mismo tiempo que visitábamos asilos de ancianos e incluso hospitales.

Así, comenzamos con canciones propias del tiempo: Conocidas y populares. Técnicamente no hay un objetivo de excelencia en la ejecución de las canciones. Los primeros pasos se dirigían a conseguir que cantásemos juntos. Una vez alcanzado, se fijaron objetivos mayores como ser capaces de cantar en otros idiomas aún sin saber hablarlos, cantar sin instrumentos, cantos a capela, añadir instrumentos de percusión propios como castañuelas y Shakers.

Se cantaron canciones ajenas, pero también se crearon contenidos propios que fomentaron la creatividad y la interdependencia. Desde un espíritu colaborativo, se hicieron avances en una conciencia que, en un principio, no existía.

Lo que empezó siendo un hecho puntual, evolucionó hacia algo mutante y vivo. Los niños saludaban desde el escenario a sus compañeros y, estos, invitaban a sus padres a cantar con ellos. Poco a poco el coro fue creciendo y los miembros adquirieron un sentido de pertenencia al coro y al colegio muy desarrollado.

4. CONCLUSIONES

La música es motor de unidad entre gente que nunca se habría encontrado en otras circunstancias. La autoestima de los que nunca cantaron o fueron despreciados, por no dar la talla, mejoró significativamente. Niños con inteligencias distintas, se sintieron útiles tocando el cajón flamenco. La diferencia es la que colorea la música que no pretende la excelencia, pues se trata de cantar perteneciendo a un grupo que respeta lo diferente.

Como apunta Guillén (2016), todo proceso relativo a la actividad musical, favorece la comunicación, el conocimiento de las propias emociones y la de los demás.

Al trabajar considerando las características del alumnado, se ha promovido un conocimiento más profundo de estos sobre sus compañeros, siendo la empatía y el respeto nuestros aliados más comunes.

En éste sentido, Gelabert (2016), constata que hay mucha literatura acerca de la bondad del estudio coral en primaria. Esta repercusión puede influir en aspectos actitudinales, pedagógicos y psicosociales. Las experiencias musicales deberían formar parte de nuestro día a día en las aulas, convirtiéndose en una herramienta transversal de trabajo cooperativo.

La competencia de aprender a aprender, donde se potencian las capacidades y destrezas fundamentales para que el aprendizaje sea cada vez menos guiado y más autónomo, se va afianzando en los individuos. También, se trabajan las competencias sociales y cívicas donde se fomenta el aprecio por el entorno y el respeto por la diversidad.

Perales y Segura apuntan en la revista electrónica Aula de Encuentro, nº 18, volumen 1, página 4: “Esta sociedad necesita “artistas”, seres creativos que sean capaces de unir emoción y decisión, progreso y pensamiento humanista; la Humanidad necesita

personas flexibles e inteligentes que sean capaces de tomar decisiones más justas, libres y tolerantes. Y, ante todo que nunca se nos olvide, que poseemos un arma secreta para ser un poco más felices: la Música.”

Por eso, valoramos muy positivamente esta experiencia y consideramos la música como una herramienta muy eficaz en el desarrollo integral de los alumnos.

REFERENCIAS

Elliot, D. J. (1997). Música, educación y valores musicales. En V. de Gainza (coord.), La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI, 11-33. España: Guadalupe.

Gutiérrez- Domènech, María. “Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña” DOCUMENTOS DE ECONOMÍA ”la Caixa” N.º 15 JUNIO 2009

Gelabert Gual, Llorenç (2016)“Música viva: Un proyecto integral a partir del canto colectivo” [Revista de Educação e Humanidades](#), ISSN-e 2182-018X, N.º. [9, 2016](#), págs. 247-261

Guillén Díaz, Tamara. “La Fuerza de la Música en las emociones”. info:eu-repo/semantics/openAccess 2016 Universitat Jaume I

Habermeyer, Sharlene. (2005). “Cómo estimular con música la inteligencia de los niños”. México: Selector.

Jurado-Besada, Francisco Alfonso. “Relación entre la formación musical y las funciones cognitivas superiores de atención y memoria de trabajo verbal” 2016-06-10

Piedra Setién, Cristina (2016) “La música como herramienta para la inclusión educativa: Proyecto musical inclusivo” “El arte de incluir” Universidad de Cantabria. Facultad de Educación G1580 Trabajos académicos Creative commons

Sloboda, J. A. (1985). “The Musica Mind: The Cognitive Psychology of Music”. New York Oxford University Press.

Perales Molada, Rosa María Segura Moreno, Isabel DE ENCUENTRO EDITORIAL ¿EL FUTURO ES DE LOS ARTISTAS? Aula de Encuentro, nº 18, volumen 1, páginas 1-4 18.1 1 DE www.auladeencuentro.safa.edu

Música y Educación EN Valores: Aps en la Escuela Primaria

Pilar Sáez y Diana Marín Suelves
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11445

Orquesta de reciclados de Cateura

“El mundo nos envía basura. Nosotros le devolvemos música” Favio Chávez.
<http://www.recycledorchestracateura.com/the-band>

De cómo el arte unió la comunidad. <http://muhimu.es/pobreza-desarrollo/favela-painting/>

El milagro de Candeal. Fernando Trueba. Carlinhos Brown. Bebo Valdés.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5440/pr.5440.pdf

Escuela de música intercultural. <http://www.ciudadcolores.es/el-proyecto/>

El ritmo. una herramienta para la integración social.

Repositori Universitat Jaume I <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/95977>

Cultura de paz y educación musical en contextos de diversidad cultural
<http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1561>

La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982014000300011&script=sci_arttext

Proyecto tocar y luchar. Fundación acción social por la música.
<http://redmusicamaestro.com/2016/03/08/la-musica-como-herramienta-de-accion-social/>

(1) Trabajo en equipo: una cultura de paz. <http://redmusicamaestro.com/2013/07/08/la-educacion-te-forma-la-musica-te-transforma/>

LA INCLINACIÓN DEL CORAZÓN HACIA EL MÁS DÉBIL: EL RELATO DE DAVID CONTRA GOLIAT EN EL CINE CLÁSICO HOLLYWOODIENSE PARA LOS JÓVENES DE HOY

Prof. José Alfredo Peris Cancio* jalfredo.peris@ucv.es
Prof. Emilia Oliver del Olmo

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

RESUMEN:

1. La realidad se amplía con la imaginación y el relato. Estar atento a ello nos permite revisar bien una geografía de nuestras intenciones que aproxima inteligencia y corazón. El cine es un medio óptimo para ello.
2. La conflictividad política y económica de nuestro mundo cada vez aleja más del relato de David y Goliat. Se admira al fuerte, al que tiene éxito: la mayor prueba de inteligencia es rodearse de medios que robustezcan tu posición. La música, el deporte, la política... se rinde hacia el poderoso entendido como el exitoso. Ignoran al débil. Lo desprecian. Lo hacen motivo de burla (frikismo).
3. El cine clásico hollywoodiense, que había experimentado el crack del 29, entendió los peligros de esta mentalidad. En Europa creció con el III Reich un modelo de conocimiento que privilegiaba la voluntad (el poder) e institucionalizaba el odio al débil. El riesgo de contagio era evidente: Directores como Frank Capra, Frank Borzage o Gregory La Cava propusieron argumentos para reaccionar contra él. La línea argumental de fondo recuperaba el relato de David contra Goliat.
4. El reencuentro con este cine puede suscitar en los jóvenes una visión alentadora. No es una realidad inexorable vincular el progreso al dominio del fuere. Caben sociedades fraternas y comunitarias que propugnen un desarrollo que no excluya a los más débiles. Que, al contrario, los incluya como su mayor tesoro. David contra Goliat. La inclinación del corazón hacia el más débil es un gesto de amor que hace feliz al que lo practica.

PALABRAS CLAVE: David contra Goliat, fuerza, debilidad, poder, exclusión, inclinación del corazón, cine clásico.

1. EL RELATO DE DAVID Y GOLIAT EN EL IMAGINARIO DE LOS JÓVENES DE HOY

En el origen de esta comunicación se sitúa una preocupación en forma de pregunta: en el imaginario compartido de los jóvenes de hoy, *¿está presente el relato de David contra Goliat, entendido como una invitación a ponerse del lado del más débil?* O dicho de una manera más precisa: *¿se cultiva hoy la inclinación del corazón hacia el más débil?* O expresado de un modo más próximo al lenguaje del Papa Francisco (Francisco, 2013): *¿se propone la alegría de compartir la vida de los más indefensos, la lucha por su dignidad?*

No pretendemos que preguntas de este tipo obtengan una sola respuesta. Necesariamente se podrán aducir datos en uno y en otro sentido. Pero podemos anticipar la siguiente hipótesis: *el imaginario de los jóvenes de hoy, alimentado por el deporte, los medios audiovisuales y los espectáculos musicales es más proclive a presentar la victoria del fuerte basada en su potencial económico, en su capacidad de influencia social o en su atractivo estético como algo al mismo tiempo deseable e ineludible, que a narrar las historias cotidianas de victorias de personas humildes que soportan, sobrellevan o incluso superan y vencen todas las circunstancias adversas.* O incluso podemos considerar que se trata de una hipótesis que hoy se muestran más preponderantes que en otros momentos de nuestra historia reciente, en los que el ponerse del lado de David frente a Goliat era casi una obviedad.

La vida de los jóvenes de hoy, con una mayor intensidad que en otros momentos de la historia, hace patente que lo que llamamos realidad se amplía con la imaginación y el relato narrativo, como hace tiempo que justificó Julián Marías (Marías, 1971). Y esto

resulta especialmente relevante por más que ciertas aspiraciones de objetividad y científicidad de la comunicación aspiren hoy en día a prestigiar únicamente los argumentos que se centran en la recogida de datos. Sobre ello invita a reflexionar hoy en día filósofo alemán de origen coreano Byung-Chul Han (Han, 2014, págs. 46-58), quien además nos advierte, por un lado, que la sobrevaloración de las emociones y de las emociones en detrimento de los sentimientos reduce lo narrativo (Han, 2014, pág. 36) y de otro, que son precisamente las narraciones los discursos que orientan nuestra percepción de las cosas forma parte de nuestra realidad. Es decir, son estos imaginarios narrativos los que ponen de relieve cómo interpretamos las cosas con sentido más integral. Ser conscientes de los mismos nos permite revisar bien una geografía de nuestras intenciones que no sólo aproxima la inteligencia y el corazón de las personas, sino que también permite detectar las presiones más difusas que tratan de imponerse en eso que se reconoce como “opinión pública generalizada” o como “posición socialmente dominante”.

El cine es un medio óptimo para ser conscientes de que lo nos ilusiona y nos mueve a las personas y a los grupos humanos. El pensador argentino Julio Cabrera ha sostenido que el cine ha permitido a la filosofía superar una vieja asignatura: la integración entre razón y pasión, expresada como “razón logopática” (Cabrera, 2015). Lo conceptos-imágenes, ya conocidos por la literatura, adquieren con el medio fílmico en virtualidad como hasta entonces no se conocía.

2. LA CULTURA DEL DESCARTE COMO ANTÍTESIS DEL RELATO DE DAVID Y GOLIAT

El magisterio pontificio desde León XIII por medio de la doctrina social de la Iglesia ha ido advirtiendo de las consecuencias perversas de una cultura económica que desconoce las exigencias morales de la dignidad de toda persona y que vacía de contenido el bien común con argumentos individualistas o colectivistas. El Papa Francisco ha actualizado este mensaje proclamando de una manera enfática en su Exhortación Apostólica “*Evangelii Gaudium*” (Francisco, 2013):

No a una economía de la exclusión [53-54] / No a la nueva idolatría del dinero [55-56]/ No a un dinero que gobierna en lugar de servir [57-58]/ No a la inequidad que genera violencia [59-60].

No es difícil aceptar que la conflictividad política y económica de nuestro mundo del tercer milenio que el Papa Francisco concentra en esas claves de exclusión, idolatría y gobierno del dinero y violencia, cada vez muestra modos de actuar y de decidir que se alejan más y más del relato de David frente a Goliat. Hoy son muchos los que no tienen desparpajo en mostrar que lo suyo es ir a hombros de Goliat caiga el David que caiga. Son los que admiran al fuerte, al que tiene éxito y consideran que la mayor prueba de inteligencia es rodearse de medios que robustezcan la situación de privilegio de la propia posición. Y en no pocos casos, los ídolos de la música, del deporte, de la política... animan a rendir culto sin rubor hacia el poderoso entendido como el exitoso, el triunfador, el que no piensa más que en sí mismo. Ignoran al débil. Lo desprecian. Lo hacen motivo de burla (*frikismo*). Incluso en la evaluación de los méritos de la ciencia y la investigación que proponen las agencias públicas y las empresas especializadas existe el riesgo creciente de que no importe ni cuente en absoluto la brillantez de las ideas, su potencia intelectual intrínseca en orden a la verdad ni su componente benefactor humano. Los logros de la investigación deben reducirse a datos, pasar por canales de reconocimiento guiados por una tecnología diseñada desde los centros de poder

económico, desde lo que antes se conocía como, y ahora es una palabra sospechosamente desaparecida, el *establishment*. ¿No da muchas veces la impresión –o algo más que ella- que para poder publicar en revistas de impacto cada vez tienen más peso las influencias, los grupos establecidos, el continuismo con respecto a lo que se establecen como líneas estratégicas o preferentes que los valores intrínsecos de la investigación que refleja el texto?

¿Nos encontramos en un callejón sin salida, abocados inexorablemente a un modelo de progreso que ponga entre paréntesis lo humano? ¿El realismo es presentar a los jóvenes un escenario que se va a imponer sobre sus ideales, sobre sus aspiraciones a un mundo más fraterno y solidario? En modo alguno. Lo que a veces se pudiera detectar como la *policía del pensamiento* que obra en el neoliberalismo y en el pensamiento políticamente correcto lleva tiempo intentando convencer de que nada se puede hacer para suministrar alternativas al modelo utilitario de progreso. Pero *nada más revolucionario que un pensamiento que busca la verdad. Y nadie más próximo a ser un verdadero filósofo que un joven al que se le suministre confianza en sí mismo, y en su condición de ser un camino único e inexplorado hacia la verdad, que nada ni nadie le podrá arrebatarse.*

3. EL CINE AL SERVICIO DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO

Es un hecho simpático, bastante conocido, que en los años 30 Wittgenstein frecuentara las salas de cine de Cambridge para ver no grandes películas de pensamiento, sino películas de puro entretenimiento, como westerns o musicales de Busby Berkeley (1895-1976) (Goodenough, 2005). A partir de lo que pudiera ser una mera anécdota sin más, los continuadores de la obra del filósofo austriaco preocupados por una filosofía de lo ordinario volvieron los ojos a las películas, encontrando en ellas materia filosófica. De entre ellos destaca Stanley Cavell y sus reflexiones filosóficas a partir no sólo de las comedias locas (Cavell S. , 1981) y de los melodramas (Cavell S. , 1996) del Hollywood de los años cuarenta, sino del cine mudo de Chaplin o Buster Keaton (Cavell S. , 1979), o hasta de la danza de Fred Astaire (Cavell S. , 2014). Cavell enuncia con plena convicción:

...según mi manera de pensar, es como si el cine hubiera sido creado para la filosofía -para reconducir todo lo que la filosofía ha dicho sobre la realidad y su representación, sobre el arte y la imitación, sobre la grandeza y el convencionalismo, sobre el juicio y el placer, sobre el escepticismo y la trascendencia, sobre el lenguaje y la expresión (Cavell S. , 1996, pág. xii)

¿Por qué es tan importante el cine para la filosofía, según Cavell? Permítasenos dar un paso de contextualización filosófica antes de entrar de pleno en la aportación del cine: En una obra muy personal, *Un tono de filosofía. Ejercicios autobiográficos* señala nuestro filósofo:

... a la filosofía le conciernen cuestiones relativas a su propia manera de proceder, un proceder en el que la respuesta no se encuentra en el futuro, sino en la manera en que se acerca a ese futuro o es visto como inalcanzable; en que el camino hacia la respuesta, o el sendero, o el paso, o los pasos que llevan allí son ya la meta... La dimensión autobiográfica de la filosofía está implícita en la exigencia de que la filosofía se dirija al ser humano, a todos; ésa es su arrogancia necesaria. La dimensión filosófica de la autobiografía residen en el hecho de que el ser humano es representativo, es decir, imitativo, de que cada vida es un

ejemplo de las demás, una parábola, de que la vulgaridad de la humanidad está implícita en sus infinitas negaciones de la vulgaridad (Cavell S. , 2002, pág. 35).

4. EL CINE CLÁSICO HOLLYWOODENSE Y EL III REICH

Ahora ya podemos justificar que la mirada atenta hacia un determinado cine *es una mirada atenta hacia las personas, parábolas vivas que nos hacen pensar de manera empática e integral, y por ello mismo, abierta y creativa*. Junto al profesor Sanmartín estamos delineando conceptualmente que ese cine determinado representa una filosofía fílmica personalista (Sanmartín & Peris-Cancio, 2017).

El cine clásico hollywoodiense, que había experimentado el crack del 29, ya entendió la necesidad de poner toda su atención en las personas concretas, en sus luchas frente a las amenazas de la pobreza, la guerra, la humillación, la indiferencia. De lo que se trataba era de encontrar el lado de heroicidad que acompaña a las personas que perseveran en la búsqueda del bien, en el rechazo al mal... Los planteamientos del presidente F.D. Roosevelt tenían un núcleo moral que fue perfectamente captado, asumido y potenciado por los directores de cine de vocación personalista:

...permítanme asegurarles mi firme convicción de que a lo único que debemos temer es al temor mismo, a un terror indescriptible, sin causa ni justificación, que paraliza los arrestos necesarios para convertir el retroceso en progreso... La magnitud de la recuperación depende de la medida en que apliquemos valores sociales más nobles que el mero beneficio económico. La felicidad no radica en la mera posesión de dinero; radica en la satisfacción del logro, en la emoción del esfuerzo creativo (Roosevelt, 1933)

Se era consciente de que en Europa se estaba imponiendo con el III Reich un modelo de conocimiento y una sensibilidad que privilegiaba la voluntad (el poder) e institucionalizaba el odio al débil. El filósofo persona Dietrich von Hildebrand (Hildebrand, 2016) describió con pulso autobiográfico los horrores de esta concepción de la vida humana y del progreso técnico que aplastaba la dignidad humana.

El riesgo de contagio que estas tesis podían presentar era evidente. Hitler había sabido manipular las fibras afectivas de un pueblo que se sentía humillado y ofendido, canalizando esas emociones de frustración y resentimiento hacia su persona y su proyecto político como la única solución. La dignidad de la persona era un argumento de débiles que debía ceder sus derechos a la capacidad de transformación del interés supremo del pueblo alemán. La única voz a tener en cuenta era la guía del odio.

Los directores del Hollywood clásico asumieron que deberían reaccionar contra esa tentación de inhumanidad, muchas veces relegando sus legítimas aspiraciones al éxito. Frank Capra en su autobiografía lo relata con plena intensidad, de un modo bastante sorprendente. Cuenta que estando muy enfermo recibió la visita de un caballero desconocido que le espetó:

– “Señor Capra, es usted un cobarde”.

– “¿Un qué?”

– “Un cobarde, señor. Pero, lo que es infinitamente más triste..., es usted una ofensa a Dios. ¿Ha oído a ese hombre ahí dentro?” Max había conectado la radio en mi habitación. La rasposa voz de Hitler brotaba chirriante de ella. “Ese hombre malvado está intentando desesperadamente envenenar el mundo con odio. ¿A cuántos puede hablarles? ¿A quince millones..., veinte millones? ¿Y

durante cuánto tiempo..., veinte minutos? Usted, señor, usted puede hablarles a cientos de millones, durante dos horas..., y en la oscuridad. Los talentos que posee usted, señor Capra, no son suyos, no son auto-adquiridos. Dios le dio esos talentos; son Sus dones a usted, para que los use en Su beneficio. Y cuando usted no usa los dones con los que Dios lo bendijo, es usted una ofensa a Dios..., y a la humanidad. Buenos días, señor” (Capra, 1997, pág. 176).

Sigue diciendo el director italiano que su inmediata reacción fue de vergüenza por su egoísmo, y que el fruto de la misma fue “Mr. Deeds Goes Town” (1936) (“El secreto de vivir”) película con la que comenzó su cine más social.

5. EL RELATO DE DAVID Y GOLIAT EN LAS PELÍCULAS DE LOS DIRECTORES DEL HOLLYWOOD CLÁSICO

El carácter conciso que debe tener una comunicación nos impide extendernos lo que deberíamos. Nos conformaremos con dar unas pinceladas al respecto, tanto en la selección de directores como de películas, dejando para otro momento el tratamiento más extenso.

De una manera explícita el largometraje *silent* de Henry King “Tol’able David” (1921) es una muestra de cómo en un momento temprano el cine de Hollywood recogió el relato de David contra Goliat, como la defensa de un modo de vivir pacífico, solidario y temeroso de Dios, frente a la amenaza de quienes amenazada desde la violencia, el individualismo y la impiedad. La heroicidad del joven David Kinemon –al que su madre le leía de niño y era su relato favorito el de la valentía de David -que ha conseguido vencer a los facinerosos Hatburn queda patente en la última escena: consigue llevar el correo del Estado a su lugar de entrega, malherido y agotado, desfallecido sobre el carruaje, pero feliz de haber sido “lo suficientemente duro” como para poder cumplir con la confianza otorgada (Lemoine, 2007, págs. 27-30).

El seguimiento de las coordenadas del relato de David frente a Goliat en los sucesivos filmes no será tan explícito. Pero es recurrente, por ejemplo, en el western, que Henry King cultivó magistralmente. Quizás no hallamos reparado suficientemente en que “Rio Bravo” de Howard Hawks (1959) y sus posteriores remakes, “El Dorado” (1967) y “Rio Lobo” (1970) , también representan la victoria de la valentía de quienes defienden los valores comunitarios frente a los poderosos, y que los personajes de John Wayne, Walter Brennan, Dean Martin, Bob Mitchum, Arthur Hunnicutt o Jack Elam... aparecen en su dimensión más frágil, en minoría, heridos, tullidos, borrachos, ancianos, acabados (De Cea, 2014, págs. 137-164)... pero confiados en la rectitud de su proceder y en la bendición que reciben quienes se arriesgan por la justicia.

Otros directores como Frank Borzage en sus filmes *silent* protagonizados por Janet Gaynor y Charles Farrell como *7th Heaven* (1927); *Street Angel* (1928) y *Lucky Star* (1929) centra su atención en unos personajes que tienen que luchar desde su fragilidad, pobreza y marginación para sacar adelante una vida digna, en tiempos en los que la amenaza de la guerra –memoria de la Primera Gran Guerra y premonición de la Segunda- hacía sentir todavía más radicalmente la pequeñez e indigencia humana. Borzage introduce un elemento en el que coincidirán los grandes directores personalistas de Hollywood: la llamada a mantener la dignidad se recibe con el desvelamiento del rostro de la mujer, con la radical igualdad entre varón y mujer que les permite plantear un proyecto en alianza y complementariedad, con fortaleza más allá de toda certidumbre y de toda esperanza (Dumont, 2013).

Directores con Mitchell Leisen (Peris Cancio J. A., 2013) se centrarán sobre todo en la potencia humanizadora del verdadero amor frente al amor por interés, proponiendo las bases más radicales de una sociedad que no se base ni el dinero ni el prestigio para construirse. Gregory La Cava pondrá su mirada en la capacidad de ese amor de elevar a las personas heridas y marginadas (Peris Cancio J. A., 2015 y 2016).

Y eso será expresado de una manera expresamente social tanto por Frank Capra (Girona, 2008) y Leo McCarey (Gehring, 2005). El primero, continuará la ya citada “Mr. Deeds Goes to Town”/ “El Secreto de vivir” (1936), que se centra sobre todo en temas económicos, con la directamente política “Mr. Smith Goes to Washington” / “Caballero sin espada” (1939) y con la que puede ser considerada una combinación entre ambas, con una explícita alusión cristológica, “Meet John Doe”/ “Juan Nadie” (1941). Los personajes de Gary Cooper o James Stewart no tienen más armas que la propia honestidad y la rectitud humana para combatir la corrupción económica, política o las manipulaciones totalitarias, respectivamente. Y en su victoria jugará un papel crucial el amor que despierta en ellos el rostro femenino de los personajes de Jean Arthur en las dos primeras y de Bárbara Stanwyck en la tercera (Carney, 1986).

De Leo McCarey nos contentaremos con apuntar que sus personajes superan las amenazas sobre todo de tipo económico y de exclusión social interpelando al cambio en las personas desde la pura confianza en Dios y su amor por los pobres tanto a través del P. O'Malley (Bing Crosby) en “Going My Way”/ “Siguiendo mi camino” (1944), acompañado de Sister Mary Benedict (Ingrid Bergman) en “The Bells of St Mary's” (1945) o del buen Sam Clayton (Gary Cooper) en “The Good Sam”/ “El buen Sam” (1947) (Marías M., 1998).

6. LA PROPUESTA DEL LUGAR DE DAVID A LOS JÓVENES

El reencuentro con este cine puede suscitar en los jóvenes una visión alentadora. No es una realidad inexorable vincular el progreso al dominio del fuerte. Caben sociedades fraternas y comunitarias que propugnen un desarrollo que no excluya a los más débiles. Que, al contrario, los incluya como su mayor tesoro. David contra Goliat. La inclinación del corazón hacia el más débil es el gesto de amor que hace feliz al que lo practica. La belleza de los filmes que se han propuesto en esta comunicación tiene mucha más fuerza que la que se puede expresar con palabras. Apropiarse de su sentido, hacerlos suyos. Puede permitir a los jóvenes de hoy como a los de ayer, ser más completamente realista: contar con la fuerza transformadora de los mejores sueños de la humanidad. ¿No tendrá que ver la tenue luz de sus imágenes algo de parentesco con la prometedor luz de la esperanza, la de la alborada de todos los domingos de Pascua?

La tierra en la que se fragua la batalla entre David y Goliat somos nosotros mismos. La lucha entre el débil y el fuerte no sólo está fuera, en este caso en forma de relato bíblico, sino que nosotros mismos somos esa lucha. Cuántas veces nos dejamos convencer por ese Goliat, poderoso, impositivo, temido y valorado por su fortaleza y por su fama, haciéndonos que matemos a ese David, pequeño, frágil, sencillo, que confía en un sueño acompañado de su propia debilidad. Con ello, nos apartamos de lo auténtico que somos, de la luz interior que nos late dentro y que puede penetrar los diques de protección en los que malvivimos y en los que malvive el mundo, impidiéndonos descubrir en nuestro David y en el David de los otros la verdadera fortaleza.

El traje bélico con el que Goliat va vestido para resguardarse de los ataques es pieza clave de su propia derrota. El poder y la seguridad que le otorga la armadura con la que vive protegido, le impiden ver a David, y lejos de reconocer su valía, se ríe de él dando

entrada así a su propia muerte. David, por el contrario, decide despojarse de esas aparatosas ropas que, si bien son las usadas por un mundo en guerra, a él le pesan demasiado y le imposibilitan caminar. Recorre el trayecto ligero, afectado por el sufrimiento de un pueblo que siente suyo, comprometiéndose con una batalla de la que en principio no forma parte, pero decidido a abandonar sus ocupaciones en busca de un futuro mejor para ese pueblo sufriente y atemorizado que es él mismo.

La estatura de Goliat nos recuerda las veces que nos dejamos deslumbrar por la fama y el poder, buscando ahí nuestra felicidad en una batalla en la que enterramos a una parte de nosotros, la más humana, y al otro entero. En un mundo en el que la victoria aparenta encontrarse en lo fuerte como poderoso e impositivo, sólo encontrándonos con nuestro David podremos encontrarnos con los demás y con nosotros mismos; sólo acogiendo a nuestro David podremos acoger nuestra propia debilidad y la de los otros, descubriendo en ello nuestra auténtica fortaleza como pueblo capaz de lo mejor; sólo comprometiéndonos con nuestro propio David podremos comprometernos con ese mundo posible y que, lejos de ser una tierra de batalla, será una tierra de encuentro.

Quizás, vivir con conciencia exija, en primer lugar, reconocer al David y al Goliat interior y, en segundo lugar, decidir a cuál de ellos queremos testimoniar con nuestra propia vida.

REFERENCIAS

- Cabrera, J. (2015). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.
- Capra. (1997). *Frank Capra. The name above the title: an autobiography*. New York: Da Capro Press.
- Carney, R. (1986). *American vision. The films of Frank Capra*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney.: Cambridge University Press.
- Cavell, S. (1979). *The World Viewed, Enlarged Edition*. Cambridge, Massachusetts, & London, England: Harvard University Press.
- Cavell, S. (1981). *Pursuits of Happiness. The Hollywood Comedy of Remarriage*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cavell, S. (1996). *Contesting tears. The Hollywood Melodrama of the Unknown Woman*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cavell, S. (2002). *Un tono de filosofía. Ejercicios autobiográficos*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Cavell, S. (2014). *La filosofía pasado el mañana*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.
- De Cea, F. (2014). *El autoremake en el cine*. Madrid: T&B Editores.
- Dumont, H. (2013). *Frank Borzage. Un romantique à Hollywood*. Arles: Institute Lumière - Actes Sud.
- Francisco. (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Valencia: Boletín Oficial del Arzobispado de Valencia.
- Gehring, W. D. (2005). *Leo McCarey. From Marx to McCarthy*. Lanham, Maryland - Toronto - Washington: The Scarecrow Press, inc.
- Girona, R. (2008). *Frank Capra*. Cátedra: Madrid.

- Goodenough, J. (2005). Introduction I: A Philosopher Goes to the Cinema. En R. & Read, *Film ad Philosophy. Essays on Cinema After Wiigesntein and Cavell* (págs. 1-28). New York: PALGRAVE McMILLIAN.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas del poder*. Barcelona: Herder.
- Hildebrand, D. (2016). *Mi lucha contra Hitler*. Madrid: Rialp.
- Lemoine, T. (2007). Henry King antes de Zanuck: El mundo perdido (1913-1935). En Q. Casas, & A. (. Iriarte, *Henry King* (págs. 17-49). Donostia-San Sebastián/ Madrid: Festival Internacional de Cine de Donostia-San Sebastián & Filmoteca Española.
- Marías, J. (1971). *La imagen de la vida humana y dos ejemplos literarios: Cervantes, Valle-Inclán*. Madrid: Revista de Occidente.
- Marías, M. (1998). *Leo McCarey. Sonrisas y lágrimas*. Madrid: Nickel Odeon.
- Peris Cancio, J. A. (2013). Fundamentación filosófica de las conversaciones cavellianas sobre la filmografía de Mitchell Leisen. *SCIO* (9), 55-84.
- Peris Cancio, J. A. (2015). A propósito de la filosofía del cine como educación de adultos: la lógica del matrimonio frente al absurdo en la filmografía de Gregory La Cava hasta 1933. *Edetania*.
- Peris Cancio, J. A. (2016). A propósito de la filosofía del cine como educación de adultos: la lógica del matrimonio frente al absurdo en la filmografía de Gregory La Cava desde 1933 hasta 1947. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 127-145.
- Roosevelt, F. D. (4 de 3 de 1933). <http://www.bartleby.com>. Recuperado el 23 de 10 de 2016, de <http://www.bartleby.com/124>: <http://www.bartleby.com/124/pres49.html>
- Sanmartín, J., & Peris-Cancio, J. (2017). *CUADERNOS DE FILOSOFÍA Y CINE 01. LEO McCAREY Y GREGORY LA CAVA*. Valencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

LA METODOLOGÍA APS COMO ITINERARIO DE LA ASIGNATURA DE “DEPORTE ADAPTADO Y ACTIVIDAD FÍSICA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS” DEL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

José Manuel Puchalt Hernández * jm.puchalt@ucv.es

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

RESUMEN:

En el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, en tercer curso existe una asignatura denominada Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Especiales, donde el objeto de estudio son las personas con discapacidad y su relación con el mundo del deporte y la educación. El enfoque de la asignatura se realiza desde el paradigma competencial, es decir, nos interesan no las limitaciones sino todas las capacidades que pueden desarrollar estas personas y desde un enfoque inclusivo, haciendo reflexionar a nuestro alumnado sobre las barreras y dificultades que tiene este colectivo para la participación en todos los ámbitos de la vida. Hacer visible el mundo de la discapacidad y sensibilizarle con ella, son algunos de los objetivos que tiene la asignatura. Para ello tener contacto con las personas con discapacidad es la mejor forma de conseguirlo.

Es por eso que desde el curso 2013-14, nuestra Guía Didáctica de la asignatura, contempla el itinerario bajo la metodología de Aprendizaje y Servicio (ApS) como una forma de obtener las competencias que se solicitan en esta asignatura, a través de una intervención en un centro o institución ajeno a la universidad con personas con discapacidad y posteriormente exponer al resto de los compañeros de clase la experiencia vivida.

En el trabajo se explican tal y como recoge nuestra Guía Didáctica, las fases y modo de proceder para llevar a cabo esta metodología. Así como también se describen las experiencias del itinerario ApS llevadas a cabo durante estos cuatro cursos tanto en la sede de Torrent como de Xàtiva.

Concluyendo que el grado de sensibilización hacia la discapacidad obtenido por los alumnos del itinerario ApS así como el nivel de conocimientos específicos en la materia y competencias profesionales es muy superior al de los demás itinerarios de la asignatura.

PALABRAS CLAVE: Deporte Adaptado, metodología ApS, discapacidad, sensibilización

1.- INTRODUCCIÓN

El compromiso con el entorno de la discapacidad y la inclusión social, forma parte de las señas de identidad de la Universidad Católica de Valencia. El “Campus de Excelencia Capacitas”, es el eje vertebrador de la producción científica, docente y social de la UCV alrededor de las personas con discapacidad.

Desde el curso 2008-09 en el que de forma anticipada se inició en nuestra universidad el Grado en Ciencias de la Actividad Física tal y como requería el Tratado de Bolonia (1999) para el curso 2009-10, en tercer curso del Grado, está con carácter obligatorio la asignatura de Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Especiales con una carga lectiva de 6 créditos ECTS. Además el paso de Licenciatura a Grado, nos obligaba también a hacer una amplia reflexión metodológica y situarnos cerca de las llamadas metodologías activas (Fernández March, 2006) donde el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y donde debe aprender haciendo (Dewey 1995), pero si además esa producción es en bien de la comunidad, nos acercamos a los principios del ApS.

El objeto de estudio de nuestra asignatura, son las personas con discapacidad y su relación con el mundo del deporte y la educación. Nuestro enfoque se realiza desde el paradigma competencial, es decir, nos interesan no las limitaciones sino todas las capacidades que pueden desarrollar estas personas (en contraposición al paradigma bio-médico que busca clasificar los tipos de discapacidad resaltando sus deficiencias) y

desde un enfoque inclusivo, haciendo reflexionar a nuestro alumnado sobre las barreras y dificultades que tiene este colectivo para la participación en todos los ámbitos de la vida. Por tanto un primer objetivo de la asignatura es la “sensibilización” hacia la discapacidad, hacer visible el problema de la discapacidad como problema social y otro objetivo es capacitar a nuestro alumnado para que sepa planificar y llevar a cabo intervenciones, partiendo de sus conocimientos en actividad física y deporte, hacia el colectivo de personas con discapacidad siempre desde una perspectiva lo más inclusiva posible.

Para conseguir estos objetivos siempre hemos tenido claro que era preciso el contacto directo con personas con discapacidad en nuestra asignatura y por ello en la medida de lo posible en nuestras “conferencias de aula”, invitábamos a la universidad personas relevantes pertenecientes a este colectivo y teníamos en nuestras guías didácticas iniciales un itinerario denominado “Trabajo Autónomo”, en el que proponíamos a los alumnos, realizar intervenciones en centros e instituciones dedicadas a la atención a la discapacidad como forma de aumentar su nota y subsanar la no asistencia a prácticas obligatorias. Cuando durante el curso 2013-14 desde la propia UCV las doctoras Yolanda Ruiz y Consuelo Cerdán nos hablaron de la metodología ApS, vimos que aquello que nosotros llamábamos “Trabajo Autónomo fuera de la UCV” era en realidad una intervención ApS. Fue en ese mismo curso 2013-14 cuando en la Guía Didáctica de Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Especiales incluimos el ApS como un itinerario más docente, para conseguir las competencias de la asignatura junto al itinerario de “Trabajo Cooperativo en Grupo con exposición de una sesión práctica” y el itinerario de “Portafolios”.

De inmediato fuimos conscientes del gran poder formativo que tiene esta metodología, puesto que combina en una sola actividad aprendizaje de contenidos, competencias y valores con tareas de servicio a la comunidad (Puig, 2009) en nuestro caso hacia el colectivo de personas con discapacidad.

2.- CENTROS Y TIPOS DE INTERVENCIÓN

En la tabla 1, observamos cuales han sido los centros y los tipos de intervención que se han llevado a cabo en estos cuatro cursos académicos, los alumnos del profesor José Manuel Puchalt (unas 20 intervenciones), pero queremos señalar que la producción de experiencias ApS desde la asignatura de Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Específicas, ronda las 50, puesto que la doctora Laura Jiménez con la que compartimos asignatura ha realizado durante estos cuatro cursos académicos, también, alrededor de 30 intervenciones ApS en diferentes centros e instituciones. La mayoría son centros específicos de atención a la discapacidad, centros ocupacionales o centros de educación especial y también clubes o asociaciones deportivas de deporte adaptado. De los 20 centros solo 3 trabajan de forma inclusiva, es decir, trabajan por igual con personas con y sin discapacidad siendo estos, el club de Triatlón Avant de Gandía, el grupo de ciclismo donde entrena Maurice Eckard y el grupo de Running del SAFD de la UCV. Destacar también, que aunque la mayoría de los centros trabajan con gran disparidad de tipos de discapacidad la mayor incidencia con la que se ha encontrado nuestro alumnado es con discapacidad intelectual y parálisis cerebral infantil.

Tabla 1: Centros y tipos de intervención realizados desde el curso 2013-14 al 2016-17

CURSO	CENTRO	TIPO DE INTERVENCIÓN
2013-14	ONCE Valencia	Colaboración con las clases de equinoterapia
2013-14	Cooperativa KOYNOS de Torrent, centro de atención especial a la discapacidad	Actividades de mejora de la psicomotricidad
2013-14	SAFD UCV, grupo de runing adaptado	Actividades de mejora de cohesión grupal y técnica de carrera
2014-15	ASPROMIVISE Centro Ocupacional La Costera-Canal, en Xátiva	Actividades de expresión corporal y ritmo. Finalizando con una visita del centro a la UCV sede de Xátiva
2014-15 2015-16	Centro para la atención de personas con discapacidad intelectual APADIS de Villena	Actividades en el medio acuático Actividades deportivas de senderismo, atletismo y petanca.
2014-15	Centro de Educación Especial “Enric Valor” de Gandia	Iniciación deportiva: Baloncesto, Futbol Sala
2014-15	Centro Ocupacional “El Renaixer” de Godella	Iniciación deportiva: Colpbol y futbol Sala
2014-15	Centro de Educación Especial “La Unión” de Torrent	Actividades de educación psicomotriz
2014-15 2015-16	Levante UD. Equipo de Futbol con Discapacidad Intelectual. Levante-Masclets	Mejora de la cohesión grupal del equipo. Mejora de la capacidad aeróbica
2014-15	ASPRONA Valencia	Actividades de Educación Postural
2014-15	ADISTO Torrent	Pádel Adaptado
2015-16	Club Triatlón AVANT de Moncada	Intervención en el programa Paratrikids
2015-16	Centro Ocupacional ESPURNA de Gandia	Deportes colectivos: Futbol sala y Baloncesto
2015-16	Centro Ocupacional “El Castellet” Castelló de la Ribera	Actividades en el medio acuático y petanca.
2016-17	Grupos del SAFD de la UCV de Valencia	Juegos de cohesión grupal y coordinación óculo-manual
2016-17	TETRAESPORT Valencia	Actividades de mejora de la fuerza y la resistencia muscular.
2016-17	Centro Ocupacional “José Antonio Bodoque” Ontinyent	Actividades de mejora de la motricidad básica y la coordinación.
2016-17	Ciclismo Paralímpico: Maurice Eckard	Mejora del equilibrio: a través del Pádel-Surf.

3.- FASES DEL ITINERARIO APS

Cuando al inicio del curso de la asignatura de Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Específicas, presentamos los tres itinerarios con los que los alumnos pueden alcanzar las competencias requeridas en la misma, a saber, Trabajo en Grupo y Exposición Práctica; Portafolios o Intervención ApS, presentamos esta última como un “reto”, como un “desafío” hacia los estudiantes que quieren implicarse más intensamente en la asignatura y en el conocimiento de las personas con discapacidad, iniciando un clima motivacional adecuado para el aprendizaje (Gamo, 2012). A continuación les invitamos a leer la Guía Didáctica de la asignatura donde viene elaborado y explicado paso a paso el itinerario ApS. Éste fue incluido en nuestras Guías en el curso 2013-14 tomando como referencia las Guías que tiene publicadas la Fundación Zerbikas. Las fases del itinerario ApS son: Preparación, Intervención; Evaluación y Difusión.

3.1.- PREPARACIÓN

Uno de los requisitos para elegir el itinerario ApS es que éste debe llevarse a cabo en grupo (3 a 5 personas), para lo cual, el primer trabajo es constituir formalmente y a través de documentos internos el grupo de trabajo. A continuación la elección del centro o institución donde se debe llevar a cabo el mismo, corre a cargo del grupo. Esta búsqueda ya supone un primer paso de acercamiento a la realidad social del mundo de la discapacidad, aprendiendo como resuelve institucionalmente nuestra sociedad el problema de las personas con discapacidad. Una vez consensuado con un centro o institución una intervención ApS, formalizados a través de documentos la misma con el consentimiento por parte de la dirección del centro del acceso e intervención y con documentos por parte de la UCV que acreditan la identidad del alumnado como propio de la UCV y la intención de la intervención como parte de un trabajo de nuestra asignatura.

3.2.- INTERVENCIÓN

Aunque la parte de planificación de la intervención en la Guía forma parte del anterior apartado, la verdad, es que esta se concreta en esta segunda fase. Desde el momento que se entra en contacto con la institución establecemos que la intervención debe constar de una subfase de observación (1-2 sesiones), donde el alumno observa que tipo de trabajo se hace con los usuarios de la misma. Una subfase de colaboración, donde nuestros alumnos colaboran con el personal técnico de la institución en el desarrollo de las tareas que habitualmente se realizan allí. Y la subfase de intervención directa (4 sesiones), donde nuestro alumnado tras haber observado y colaborado, propone tanto a los técnicos y dirección del centro como al profesor de la asignatura el tipo de intervención a realizar, tras haber evaluado que pueden ellos aportar como expertos en actividad física y deporte a esa institución. Tras autorizarse la intervención por parte tanto de la institución como del profesor de la UCV, se lleva a cabo esta fase esencial del proceso.

3.3.- EVALUACIÓN

Esta tercera fase es fundamental para que exista aprendizaje, o al menos para hacer conscientes al alumnado del mismo. En una primera evaluación interna hacemos reflexionar a los alumnos sobre su implicación en el proyecto, sobre las competencias que han adquirido y sobre los sentimientos y valores que han aflorado en ellos durante este proceso de interacción con las personas con discapacidad. Desde el punto de vista externo, pedimos que tanto los usuarios como los responsables de la institución nos den un “feedback” de lo que ha supuesto la intervención de nuestro alumnado en su centro. Por otro lado, a través de las tutorías que se han ido teniendo con el grupo, la presentación de una memoria donde se recoge todo el proceso llevado a cabo, y la forma que el grupo expone y transmite al resto de la clase cual ha sido su experiencia bajo la metodología ApS, el profesor de la asignatura evalúa todo el proceso suponiendo un 30% de la nota final de la asignatura repartida del siguiente modo: 0’50% tutorías de seguimiento del trabajo (2 obligatorias); Autoevaluación del grupo 0’50%; Presentación de la memoria de la intervención 10%; exposición y difusión al resto de la clase 10%.

Los criterios que utilizamos para valorar al grupo son, el nivel de implicación del mismo, respetando las 6 sesiones mínimo de las subfases de intervención; el que haya habido una verdadera aportación al centro, es decir que se haya realizado un servicio aprovechando las fortalezas de ser expertos en actividad física y deporte, en lugar de que se haya simplemente colaborado con la institución a realizar las tareas habituales que tiene programadas la institución. En este caso el rol desempeñado por nuestro alumnado se acercaría más a lo que es “voluntariado” que lo que es “servicio”. Por

último valoramos aquellos aprendizajes adquiridos viendo el grado de sensibilización y empatía que se ha creado hacia las personas con discapacidad y los conocimientos reales sobre cómo actuar y que actividades pueden desarrollar las personas con las que han trabajado (paradigma competencial).

3.4.- DIFUSIÓN

El itinerario ApS finaliza con la entrega de la memoria de la actividad realizada y la exposición al resto de compañeros de clase de la experiencia vivida, utilizando medios audiovisuales como vídeos o presentaciones multimedia. En las mismas apreciamos en la mayoría de los casos la gran satisfacción e implicación en el trabajo realizado y cuál ha sido el proceso de sensibilización hacia el universo de la discapacidad. Todos muestras en un principio el temor que les suponía enfrentarse a una experiencia desconocida a unas personas con las que no sabían cómo actuar y que con la ayuda de los técnicos del centro y su predisposición, son al final del proceso conscientes de que son capaces de trabajar y generar actividades con ellos. Cabe decir que este tipo de experiencias ha despertado más de una vocación entre nuestro alumnado, planteándose su futuro profesional hacia el mundo de la discapacidad.

Queremos destacar en esta fase de difusión un fenómeno que nosotros denominamos de “doble retorno” y sucede cuando los alumnos que han hecho la intervención en un centro, invitan a la UCV, a los mismos y el resto de la clase pueden también disfrutar y experimentar con el contacto y la interacción con las personas de ese colectivo. Ahí vemos desde nuestro rol de profesor como los alumnos intervinientes parecen verdaderos expertos en el tratamiento de personas con discapacidad respecto a los otros alumnos de clase de los demás itinerarios, donde, guardan al principio esa distancia producto del miedo a lo desconocido. Esta experiencia se produjo en el curso 2015-16 con el Centro Ocupacional La Costera-La Vall y su visita a la sede de la UCV de Xátiva y en el curso 2016-17 en Torrent con la visita del ciclista paralímpico Maurice Eckard.

Tabla 2: Fases del ApS como itinerario de la asignatura de Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Específicas.

<p>I. PREPARACIÓN:</p> <p>a. Interno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constitución del grupo de trabajo para ApS - DAFO sobre el grupo y posterior CAME - Analizar las pREFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS sobre campos de acción social. - relacionados con el ámbito de las personas con discapacidad. <p>b. Externo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar e identificar entidades o instituciones donde se pueda aplicar el ApS en un entorno cercano. - Establecer posibles aprendizajes que el grupo pueda llevar a cabo en dichas instituciones. <p>c. Contactar con las entidades o instituciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista con los responsables de las mismas. - Identificar sus demandas y necesidades - Proponer servicios que pueda realizar el grupo en dicha institución - Consensuar y definir dentro del grupo la institución elegida y el servicio a realizar. <p>d. Formalizar la relación UCV con la entidad elegida a través de un documento</p> <p>e. Planificar la intervención.</p> <p>II. INTERVENCIÓN:</p> <p>a. Observación: Primer contacto observación de las dinámicas que habitualmente se realizan en el centro o institución (1 -2 sesiones).</p> <p>b. Acercamiento-Colaboración: Los miembros del grupo empiezan a interactuar con los usuarios del centro o institución de la mano de los profesionales o responsables del mismo. Presentación a los usuarios del proyecto del grupo (1-2 sesiones mínimo)</p> <p>c. Intervención directa: Puesta en práctica del proyecto con total protagonismo de los miembros del grupo. Se recomienda un diario de prácticas de todo lo acontecido y registros audiovisuales si son posibles. Reflexionar tras cada sesión como plantear o que modificaciones pueden haber para la siguiente (4 sesiones mínimo)</p> <p>III. EVALUACIÓN:</p> <p>a. Interna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del trabajo en su conjunto y a cada uno de los miembros del grupo. - Autoevaluarse cada miembro del grupo - Reflexionar y evaluar los aprendizajes y las competencias conseguidas. <p>b. Externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar si el proyecto atiende a la metodología ApS. - Reflexionar y evaluar los resultados del servicio realizado. - Solicitar reflexiones y evaluaciones a los propios usuarios del servicio y responsables de la institución. - Proyectar posibles perspectivas de futuro del servicio. <p>IV. DIFUSIÓN:</p> <p>a. El grupo realizará una memoria donde aparezcan todos los puntos anteriores tras la realización del proyecto ApS y la entregará al profesor. a la vez que elaborará una presentación audiovisual para exponerla a los compañeros de clase.</p> <p>b. Es posible también la difusión del proyecto al resto de miembros de la comunidad de la UCV a través de las Jornadas internas de ApS.</p>

4.- CONCLUSIÓN

Puesto que el objeto de estudio de la asignatura de Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Específicas, son el conocimiento y la sensibilización hacia las personas con discapacidad y adquirir competencias para trabajar y ofrecerles actividad física adecuada a sus posibilidades desde un punto de vista lo más inclusivo

posible, el itinerario ApS, se presenta como el más adecuado para que el alumnado que cursa esta asignatura consiga la mayoría de objetivos de aprendizaje de la misma como son:

- Mostrar la sensibilidad que las personas con discapacidad merecen.
- Manejar las estrategias inclusivas y las adaptaciones pertinentes planificando actividades físico-deportivas en esta población.
- Conocer la organización y estructuras existentes alrededor de la discapacidad y la Actividad Física Adaptada.
- Cuestionar y reflexionar sobre el modelo actual de atención a la diversidad.

Coincidimos plenamente con la opinión del doctor Puig (2009) en que la metodología ApS tiene un alto valor formativo por la forma integral que tiene de adquisición de las competencias requeridas en nuestra asignatura. Además, para nosotros, el valor añadido que tiene es lo que denominamos su carácter “trascendente”, puesto que su aplicación trasciende de lo que sucede en el aula de la universidad al seno mismo de la comunidad más cercana.

REFERENCIAS

- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio. *Crítica*, 972, 49-54.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Fernandez March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*(24), 35-56.
- Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *J. Navarro, M.ª T. Fernández, FJ Soto, y F. Tortosa (coords.), Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.*
- Ministros Europeos de Educación. (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Recuperado el 16 de mayo de 2014, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Puchalt, J.M. (2016). *Guía Didáctica de Deporte Adaptado y Actividad Física con Necesidades Educativas Específicas*. Grado en CC de la Actividad Física y Deportes. UCV San Vicente Mártir de Valencia.
- Puig, J.Mª. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y Compromiso Cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.Mª.; Martín, X.; Battle, R. *Guías Zerbikas 1: Como iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Recuperado el 3 de septiembre de 2013 de <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>

LA MEDIACIÓN EN LA ESCUELA: UNA OPORTUNIDAD DE EDUCAR EN LA CULTURA DEL ENCUENTRO Y EL DIÁLOGO

Mar Aranda Jurado* mar.aranda@ucv.es

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN:

La mediación es un instrumento mediante el cual, dos personas que están inmersas en un conflicto, son capaces, con la ayuda de un tercero imparcial llamado mediador, de llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas. Es una herramienta que cada vez más se está llevando a cabo en España, siguiendo el ejemplo de otros países Europeos y, atendiendo a las Normativas Internacionales y a las Recomendaciones de Naciones Unidas y de la Unión Europea, fundamentalmente.

Existen numerosos estudios que avalan el buen resultado de esta técnica de resolución de conflictos en diferentes ámbitos: familiar, escolar, vecinal, consumo, etc.

No obstante, esta comunicación no se centra tanto en la mediación escolar, es decir, de la mediación que se utiliza en los centros educativos para la resolución de los conflictos que se puedan dar en el entorno escolar, sino que pretende reflexionar sobre una propuesta más ambiciosa: la inclusión en la programación curricular de los ciclos de Educación Primaria y principalmente de Educación Secundaria, de materias que traten la mediación. En este sentido, como se concluirá en la comunicación, se procurará a los estudiantes una formación para la convivencia pacífica, procurándoles la reconciliación y la reparación, como alternativa al castigo y la venganza.

PALABRAS CLAVE: Mediación, escuela, encuentro, diálogo, cultura de la paz.

1. INTRODUCCIÓN

Naciones Unidas definen la Cultura de Paz, “como un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando a sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los estados”.

Así, el 27 de noviembre de 2002, y tras celebrar el Año Internacional de la Cultura de la Paz en el año 2000, y reiterando la necesidad de fortalecer el movimiento mundial en pro de una cultura de la paz, la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba una resolución (A/RES/57/6) por la que establece el llamado “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no violencia para niños y niñas del mundo”. En el número 5 de dicha resolución, La Asamblea General de Naciones Unidas, “alienta a las autoridades competentes a que en las escuelas impartan una educación que incluya el fomento de la comprensión mutua, la tolerancia, la formación cívica, los derechos humanos y la promoción de una cultura de paz”.

Esta función primordial de las escuelas que Naciones Unidas recuerda a sus Estados miembros, es la consecuencia natural del trabajo realizado ya en 1999 por la misma Institución con la proclamación de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (A/RES/53/243, de 6 de octubre de 1999). En esta Declaración, se insta a los Gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil a que orienten sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio. En esta Declaración, en cuanto a lo que resulta de interés para esta comunicación, destaca el artículo 1 letra d) en el que define la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados, entre otras cosas en “el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos”.

A partir de esta base legal y teniendo en cuenta que la escuela debe ser un eficaz instrumento de cohesión social y de integración democrática, donde además de enseñar, se cumple una importante labor de socialización de los individuos, fomentando valores como la tolerancia y el respeto (Ovejero et al., 2013, p.11), esta investigación tiene

como objetivo fundamental poner de manifiesto que la escuela es el escenario ideal para implementar la mediación, como instrumento para educar en la cultura de la paz y en la resolución pacífica de los conflictos. Así, como se concluirá al final de esta comunicación, se propone implementar en las leyes de educación, la mediación como parte del currículo de la enseñanza escolar, partiendo por qué no, desde la etapa de infantil.

2. MÉTODO

El método de investigación utilizado ha sido el método lógico de la analogía y el método sintético, mediante los cuales se ha relacionado dos hechos aparentemente aislados –la mediación y la función de la escuela- y se ha formulado una teoría que unifica los dos elementos. Así, la unificación racional de las dos realidades en una nueva totalidad, representa la hipótesis de la investigación.

3. RESULTADOS

Examinamos brevemente, en este punto, la mediación, sus características y su procedimiento, con el fin de analizar la viabilidad de su inclusión en el currículo de las enseñanzas en las escuelas y reforzar la función a la que están llamadas en cuanto a formación de personas y contribución a la socialización y le educación en valores.

Así, la mediación es un instrumento en el que dos o más partes en un conflicto, intentan, voluntariamente, llegar a un acuerdo con la ayuda de un tercero imparcial, llamado mediador.

Son notas características y esenciales de la mediación, en primer lugar, su carácter voluntario, de modo que nadie pueda ser obligado a participar en un procedimiento de mediación. En segundo lugar, la imparcialidad del mediador, de manera que éste se convierta únicamente en un facilitador del acuerdo. Además, el mediador, debe ser neutral en el ejercicio de su función –tercera nota característica-, lo que le impediría su posicionamiento al lado de alguna de las partes, a la que pudiera favorecer en cualquier aspecto.

Precisamente el mediador será el responsable de garantizar que se cumpla con la cuarta característica de la mediación: la igualdad de las partes; en este sentido resulta imprescindible, para la validez del acuerdo alcanzado, que ninguna de las partes se sienta intimidada o sometida a la otra. Por último, una nota fundamental que caracteriza la mediación es la confidencialidad. Al compromiso de confidencialidad de la información a la que se ha tenido acceso durante el procedimiento de mediación, así como sobre cualquier documento en él utilizado, está obligado el mediador –que queda protegido por el secreto profesional-, así como las partes implicadas en la mediación. Este compromiso de confidencialidad sólo podría salvarse si las partes se dispensaran de esta obligación, o si así lo exige una resolución judicial motivada.

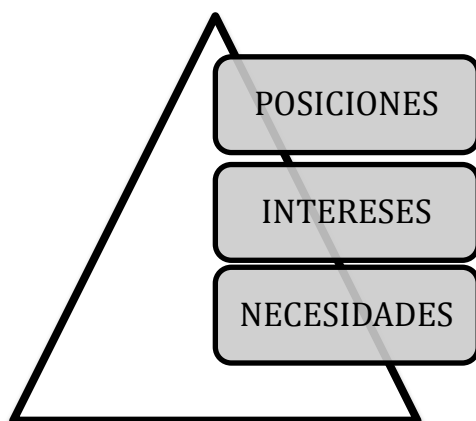
Esta figura ha sido objeto de tratamiento legislativo internacional –especialmente por Naciones Unidas, el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa- y, demostrada sus bondades, han sido estas mismas Instituciones Supranacionales las que la han promovido, alentando a sus Estados miembros a que la incorporaran en sus sistemas jurídicos –es la llamada mediación intrajudicial-.

Pero, en lo que a esta investigación respecta, la virtud más valiosa de este instrumento es su capacidad de recuperar el diálogo entre los afectados por el conflicto –en el caso

de que lo hayan perdido- o simplemente la posibilidad de entablar una comunicación entre aquellos que nunca la han tenido.

Y es que el mismo procedimiento de mediación, exige que las partes se sientan libres para expresar sus necesidades, sus posiciones y sus intereses –la llamada pirámide de Acland- (Farré, 2004, p.25), de manera que la otra parte pueda escucharlos.

FIGURA 1. PIRÁMIDE DE ACLAND



La posición es lo que cada parte expresa con claridad y hace referencia a lo que quiere. Pero detrás de cada posición, existen unos intereses y unas necesidades, que no siempre son explicitadas, a pesar de ser el motor de la aparición y del mantenimiento del conflicto. Siendo las posiciones y los intereses, elementos negociables. Por el contrario, lo que hace referencia a las necesidades del individuo puede resultar innegociable o al menos, más difíciles de ser susceptibles de acuerdo.

Al mediador, le corresponde la nada fácil función de reparar en aquellos elementos que no son visibles, a la hora de entender y tratar el conflicto, no debiendo concentrar la atención solamente en aquellos aspectos visibles que no son más que la punta del iceberg del conflicto en sentido global, siendo ésta una de las especificidades de la mediación que como herramienta restaurativa pretende la restauración y la resolución del conflicto.

Será función del mediador, la identificación de todas las necesidades (no sólo las físicas o materiales sino también las emocionales) de ambas partes más allá de las posiciones expresadas y lo que aún es más importante, hacer posible que más tarde, en la fase de encuentro dialogado, las propias partes las pongan de manifiesto en el procedimiento. De esta forma será más sencillo que en el supuesto de acuerdo, las necesidades (lo que se debe tener) tenga un mayor protagonismo sobre lo que se desea (intereses), contando con una mayor efectividad de reparación que los que se cree tener (posiciones).

Del análisis de las características de la mediación se deduce que, con independencia del resultado del procedimiento –hay que advertir que no siempre se concluye con acuerdo-, no cabe duda que, el procedimiento en sí mismo y tal cual está establecido, facilita al menos el diálogo que, en otro contexto, sería inviable. Y es que una de las mayores bondades de la mediación es que el devenir del procedimiento y la posibilidad de que las partes puedan expresar sus sentimientos, emociones, necesidades e intereses, y ser escuchados en un clima de respeto y serenidad, ya en sí mismo puede restaurar heridas,

rebajando el clima de tensión y llegando a restablecer las valiosas relaciones entre las personas, preservando el bienestar, la paz y la tolerancia. Así, se logra reunir a las personas enfrentadas por el conflicto y a rebajar el nivel de conflictividad, posibilitando un acuerdo con un menor coste psicológico y emocional.

Si somos capaces de incluir la resolución pacífica de conflictos y, la mediación, como herramienta para conseguirlo, en las escuelas, los niños y niñas adquirirán habilidades de negociación y comunicación como algo tan natural como el aprendizaje de música, matemáticas o expresión artística. Esto contribuirá, sin lugar a duda, a una educación en la cultura de la paz, donde cualquier problema puede ser hablado y resuelto, y a una educación en valores tan trascendentes como la tolerancia y el respeto.

4. DISCURSIÓN Y CONCLUSIONES

De la investigación se desprende, a modo de conclusión, que la inclusión de la mediación en el currículo de las enseñanzas escolar-es decir, que formara parte de los objetivos, competencias y contenidos del currículo, atendiendo a una metodología didáctica adecuada a cada etapa educativa-, contribuiría, entre otros, a:

- Que las escuelas se conviertan espacios privilegiados para la educación en la cultura de la paz.
- Que los niños y niñas en edad escolar, se formaran, de manera natural, en valores como la tolerancia, el respeto, el diálogo y la paz.
- Que la enseñanza de nuestras escuelas aspirarán a una educación equitativa, inclusiva y de calidad.
- Que la formación de los alumnos redunde, finalmente, en una cultura de la paz social, y a la capacidad de gestionar los asuntos fuera de juzgados y tribunales.
- Que se produzca una disminución de sucesos y situaciones dramáticas de violencia.

En definitiva, que la educación la educación de calidad en las escuelas juega un papel importante en este ámbito ya que se basa en la inclusión que promueve la equidad como base sólida para una convivencia social positiva donde se fomente la democracia y los derechos humanos dentro de la comunidad educativa como parte de la construcción de un ambiente escolar formativo.

REFERENCIAS

Biancho, Roberto A. (1997). *Mediación prejudicial y conciliación*. Buenos Aires, Argentina: Zavalia.

Farré, Sergi. (2004). *Gestión de Conflictos: Taller de mediación. Un enfoque socio-afectivo*. Barcelona, España: Ariel.

Ovejero, Anastasio. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En Ovejero, Anastasio. Smith, Peter K. Yubero, Santiago (Coords.), *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

LA PARROQUIA FAMILIA DE FAMILIAS, BUSCANDO UNA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN Y DEL ENCUENTRO

Salvador E. Cebolla Marrades* salsebola@gmail.com

RESUMEN:

Desde la experiencia de la pastoral familiar y sabiendo que la familia es el núcleo dónde la vida es engendrada y cuidada, nos marcamos como objetivo buscar nuevos caminos que permitan, dentro de las parroquias, crear espacios para la comunicación y el crecimiento de valores sociales.

De esta forma, y en un espacio que va más allá de las aulas, se intentará ofrecer en perspectiva que viene de la experiencia y a ella pretende volver, la necesidad de aportar a los jóvenes, de la "gran familia parroquial", una pedagogía del encuentro y de la integración, de manera que esta sirva para edificar un nuevo humanismo, con los ejes de la esperanza transformante, el diálogo que amplifica nuestros puntos de vista y del servicio que nos proporciona la perspectiva de la gratuidad del don, en la construcción del bien común.

PALABRAS CLAVE: Familia, parroquia, pastoral, educación, encuentro, diálogo, esperanza...

SCHOLAS FAMILIA PARROQUIA: HACIA UNA PASTORAL DEL ENCUENTRO

El Concilio Vaticano II, en la Constitución pastoral *Gaudium et Spes*, se ocupó de la "promoción de la dignidad del matrimonio y la familia"¹, y definió a la familia como comunidad de vida y de amor. Amor mutuo en que los esposos, acogiendo a Cristo en el sacramento, lo hacen permanecer en ellos y consagran con esta gracia la edificación del Cuerpo de Cristo, para constituir una iglesia doméstica.² El creador hizo al hombre ya la mujer partícipes de la obra de su creación, al mismo tiempo, los hizo instrumentos de su amor, confiando a su responsabilidad el futuro de la humanidad a través de la transmisión de la vida humana.³

El Papa Francisco acogiendo el mensaje vertebrador del matrimonio y la familia, nos ha aportado la luz suficiente para entender que la familia es "El santuario de la vida, el lugar donde la vida es engendrada y cuidada, pero también que uno de "los desafíos con el que se encuentran las familias ,es el desafío educativo, derecho primario de los padres y derecho insustituible y esencial.⁴

Pero la familia es también iglesia doméstica. El cardenal Kasper preguntaba: ¿Cómo definir iglesia doméstica? Y decía "es una "iglesia en pequeño dentro de la iglesia". Hace presente la iglesia local en la vida concreta de la gente...Y están llamadas a transmitir la fe en sus ambientes respectivos. Tienen una tarea profética y misionera. Su testimonio es, sobre todo, el testimonio de vida mediante el cual pueden ser levadura en el mundo.⁵ Son, concluye, el camino de la Iglesia.

Desde este punto de vista, inmersos en el campo de la pastoral familiar, se va observando cada día más, la necesidad de aportar a esta, una nueva perspectiva que señale un poco de luz en el camino de la educación familiar y desde ella a la parroquial. Si la parroquia es la "gran familia de las familias", será necesario vertebrar esta pastoral

¹ (cf. 47-52)

² cf. *Lumen Gentium* 11

³ cf. Relación Final "Sinodo de la Familia 2015,63; citado en *Amoris Laetitia* 81.

⁴ *Amoris Laetitia* 84

⁵ Walter Kasper, *"El evangelio de la familia"*, Sal terrae, Santander 2004. pp 54 y 55.

familiar abriendo nuevos caminos que la orienten hacia una nueva mirada cargada de esperanza.

El Papa Francisco nos decía, ante el miedo a la desesperanza: “No es la esperanza cristiana un consuelo espiritual que nos distraiga... sino que es una dinámica que nos libra de todo determinismo y obstáculo para construir un mundo de libertad... liberar a esta historia de las cadenas de egoísmo, inercia e injusticia en las cuales tiende a caer con tanta facilidad”.⁶

Si Scholas pretende aunar esfuerzos desde todos los ámbitos sociales, a “todos los actores de la sociedad” para cumplir un rol protagónico, las familias en su vocación educadora natural, y las parroquias en el compromiso de anunciar la Buena Noticia del Evangelio a los más jóvenes, cumplirían de manera precisa, un espacio donde aplicar su propio espíritu educativo.

En las parroquias la educación en la fe pasa necesariamente por abrir a los más jóvenes nuevos retos que propicien lugares de encuentro. En una sociedad, cada vez más degradada y dividida, es necesario como dice Francisco en el documento preparatorio para el “Sínodo de los jóvenes”: “...Poner en marcha procesos más que ocupar espacios, descubrimos, en primer lugar, la importancia del servicio al crecimiento humano de cada uno y de los instrumentos pedagógicos y formativos que pueden sostenerlo...”⁷

La pastoral de familias y jóvenes en las parroquias estaría, pues, llamada a buscar formas concretas para buscarse en la “*cultura del encuentro*” que permita tener un hábitat más humano, que posibilite, a su vez la integración en el hábitat más grande de la sociedad. Sería posible establecer una serie de lazos entre distintos grupos que les abriese confiada y serenamente a la realidad, para ser lugar de encuentro... para crear esta aldea humana, cada vez más humana, que ofrezca un presente de paz y un futuro de esperanza.⁸

En medio de este mundo cambiante la familia se asoma al reto de promover que se consoliden, en los más jóvenes, los valores que les permitirán ser personas más altruistas y más comprometidas y participativas. El reto de Scholas Ocurrentes, provocaría esa incidencia en la pastoral familiar-parroquial para llevar a cabo algunas propuestas:

- Ayudar a los miembros de la familia a encontrar equilibrio entre autonomía y comunión, entre individuación y relación.
- Conectar a las familias con otros... construir sistemas comunitarios de apoyo.
- Promover el dialogo intrafamiliar.
- Fomentar la responsabilidad y la austeridad.
- Cuidar el sentido comunitario, el asociacionismo, la amistad...
- Cuidar la vida interior, espacios para la soledad y la reflexión.⁹

⁶ Cardenal Bergoglio, *Mensaje de 29 de marzo a las comunidades educativas*.

⁷ Papa Francisco, *Mensaje : Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional* San Pablo, Madrid, 2017

⁸ Cf. *Evangelii Gaudium* 220-236.

⁹ P. Guerrero, *La familia y algunos de sus retos, apuntes para una pastoral de la familia*, en A. Berasategui y B. Gómez (coord) *Horizontes de la familia en el siglo XXI*. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid 2011.

Será posible establecer propuestas de renovación de la pastoral en las familias, en las parroquias con la intención de llevar a contribuir a un cambio de paradigma con los dos pilares de Scholas: la pedagogía del encuentro y el valor del servicio, de esta manera se podría pasar del utilitarismo imperante, al de la gratuidad; una pedagogía de la transformación de la realidad genera una didáctica de la realidad, así la distancia entre pocos afortunados y muchos desheredados, podrá reducirse por medio de la pedagogía del encuentro, del diálogo, de la solidaridad. Francisco nos habla de una “armonía¹⁰ en la misma persona, en el educando, y esa armonía universal, de tal manera que el pacto educativo lo asumimos todos y, de esa manera, salimos de esta crisis de la civilización que nos toca vivir, y damos el paso que la misma civilización nos exige.¹¹

¹⁰ SS. Francisco *Evangelii Gaudium*.

¹¹ SS. Francisco, Clausura del congreso mundial de Scholas Ocurrentes, Roma 5 de febrero 2015.

LA INTERCULTURALIDAD COMO CATALIZADOR DE CULTURAS INCLUSIVAS

Yaiza Isabel Salazar García* yaizasalazargarcia@gmail.com

José Vicente Miguel March

Dra. Ana María Casino García

Universidad Católica de Valencia ^{1 y 3}
Fundación Amigó ²

RESUMEN:

La globalización y los movimientos migratorios han incrementado las conductas intolerantes y xenófobas; por ello es necesario promover desde los centros escolares una educación intercultural que favorezca la creación de culturas inclusivas. Respetar y valorar la diferencia como algo que enriquece es el primer paso. La Fundación Amigó aprovecha la campaña de solidaridad que emplea para trabajar cooperación y desarrollo en sus centros educativos para fomentar además la interculturalidad en las aulas a través del conocimiento, desde las distintas áreas curriculares, sobre la región de destino. Esta propuesta didáctica ofrece actividades y materiales para el profesorado y el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato, centradas en África Subsahariana (Costa de Marfil) que favorecen la convivencia, la tolerancia y la no discriminación. El proyecto didáctico que se presenta en el Trabajo de Fin de Máster se ha desarrollado en siete colegios españoles amigonianos durante el curso escolar 2015/2016, diseñado desde la interdisciplinariedad, en colaboración con otros estudiantes universitarios y profesionales vinculados con la Fundación Amigó.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Interculturalidad, Fundación Amigó, Cooperación y Desarrollo, propuesta didáctica.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en la confección y desarrollo de una propuesta didáctica intercultural para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de los centros educativos Amigonianos, fundamentada en los textos elaborados por las instituciones más relevantes en cuanto a materia de derechos, libertades y educación. El proyecto fue propuesto por D. José Vicente Miguel March, delegado de la Fundación Amigó en Costa de Marfil, a mi directora Dra. D. ^a Ana María Casino García, quien me ofreció participar en el mismo.

Varios fueron los motivos que me llevaron a aceptar el desafío. En primer lugar, este Trabajo de Fin de Máster para el curso 2015/2016, es una justificación continua a la necesidad de construir una educación inclusiva bajo unos valores de tolerancia, democracia, respeto, igualdad y la no discriminación, ya que el fomento y la promoción de una educación intercultural dentro de las aulas conlleva desarrollar todos y cada uno de estos. Para construir culturas inclusivas es necesario replantearnos e indagar en el sistema educativo actual para conocer aquello que se está haciendo, evaluarlo, proponer proyectos y llevarlos a cabo.

Tan decisiva es la educación de nuestra ciudadanía y nuestras sociedades que las distintas Declaraciones, Leyes Internacionales y Nacionales, Reales Decretos, Decretos, Órdenes..., irán intentando dar forma y, sobre todo, ahondando en la concreción a través de los ideales de diálogo, respeto y colaboración. Por consiguiente se fomentará una educación democrática y tolerante, una educación intercultural; en definitiva, una

educación inclusiva y para todos. Fundamentada, como afirmó el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2006), en promover una cultura por la paz construyendo bases civiles y políticas inclusivas más sólidas y que, además, sean compartidas por todos.

Europa, al igual que el resto de continentes, está constituida por población vulnerable debido a nuestra continua exposición a desastres naturales, cambio climático, crisis políticas y económicas, conflictos bélicos, actos xenófobos, intolerancia o migraciones, entre otros factores de riesgo (Malik, 2014). Para hacer frente a algunas de esas amenazas necesitamos que nuestra educación sea intercultural, una educación que dialogue, que crea en la diversidad y que, además, se adapte a ella. La Agencia Ejecutiva en Educación, Audiovisuales y Cultura, el pasado año en el mes de marzo, elaboró un documento en el que los países miembros se comprometen a colaborar en el fomento de una educación por la igualdad, democrática y que favorezca la paz:

Violent extremism and terrorist attacks have surged across Europe over the past years, posing a threat to the safety of European citizens and the fundamental values of freedom, democracy, equality, respect for the rule of law, human rights and dignity. [...] The Declaration aims at promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, p. 3).

Para desarrollar esta propuesta didáctica se indagó en los distintos términos que conlleva “diversidad”, entre ellos diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad, realizando una delimitación conceptual para fundamentar nuestro trabajo.

El término interculturalidad posee relación inamovible con el concepto de identidad, tratándose de una “interacción entre las personas, conocimiento y prácticas culturalmente diferentes” (Walsh, 2005). El concepto parte entonces de no solo considerar, explorar o aceptar, sino de promover e incentivar –ya que se trata de un procedimiento activo y multidireccional- los procedimientos de intercambio en cualquier ámbito (saber, interpersonal, práctico, cultural...). Para ello es necesario que cada uno de los individuos tome conciencia de quién es, qué posee, de su propia identidad y su autoconcepto (Walsh, 2005). Se trata de un clima que se presta a que no existen culturas puras, sino una línea imaginaria que deja entrever los distintos elementos que poseen otras culturas.

Proponemos una educación intercultural porque consigue una atmósfera de diálogo e intercambio que fomenta la construcción de personas, de conocimientos, de aprendizajes y de vivencias. Consiste en una negociación y traducción de las desigualdades y será el resultado de un trabajo conjunto que asimila la diversidad cultural desde el respeto y la igualdad. Partimos así desde una posición activa y positiva hacia el cambio y el progreso hacia la asimilación de lo ajeno y el aprendizaje. (Leiva, 2010).

Además, como afirma Shuali (2012) basar la educación en una pedagogía intercultural es importante porque:

- Rompe con el paradigma holístico, objetivista y estructuralista de la cultura e introduce la visión flexible, permeable o pluralista de la misma, al aceptar la capacidad del individuo para formar su propia identidad cultural, más allá de los límites estancos de las rígidas identificaciones étnico-culturales tradicionales;
- pretende desarrollar en los alumnos actitudes y valores de aceptación y tolerancia con respecto a lo diferente, impidiendo el desarrollo del temor o el recelo, que terminan por provocar el racismo y la xenofobia;
- pretende inculcar los valores comunes, supraculturales, de la dignidad y la igualdad del ser humano, fomentando el conocimiento y función de los derechos humanos;
- busca el desarrollo de metodologías que permitan que los profesores faciliten el logro escolar de los estudiantes procedentes de los grupos raciales, étnicos, culturales y sociales, minoritarios y desfavorecidos, asegurando un tratamiento diferencial que, sin romper la integración en el aula, permita compensar los puntos de partida desiguales (p. 75).

Para el diseño de la propuesta que a continuación se describe, se tuvieron presentes las características psicoevolutivas de los alumnos para los que iba destinada, así como, el pensamiento de Luis Amigó, la pedagogía amigoniana y la labor de la Fundación Amigó en Costa de Marfil y Tanzania. También, se desarrolló un trabajo de conocimiento del país y una búsqueda, recopilación y análisis de materiales y recursos ya existentes sobre los temas tratados.

2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL: Construir una propuesta didáctica para los alumnos de Secundaria de los centros de titularidad amigoniana a través de los principios que fundamentan la educación intercultural e inclusiva y la pedagogía de Luis Amigó, sobre un entorno determinado como es Costa de Marfil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Proporcionar un marco de referencia sobre la importancia de fomentar una educación intercultural y para la cooperación y el desarrollo que tenga como ejes vertebradores los valores de la tolerancia, la democracia y la supremacía de la paz entre los individuos.
2. Indagar en las características del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como cuál es la mejor manera de realizar actividades interculturales considerando el currículum de ambas etapas.
3. Conocer la pedagogía amigoniana, la Fundación Amigó y su trabajo en Costa de Marfil.
4. Estudiar a fondo las condiciones sociales, económicas y políticas de Costa de Marfil, contribuyendo al conocimiento de la cultura, costumbres, hábitos y recursos africanos y, concretamente, costamarfileños.
5. Confeccionar una propuesta de actividades de intervención intercultural con motivo de la semana solidaria de la Fundación Amigó a nivel nacional en distintos centros, desde la pedagogía amigoniana.
6. Recopilar, seleccionar y adaptar material para elaborar las actividades.
7. Diseñar instrumentos de evaluación que permitan realizar un seguimiento y mejora de la propuesta realizada.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La iniciativa “Cuenta con el corazón” consistió una campaña de sensibilización para el alumnado de varios centros escolares por la Fundación Amigó y los Colegios Amigionianos en el territorio español para el curso 2015/2016. Dicha propuesta se centró en el continente africano y, más concretamente, en Costa de Marfil y Tanzania. Este tipo de proyectos son habituales en los centros regidos por los Terciarios Capuchinos. Con una periodicidad anual, y centrándose en temas relevantes sobre la realidad del país, dan a conocer su cultura para promover la ayuda y cooperación, además de fomentar el respeto hacia otras culturas en aras a garantizar la interculturalidad. Respecto al objetivo que se pretendía con esta campaña, era concienciar a toda la comunidad educativa de la realidad africana, la infancia y la juventud, a través de actividades destinadas a la Educación para el Desarrollo y la Cooperación. Además, el dinero que se fue recaudando durante ese curso se destinó a los centros Amigó Doumé de Costa de Marfil y al Centro Escolar Ntuntu de Tanzania.

Esta propuesta fue llevada a cabo por dos compañeras de la Universidad Católica de Valencia para infantil y primaria y por mí para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, siempre supervisada por D. José Vicente Miguel March, D^a Ana María Casino García y D^a M^a Salud Fabiá Taranzón, con la colaboración de la periodista del New York Times, D^a Saskia de Rothschild.

La propuesta respondía a la necesidad de mostrar a distintos centros educativos de la Península Ibérica –situados en el País Vasco, Andalucía, Madrid, Cantabria, Navarra, Galicia y Comunidad Valenciana- qué es Costa de Marfil, cómo se vive allí, sus costumbres, sus valores, entre otros aspectos. Se pretendía, como objetivo general, que a través de la consecución de distintas actividades a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, los alumnos adquirieran una visión amplia de Costa de Marfil, sus costumbres, formas de vivir, actitudes..., desde una perspectiva holística y transversal a través de las distintas áreas que conforman el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El material que se elaboró consistía en un dossier para cada una de las etapas educativas que se ofertan en los centros (Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y fue constituido por varias actividades para cada una de las áreas de conocimiento. En el caso de mi etapa educativa se organizó en ámbitos -debido a la gran carga lectiva con la que cuentan los alumnos, pudiendo trabajar en varias materias y de manera transversal- y distinguiendo entre los cursos de primero a tercero de ESO y de cuarto de ESO a segundo de Bachillerato.

Así, por tanto, para Educación Secundaria Obligatoria se utilizaría la distribución por áreas curriculares como establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa en Ciencias de la Naturaleza, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Matemáticas, Lengua castellana y su literatura, Segunda lengua extranjera, Plástica y Visual, Música, Tecnología, Religión y Lengua extranjera; y, para el segundo nivel, formado por cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primero y segundo de Bachillerato, se distribuyeron en estos cuatro ámbitos: humanístico, lingüístico, científico y social.

Además, en conjunto, la propuesta didáctica recopilaba un total de 56 (28 para Educación Secundaria Obligatoria y 28 para Bachillerato) actividades con unos objetivos específicos para cada una de ellas y que se aportó a los centros todo el material necesario para el profesorado (desde pistas de audio, vídeos, entrevistas, noticias, películas, libros de lectura y material fotocopiable).

La propuesta didáctica poseía unos objetivos propios:

- 1) Conocer la realidad de África, tan diversa, tan rica y alejada de los estereotipos: el medio físico y natural, su diversidad humana...
- 2) Acercarse a las manifestaciones culturales más significativas de esta tierra a través de sus protagonistas, especialmente los niños y niñas: literatura, música, arte, lengua...
- 3) Analizar las semejanzas de nuestra vida cotidiana con la de las personas que viven en el continente africano (especialmente en el África Subsahariana).
- 4) Valorar las diferencias culturales como una riqueza que nos permite contagiarnos con sus valores.
- 5) Diferenciar los aspectos culturales de la vulneración de los derechos fundamentales de las personas, especialmente de los colectivos más desfavorecidos: las mujeres y los niños.
- 6) Denunciar situaciones de vulnerabilidad y analizar las causas del empobrecimiento, de los conflictos y de las injusticias.
- 7) Despertar el interés por colaborar en la creación de un mundo más justo y solidario:
 - Que respondían a las directrices y contenidos marcados desde la Fundación Amigó para la realización de esta campaña solidaria que, sobre todo, se centraban en la puesta en conocimiento de los alumnos de la riqueza del pueblo marfileño, sus valores, costumbres, historia... Y que se especificaban en:
 - Cómo se aprende en Costa de Marfil. Las diferencias que existen tanto a nivel de recursos materiales como humanos, el recorrido al centro educativo, la nutrición...
 - Datos comparativos entre España y Costa de Marfil (indicadores de esperanza de vida, fecundidad, mortalidad, desempleo, enfermedades...).
 - El trabajo de los niños menores de edad que deben aportar dinero a casa bien ayudando en los campos con los cultivos, bien colaborando en la pesca o con las tareas del hogar.
 - La red sólida que se construye a través del pueblo y, que en ocasiones, actúa como familia.
 - Habilidades básicas que debe poseer un niño africano para poder desenvolverse en un puesto de trabajo (leer y realizar operaciones matemáticas básicas).
 - La vida de un niño que vive en la calle y los retos de la supervivencia.
 - La mujer como elemento clave en la cultura africana, pero también sus condiciones en materia de derechos en cuanto al matrimonio, por ejemplo.

Y, como cualquier propuesta didáctica inscrita en la programación, se tuvo cuenta el desarrollo de las siete competencias básicas a lo largo de las distintas actividades. Todo esto se llevó a cabo a través de una metodología basada en pequeños proyectos donde se muestran agrupamientos flexibles (pequeño y gran grupo) favoreciendo el aprendizaje cooperativo e incidental. Además, se tuvo en cuenta que las actividades fuesen diseñadas para realizarse antes, durante y después de la semana para la que estaba

prevista la Campaña de Sensibilización, pudiendo considerarse y reutilizarse los materiales y las propuestas para futuros aprendizajes.

Para finalizar la puesta en práctica de la campaña solidaria “Cuenta con el corazón”, los docentes evaluaron las actividades a través de una *checklist*. Esta tabla daría pautas (su realización, si se habían alcanzado los objetivos propuestos y comentarios del docente sobre la misma) para la realización de la próxima campaña solidaria desde la Fundación y los colegios de entidad Amigoniana.

REFERENCIAS

Consejo de Seguridad, Naciones Unidas (2006). Informe del Secretario General sobre las mujeres y la paz y la seguridad (S/2006/770). Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/ods/S-2006-770-S.pdf>

European Commission/EACEA/Eurydice, (2016). Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/1/14/Leaflet_Paris_Declaration.pdf

Fundación Amigó (2015). Memoria de actividades 2014. Madrid: Fundación Amigó.

Leiva, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, pp. 149-182. Disponible en: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/6.pdf>

Malik, K. (dir.) (2014). Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en: <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>

Religiosos Terciarios Capuchinos. Provincia Luis Amigó (2013). *Carácter Propio de los Colegios Amigonianos*. Madrid: RR Terciarios Capuchinos. Disponible en: http://issuu.com/sh1690/docs/pdf_web

Shuali, T. (2012). Algunos modelos de Educación Intercultural: el debate entre los contenidos y los destinatarios. En L. Díe, *Aprendiendo a ser iguales*. Manual de Educación Intercultural (pp.66-81). Valencia, España: Generalitat Valenciana.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

CAMPUS CAPACITAS: UN MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL INICIO DE LA VIDA

Francisco Tomás Aguirre
Francesc Bañuls Lapuerta
Carlos Guillamó Mínguez
Gabriel Martínez Rico

Margarita Cañadas Pérez* margarita.canadas@ucv.es

Campus Capacitas Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN:

El Campus Capacitas constituye una de las señas de identidad de la Universidad Católica de Valencia (UCV) y se configura en torno a la discapacidad y la inclusión social, cultural, laboral y educativa. Los ejes estratégicos de este Campus se integran con carácter transversal en el conjunto de facultades, titulaciones y actividades académicas dirigidas a: 1) la generación y transmisión del conocimiento, 2) la investigación y la innovación, 3) la transferencia de resultados y la difusión de la cultura, 4) la atención clínica y el desarrollo comunitario, y 5) la cohesión y desarrollo social.

En este contexto académico, la infancia siempre ha recibido una atención especial por parte de esta universidad, destacando entre sus múltiples iniciativas la creación de un Centro de Atención Temprana junto a una escuela de educación infantil inclusiva.

Esta propuesta asume un planteamiento sumamente innovador en el que se integran, en un mismo espacio de intervención, la Educación Infantil y la Atención Temprana dirigida a niños con discapacidad o riesgo potencial en su crecimiento. La escuela infantil inclusiva del Campus, pionera en España, desarrolla un modelo de atención centrado en la familia y en entornos naturales y cuenta con la colaboración de la Conselleria de Igualdad y la Conselleria de Educación.

PALABRAS CLAVE: Atención Temprana, escuela inclusiva, discapacidad.

Desde sus inicios el Campus Capacitas-UCV se ha mostrado como una realidad comprometida con la discapacidad y la inclusión social, consolidando su propuesta en torno a distintos centros, servicios y proyectos. Los ejes y líneas generales del Campus son (Martínez-Rico y col. en prensa):

- a) La formación universitaria, ofertando diversos grados y programas de postgrado vinculados a la discapacidad e inclusión educativa; o por ejemplo, introduciendo una asignatura transversal sobre discapacidad en el currículo de formación de todos los grados de la universidad.
- b) La investigación, innovación y transferencia del conocimiento, potenciando la actividad del Instituto Universitario de Investigación y Atención a la Discapacidad Capacitas-Amica y del Observatorio Internacional Capacitas UCV-FIUC sobre discapacidad e inclusión social.
- c) La atención clínica y asistencial, creando distintos centros universitarios que integran en una misma estructura académica espacios de formación y actualización profesional, investigación y atención clínica: el Centro Autónomo de Referencia en Discapacidad CARD Capacitas; la vivienda adaptada; la clínica universitaria, la unidad de atención en dislexia; la cátedra Caritas Capacitas; la unidad docente de autismo, o el centro de atención temprana y desarrollo infantil, objeto de esta comunicación.
- d) El desarrollo comunitario e intervención socioeducativa, impulsando proyectos de acción social, cultural y educativa en ámbitos de marginación y exclusión

social. De este modo, el perfil de formación de titulaciones de las ramas de conocimiento de educación, psicología y ciencias de la ocupación se desarrolla a través de una metodología basada en el aprendizaje por proyectos y en la inmersión profesional en contexto real.

- e) La prestación de servicios en la universidad, introduciendo criterios de gestión y organización fundamentados en la inclusión y en la igualdad de oportunidades. Desde el enfoque de la prestación de servicios en el contexto de la comunidad, se promueve la participación en las distintas unidades de atención, otorgando una especial relevancia al servicio de atención al alumno con discapacidad; al servicio de atención y orientación a las familias o a la unidad de educación inclusiva en entornos escolares.
- f) Y el diseño de programas de intervención, gestionando distintas líneas de atención, soportes de apoyo a familias y recursos de formación universitaria: Programas de promoción de la autonomía personal, atención a la cronicidad o habilitación funcional.

Todos estos centros y servicios, en estrecha colaboración con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad de la Comunidad Valenciana (CERMI-CV), han intentado generar una respuesta comprometida con distintos sectores sociales, impulsando la investigación y transferencia de resultados desde una vertiente asistencial y comunitaria centrada en distintos ámbitos de intervención: la atención temprana y desarrollo infantil, la educación especial, la educación social, las personas mayores, el apoyo familiar, la enfermedad mental, las enfermedades raras o minoritarias, la atención a la dependencia, la autonomía e inserción laboral de las personas con discapacidad o la promoción de proyectos socioeducativos en sectores de marginación y exclusión social.

Podría afirmarse también que la progresiva proyección del Campus ha incidido igualmente en el propio modelo de formación universitario, relacionando significativamente los procesos de aprendizaje con un ejercicio profesional y deontológico activamente implicado con la realidad social, la discapacidad y la inclusión. Asimismo, durante este tiempo, la investigación, innovación y transferencia del conocimiento se ha promovido, dentro del Campus, vinculada a la acción social, al desarrollo comunitario, a la atención clínica y a la intervención socioeducativa e intercultural (Martínez-Rico, 2014; Martínez-Rico y col. en prensa).

A lo largo de estos años el Campus se ha configurado en torno a distintos ejes o áreas de intervención que, desde un planteamiento académico, han fundamentado conjuntamente una concepción coherente de la discapacidad y la inclusión social.

En este sentido, la infancia ha recibido una atención especial por parte de la universidad, destacando entre sus múltiples iniciativas académicas la creación de un Centro de Atención Temprana junto a una escuela de educación infantil inclusiva.

Esta propuesta asume un planteamiento sumamente innovador en el que se integran, en un mismo espacio de intervención, la Educación Infantil y la Atención Temprana dirigida a niños con discapacidad o riesgo potencial en su crecimiento (Martínez-Rico, Grau, Calero y Cañadas, 2012). La escuela infantil inclusiva del Campus desarrolla un

modelo de atención centrado en la familia y en entornos naturales y cuenta con la colaboración de la Conselleria de Igualdad y la Conselleria de Educación.

En sus inicios, la Atención Temprana (AT) se orientaba casi exclusivamente hacia el niño, abordándose desde una vertiente rehabilitadora. Sin embargo, el centro de la UCV pone de relieve la importancia de considerar a la familia como núcleo de la intervención en entornos naturales significativos, así como la necesidad de reforzar su capacitación (*empowerment*) y sus patrones de interacción en el desarrollo del niño (McWilliam, 2010). Este planteamiento por tanto, sigue las recomendaciones sobre buenas prácticas, basadas en la evidencia científica (DEC, 2014), y desarrolla a su vez la concepción actual de la atención temprana incluyendo una perspectiva sistémica, ecológica y centrada en la familia, en la que el foco de atención ha pasado de estar centrado en el niño a incluir a toda la familia (de Miranda, Rodríguez, Serrano, Martín, dos Santos y Ferreira, 2003). Podríamos afirmar, pues, que el concepto de atención temprana ha ido evolucionando de un modelo tradicional, en el que los padres se limitaban a seguir una pautas marcadas por los profesionales y la intervención se dirigía fundamentalmente al niño, a un modelo actual en el que la intervención se dirige al niño, la familia y el entorno. (Perpiñán, 2009)

Entender a la familia como contexto del desarrollo se sitúa en una posición muy cercana a la teoría ecológica desarrollada por Bronfenbrenner (1986), según la cual la familia es el eje principal del proceso de desarrollo infantil, es el entorno más inmediato al niño, y al mismo tiempo es mediadora ante los demás entornos sociales y educativos en los que se desenvuelve.

Desde este marco conceptual, Dunst y Bruder (2002) definen la AT como el conjunto de servicios y recursos que se necesitan para responder a las necesidades específicas de cada niño o las necesidades de sus familias con respecto al desarrollo del niño. La AT, por lo tanto, incluye todos los tipos de actividades, oportunidades y procedimientos para promover el desarrollo del niño así como de sus familias. Debe ser una actividad de base comunitaria y consciente de las necesidades globales de la familia (Dunst, Giné, Guralnick), ofreciendo a las familias un sistema integrado de apoyos y recursos, ya sean formales o informales, que influyan directamente o indirectamente en el funcionamiento del niño, los padres y la familia en su conjunto. (Dunst 2000).

El objetivo general de este modelo de intervención es mejorar el bienestar de la familia considerando sus capacidades y compartiendo sus decisiones con los profesionales (Turnbull, Turnbull & Turbiville, 2000). El servicio centrado en la familia reconoce que cada familia es única, que la familia es la constante en la vida del niño, y que ellos son los expertos en las habilidades del niño y sus necesidades. Desde este enfoque epistemológico la intervención centrada en la familia considera ésta como unidad de atención, y organiza la asistencia en forma de colaboración y de acuerdo con sus deseos, sus puntos fuertes y necesidades, enfatizando sus fortalezas y capacidades (Allen y Petr, 1996). El modelo lleva implícito los principios de *empowerment* o capacitación, proximidad, interdisciplinariedad y apoyo en los entornos naturales.

El modelo de intervención centrado en la familia y entornos naturales utilizado en otros países como EEUU, Portugal o Finlandia, (McWilliam, 2010) nos ha servido de referente para guiar nuestras prácticas en el Campus Capacitas: entender a la familia desde una perspectiva ecológica; elaborar un plan de intervención funcional basado en

rutinas; ofrecer a la familia una intervención transdisciplinar y seleccionar los objetivos junto a la familia.

Para poner en práctica esta participación de la familia, se elabora un Programa de Apoyo Familiar Individualizado (PIAF). Este programa, definido con el apoyo de la familia, debe proporcionar respuestas a las preocupaciones de los padres, definir los objetivos para el niño y la familia e identificar las formas preferidas de apoyo y las expectativas ante los resultados esperados. Los niños son atendidos en los contextos naturales en los que los niños sin necesidades especiales de la misma edad están integrados. Los profesionales junto a la familia establecen las expectativas de la intervención para que se proceda a la evaluación del niño y su familia con el fin de identificar las habilidades funcionales del niño y las preocupaciones, necesidades y prioridades de la familia.

El profesional se convierte así en un recurso y apoyo de la familia, capaz de ayudar identificando los objetivos de la intervención y proporcionando toda la información que permita la toma de decisiones favoreciendo siempre la autonomía de la familia (Bailey y McWilliam, 1993).

La evidencia científica acerca de los beneficios de la Atención Temprana, corrobora la necesidad de colaboración entre padres y profesionales de cara a lograr una mayor calidad de vida familiar, siendo el principal objetivo capacitar a la familia atendiendo a sus singularidades, resaltando sus fortalezas y confiando en sus elecciones.

Desde este modelo, la familia es parte activa durante todo el proceso. Las familias dejan de ser meras receptoras de los servicios, formando parte de un equipo transdisciplinar en el que son consideradas incluso parte del equipo. Las decisiones se toman por consenso y, aunque todos los miembros del equipo comparten la responsabilidad de planificar la intervención, las ejecuta sólo la familia y un profesional de referencia (Shonkoff y Meisels, 2000).

Cabe señalar además que los trabajos de investigación ponen de manifiesto que el modelo de intervención centrado en la familia ha sido considerado el más adecuado en los servicios de atención a niños de 0 a 6 años. (Baley, 2001; Baley et al, 1998; Bruder 200). Pese a ello, la mayoría de los programas de intervención actuales siguen focalizados en el niño, aunque los profesionales son conscientes cada vez más de la necesidad de una mayor preparación para abordar cuestiones familiares y responder a sus demandas.

En este contexto, el centro de Atención Temprana del Campus Capacitas de la UCV, pionero en España en la práctica de este modelo centrado en la familia, ha desarrollado líneas de investigación para analizar con profundidad la actuación profesional en los centros de Atención Temprana en la Comunidad Valenciana y en el resto del Estado. La principal conclusión de esta línea de investigación evidencia la idoneidad de llevar a cabo una transformación del modelo de atención, incorporando a la práctica profesional la intervención en los espacios naturales y la necesidad de generar estructuras de capacitación familiar para dar soporte al crecimiento evolutivo del niño.

REFERENCIAS

- Allen y Petr, 1996. Allen, R. I. y Petr, C. G. (1996). Toward developing standards and measurements for family centered practice in family support programs. En G. H. Singer, L. E. Powers y A. L. Olson (Eds), *Redefining family support: innovations in public-private partnerships* (pp.57-85). Baltimore: P.H. Brooks.
- Bailey, D.B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D. y Mallik, S. (2000). First experiences with early intervention: a national perspective. *Pediatrics*, 113(4), 887-896.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bruder, M.B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-122.
- De Miranda Correia, L., Rodrigues, A., Serrano, A. M., Martins, A. P. L., dos Santos, A. C. y Ferreira, R. M. S. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. ASA.
- Dunst, C. (2000). Revisiting “Rethinking Early Intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M. y McLean, M.(2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 68–92.
- Martínez-Rico, G. Tena, J.; Cañadas, M. Pérez-Campos, C.; García-Grau, P (en prensa): *Educación superior inclusiva: guía para el diseño de un plan de atención a la discapacidad y la inclusión en las universidades*. UCV-FIUC.
- Martínez Rico, G (2014). El Campus Capacitas de la UCV: Educación Superior y desarrollo de capacidades. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 13-32.
- Martínez Rico, G., Grau, D., Calero, J. y Cañadas M. (2012). “Early Childhood Education Based in routines within a school for children from zero to three years: a commitment to inclusion.” Conference and Eurlyaidd Annual Conference 2012. 1st international early childhood. Actas del congreso. Braga 13-14 septiembre.
- McWilliam, R. A. (2010). Support-based home visiting. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 203-236). New York: Guilford Press.
- Perpiñán, S. (2009). *Atención Temprana y familia*. Madrid: Editorial Nancea.
- Shonkoff, J. P. y Meisels, S. J. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 3- 31). Cambridge: University Press.

- Turnbull, A. P., Turbiville, V., y Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21st century. En J. P. Shonkoff y S. L. Meisels (Eds.), *The handbook of early childhood intervention*. (2nd ed, pp. 630–648). New York: Cambridge University Press.

APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE LA ASIGNATURA DE ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROYECTO VIVIR

Celia Sanz Pardo* celia.sanz@mail.ucv.es

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN:

El centro de Proyecto Vivir apareció en 1994 como Programa dentro de la Acción Social de Cáritas. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

La filosofía de este Proyecto nace después del constatación de que siete familias que asistían a la Parroquia en busca de ayuda, estaban “cronificando” su situación, es decir, pedían y recibían y no hacían ningún esfuerzo por superarse, con lo que la ayuda no estaba favoreciendo a su inserción social. (Fundación Proyecto Vivir, 2009). Entonces se planteó esta nueva forma de actuar defendida por este Proyecto que consiste en trabajar con las personas, hacer que se valoren, que se acepten a ellas mismas, que sientan deseos de superarse, que no quieran dependencias alienantes ni humillantes, que crean en sus propias posibilidades y las pongan a funcionar y que a la vez enseñen a sus hijos a vivir de otra manera, es decir, tal y como afirma la filosofía del Proyecto: “No dar un pez, sino enseñar a pescar”. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

Las mujeres en estado de exclusión generalmente tienen problemas económicos debido a su ausente situación laboral. (Fundación Proyecto Vivir, 2009) Estas mujeres, muchas de ellas inmigrantes, presentan dificultades para encontrar trabajo, entre los que encontramos el desconocimiento de la lengua castellana y la falta de preparación para la realización de determinadas tareas. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

Los usuarios a los que va destinado este proyecto son tanto las madres, como sus hijos, para favorecer la inserción social de todo el núcleo familiar. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

Los objetivos específicos del Aprendizaje y Servicio tratados son:

-Ayudar en la integración social de mujeres desfavorecidas y de sus hijos.

-Atender a niños en riesgo o en exclusión social, tanto por la mañana como por la tarde, para romper la cadena de exclusión en la que han tenido que vivir mediante talleres de apoyo escolar, formación en valores, formación en el ocio y otros tipos de actividades.

Nuestra presencia en el centro supuso una ayuda a los otros voluntarios que están allí en el día a día, puesto que pese a no ser muchos niños sus edades son muy dispares entre sí, pero una cosa es cierta, todos ellos se alegraron de vernos, de que les escucháramos y de que jugáramos con ellos.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio, exclusión, rutinas, habilidades, educación, voluntariado

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

En la ciudad de Valencia en la actualidad encontramos problemas de exclusión social que afecta a colectivos muy heterogéneos. (Fundación Proyecto Vivir, 2009) Entre ellas encontramos mujeres en ocasiones víctimas de maltrato físico o psicológico por parte de sus parejas, familia o propio entorno social. Además, estas mujeres se encuentran en una situación de precariedad económica y sin apoyos de ningún tipo. Por ello, suelen vivir en viviendas sin condiciones de habitabilidad con condiciones precarias, afectando su situación directamente sobre sus hijos. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

Las mujeres en estado de exclusión generalmente tienen problemas económicos debido a su ausente situación laboral. (Fundación Proyecto Vivir, 2009) Estas mujeres, muchas de ellas inmigrantes, presentan dificultades para encontrar trabajo, entre los que encontramos el desconocimiento de la lengua castellana y la falta de preparación para la realización de determinadas tareas. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

1.2. PRESENTACIÓN DE LA ASOCIACIÓN/ENTORNO/ENTIDAD

Proyecto Vivir apareció en 1994 como Programa dentro de la Acción Social de Cáritas. (Fundación Proyecto Vivir, 2009) La filosofía de este Proyecto nace después de la constatación de que siete familias que asistían a la Parroquia en busca de ayuda, estaban “cronificando” su situación, es decir, pedían y recibían y no hacían ningún esfuerzo por superarse, con lo que la ayuda no estaba favoreciendo a su inserción social. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

Entonces se planteó esta nueva forma de actuar defendida por este Proyecto que consiste en trabajar con las personas, hacer que se valoren, que se acepten a ellas mismas, que sientan deseos de superarse, que no quieran dependencias alienantes ni humillantes, que crean en sus propias posibilidades y las pongan a funcionar y que a la vez enseñen a sus hijos a vivir de otra manera, es decir, tal y como afirma la filosofía del Proyecto: “No dar un pez, sino enseñar a pescar”. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

Actualmente y desde el año 2003, Proyecto Vivir, es una fundación, con personalidad jurídica propia. (Fundación Proyecto Vivir, 2009) Además, es importante decir que esta fundación trabaja con diversas Instituciones: Cáritas Parroquiales, Casa Caridad, Pisos Tutelados de mujeres en exclusión, Consellería de Bienestar Social, Consellería de Solidaridad y Ciudadanía, Ayuntamiento de Valencia, Servicios Penitenciarios, Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

2. RECURSOS

En primer lugar, entre los recursos de los que dispone esta fundación vamos a hablar de los recursos económicos.

Esta fundación recibe algunas ayudas públicas y privadas, pero su medio más importante de subsistencia es su tienda solidaria de venta de ropa y de objetos de segunda mano. Por otro lado, también se consigue dinero a partir de la venta de algunos trabajos realizados en el taller de cerámica, usualmente encargados para bodas, comuniones y eventos de empresa, los cuales debido a la crisis han descendido mucho. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

Pues bien, con estos recursos económicos se destinan a la compra de materiales para los talleres tanto de mujeres como de sus hijos, así como para la beca semanal que les transmiten a las mujeres y la compra de alimentos para estas mujeres dos veces por semana. (Fundación Proyecto Vivir, 2009)

Por otro lado, en cuanto a recursos humanos o personales esta fundación cuenta con trabajadores y con voluntarios. El número de trabajadores va variando en función de los recursos económicos que se dispongan, por ello, antes de la crisis contaba con 7 trabajadores, entre los que encontrábamos educadores, trabajadores sociales, el monitor del taller de cerámica y la dependiente de la tienda. Pero, actualmente solamente hay 2 trabajadores, un monitor de tiempo libre y la profesora del taller de cerámica.

Además, también forma parte de los recursos humanos la presidenta de la asociación que es pedagoga y los voluntarios, los cuales son primordiales para el mantenimiento de la fundación. Actualmente el grupo de voluntarios está formado por 15 voluntarios, pero al igual que el número de trabajadores en plantilla este número también varía.

3. NECESIDADES ATENDIDAS.

-Necesidad de aprendizaje de la lengua española por parte de las madres. *Esta necesidad se atiende mediante los talleres de lengua españoles impartidos para las madres.*

-Necesidad de autonomía laboral y social por parte de las mujeres para no depender de ayudas externas. *Esta necesidad se atiende mediante los talleres, entre los que encontramos el taller de cerámica.*

-Necesidad de actuar en este tipo de colectivo para evitar la mendicidad. *Esta necesidad se atiende mediante la asignación de comida y becas para cada una de las mujeres atendidas.*

-Necesidad de apoyo a los menores en riesgo de exclusión para prevenir la delincuencia en momentos posteriores o la mendicidad, es decir, necesidad demostrarles otras realidades en las que no están inmersos de un modo comprensivo, teniendo en cuenta su dimensión emocional. *Esta necesidad se atiende mediante los talleres de tarde con los niños, entre los que encontramos talleres de apoyo escolar, talleres de ocio, de música...*

-Necesidad de recursos económicos para poder ofrecer las becas a las madres y hacer la compra de la comida para éstas y sus hijos. *Esta necesidad se cubre mediante las ayudas públicas o de empresas privadas y sobre todo de los beneficios obtenidos de la venta en la tienda.*

4. ACTIVIDADES PARA CUBRIR LAS NECESIDADES Y RELACIÓN CON LA ASIGNATURA.

Como hemos dicho anteriormente, nosotras nos vamos a encargar de cubrir la necesidad de ofrecer un lugar supervisado para los hijos de las mujeres en exclusión social durante las mañanas del periodo de fiestas navideñas, para que las madres puedan asistir con regularidad a los diferentes cursillos de formación.

Pues bien, en este apartado vamos a presentar el organigrama general que hemos diseñado para los diferentes días de la “escuela de navidad”, explicando posteriormente las actividades que se realizarán cada día. Además, hemos tenido en cuenta que educar la emoción y el sentimiento es necesario para una educación integral, no solo educar la racionalidad. Por ello, en estas actividades vamos a trabajar también la emocionalidad de los niños y esto también ayudará a la integración en la sociedad de los niños.

Lo vamos a trabajar por medio de la acción interpersonal realizada entre los voluntarios o trabajadores y los niños, ayudando en el desarrollo del niño en este aspecto y, por tanto, en su educación, aunque sea de un modo no formal. Esta acción interpersonal entre voluntario/niño estará basada en el trato del niño con individualidad y con la dignidad que le corresponden. Además, mediante sus acciones, el voluntario debe transmitir sentido por medio de sus acciones, como gestos, miradas...

De este modo estamos ayudando a que el niño busque sentido en todo aquello que lo rodea potenciando su capacidad de pensar en lo metafísico, su trascendencia. Por tanto, podemos decir que en estos talleres vamos a tratar sobre todo la dimensión psíquica, pero ayudando a fomentar su dimensión trascendental que se trabaja diariamente tanto en esta escuela como en las actividades habituales de tarde de una manera indirecta, es decir, mediante la transmisión de sentido.

Por otra parte, también se tiene en cuenta la dimensión biológica durante la realización de las actividades ya que se tienen presentes las necesidades básicas de los niños, por

ello, el recinto cuenta con lavabos, cunas, agua y comida para poder paliar estas necesidades básicas de tipo biológicas. Además, a nivel de asociación también se tiene muy en cuenta la dimensión biológica de los niños ya que las madres reciben una ayuda de tipo monetario y alimenticio, ayudas destinadas a cumplir las necesidades fisiológicas de los niños y sus familias, como puede ser, la alimentación.

Además, también vamos a trabajar la organización temporal del tiempo, ya que la espacial no es posible. Pues bien, esta organización temporal se trabajará en el espacio dividido en rincones ya organizado. Se trata de un gran espacio dividido en rincones. En cada rincón se realiza una actividad diferente y que, por tanto, se trata de un espacio polivalente en su conjunto.

Tabla 1: Organización temporal para las mañanas u organigrama

10:30	Entrada, acogida y saludo.
10:30/11:00	Asamblea y planificación del trabajo.
11:00/11:30	Recreo (tentiempie media mañana)
11:30/12:50	Actividades por rincones
12:50/13:05	Puesta en común
13:05/13:20	Recogida material
13:20/13:30	Aseo y despedida

Esta organización está pensada teniendo en cuenta unos factores determinantes que son: los factores fisiológicos, psicológicos, socio-culturales y pedagógicos.

Podemos afirmar que tenemos en cuenta los factores fisiológicos porque cambiamos constantemente de actividad ya que somos conscientes de que los niños se fatigan con facilidad. Además, tenemos en cuenta los factores psicológicos ya que las actividades que se realizan están adaptadas a la edad, además en nosotras como las demás voluntarias tenemos en cuenta la individualidad de los niños.

Por otra parte, podemos afirmar que tenemos en cuenta los factores socio-culturales porque se respetan las diferentes culturas de los diferentes niños, por ello, en la asamblea cada niño escucha lo que ha vivido en su casa durante este periodo de vacaciones y en fin de año para presentarse entre ellos sus diversas culturas, conociéndose mejor y respetándose más.

Por último, también tenemos en cuenta el factor pedagógico ya que, aunque en este caso se trata de una acción educativa de tipo no formal y que, por tanto, no está regulada por un currículum hemos promovido actividades en gran grupo, pequeño e individuales, es decir, una variedad de actividades ordenadas de manera equilibrada tal y como afirma el currículum de Educación Infantil.

Pues bien, se seguirá este horario ya que mediante el establecimiento de rutinas y horarios ayudamos a interiorizar las primeras secuencias temporales, iniciándose en la orientación en el tiempo, es decir, en su desarrollo del pensamiento lógico. Sin embargo, es importante que este horario además de ser estructurado sea flexible a cualquier necesidad que pueda surgir. Sobre todo, porque, aunque el horario esté diseñado para niños propios de segundo ciclo de Infantil, nos han informado que se mezclan con niños de 0-3 años con lo que estos niños tendrán que tener más tiempo de descanso e incluso algún momento de siesta, ya que sus necesidades fisiológicas son distintas a los niños de 3-6 años.

5. RESULTADOS.

Consideramos que el servicio realizado en Proyecto Vivir durante los días en los que estuvimos colaborando podemos dividirlo en dos experiencias distintas.

En primer lugar, el primer día que fuimos los niños estaban divididos en dos clases diferentes, una de Infantil y una de Primaria como lo están habitualmente. Este día nuestro horario funcionó bastante bien, evidentemente realizado de un modo muy flexible ya que el hecho de tener niños tanto de 0-3 años como de 3-6 años conllevaba que los niños más pequeños no realizaban las actividades del mismo modo que los mayores, ya que en muchos momentos dormían y cuando no lo hacían estaban muy poco tiempo realizando cualquier actividad ya que su capacidad de concentración es menor y se fatigan con mayor facilidad cuando lo hacen.

Por otra parte, el segundo día todos los niños tuvieron que estar en la misma aula debido a que el aula que los niños de Primaria suelen usar estaba siendo despejada para ser pintada y además a parte de nosotras solamente había ido una voluntaria más.

Por tanto, este día la organización intentamos que fuese semejante para no romper con las rutinas establecidas en la “Escuela de Navidad” pero evidentemente el funcionamiento fue peor ya que los niños se distraían y querían hacer otras cosas que hacían los otros niños más mayores como estar con los móviles o jugar a los ordenadores.

6. PROPUESTAS DE FUTURO.

Como propuestas de futuro consideramos que sería oportuno que los niños de entre 0-6 años se pudiesen dividir en dos grupos distintos ya que de este modo ambos grupos podrían tener una organización horaria adaptada a su edad evolutiva.

Por otra parte, consideramos que la organización debería patrocinarse para encontrar así a nuevos voluntarios ya que mucha gente desconoce de su existencia y, por tanto, no puede colaborar ni con recursos ni con la acción voluntaria.

7. VALORACIÓN PERSONAL.

Consideramos que ha sido una experiencia muy grata la participación con esta entidad ya que hemos podido trabajar con niños y nos hemos sentido muy aceptadas tanto por parte de los niños, que desde el primer momento nos recibieron con los brazos abiertos, como por parte de las madres y personal de la organización que nos agradecieron nuestra participación. Por otra parte, consideramos que es una experiencia digna de ser repetida porque además de resultar gratificante para nosotras podemos observar que nuestra acción resulta muy útil para el buen funcionamiento de la organización, ya que, como hemos podido observar, se encuentra en un momento donde está patente la falta de voluntarios en la entidad, y sin voluntarios que se ocupen de los niños, las madres no podrán participar en los talleres diseñados para integrarlas laboralmente convirtiéndolas en independientes y capaces de mantener por ellas mismas a sus familias.

8. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.

Tal y como podemos observar en la publicación llamada “Aprendizaje y Servicio (ApS), Educación y compromiso cívico” de Josep M. Puig y su equipo, podemos definir el ApS como:

(...) una metodología pedagógica de alto poder formativo. Una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que

proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes. (Puig, 2009, p.9)

El aprendizaje servicio es una propuesta pedagógica que moviliza el conocimiento y las humanidades de un modo poco académico. Con frecuencia en la escuela los alumnos se relacionan con el saber guiado por el afán de aprenderlo y examinarse. El aprendizaje servicio proporciona la experiencia de ver cómo se aplica el conocimiento a la realidad para mejorar alguno de sus aspectos. Por otra parte, las humanidades han de servir para comprender mejor la realidad y, sobre todo, para movilizar la voluntad de los jóvenes y conseguir que se impliquen en su transformación. Es por ello que decimos que el aprendizaje servicio añade al conocimiento y a las humanidades el sentido que aporta el uso. (Puig, 2009, p.13)

REFERENCIAS.

Fundación Proyecto Vivir. (2009). Quiénes somos. [En línea]. Recuperado de <http://www.proyectovivir.es/SobreNosotros.html>
“Aprendizaje y Servicio (ApS), Educación y compromiso cívico” de Josep M. Puig y su equipo. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jaume_Trilla/publication/267302004_CRITICA_APRENDIZAJE_SERVICIO_ApS_Educacion_y_compromiso_civico/links/551e509b0cf2a2d9e13ba450.pdf

EL CAMPUS CAPACITAS DE LA UCV COMO VEHÍCULO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN: ACTIVIDAD DEL CENTRO AUTONÓMICO DE REFERENCIA EN DISCAPACIDAD - C.A.R.D. CAPACITAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN MATERIA DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD Y PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL

Margarita Cañadas Pérez
Gabriel Martínez Rico
Carlos Guillamó Mínguez
Francesc Bañuls Lapuerta
Francisco Tomás Aguirre* paco.tomas@ucv.es

Campus Capacitas Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN:

La Promoción de la Autonomía Personal y la Atención a la Discapacidad, deben ser responsabilidades ineludibles para la sociedad. La UCV “San Vicente Mártir” ha recogido como propia la asistencia a dicha necesidad. Para ello, el Campus CAPACITAS-UCV ha ido configurándose con el desarrollo de distintos proyectos y acciones desde su inicio.

Entre ellos, cabe destacar el Centro Autónomo de Referencia en Discapacidad (CARD).

En el presente trabajo, se recogen las diferentes acciones que, en materia de formación en el ámbito de la discapacidad, implementa el CARD-Capacitas a lo largo de un curso académico, como muestra de las acciones educativas en este ámbito generadas en el Campus.

La existencia de un centro dedicado a la asistencia, investigación y docencia, enmarcada en el contexto equivalente al de los campus de excelencia adscrito a una Universidad, permite generar una estructura educativa, potente y al mismo tiempo ágil y versátil, como vehículo transmisor de formación a la sociedad, en un área tan especialmente necesitada de ello como lo es la atención la promoción de la autonomía personal.

El impacto generado por las diferentes acciones es muy significativo. La formación en diferentes campos en materia de la atención a las personas con discapacidad puede llegar así a todos los estudiantes de la universidad, a los usuarios, a los profesionales que los atienden y, del mismo modo, a la sociedad en general, cumpliendo así una de las funciones fundamentales de la Universidad como es la de la transmisión de los conocimientos y las innovaciones.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad, Inclusión, Autonomía Personal, Universidad

Se entiende por Promoción de la Autonomía Personal y Atención a la Discapacidad, el conjunto de acciones encaminadas a eliminar o reducir un déficit o disfunción física, intelectual o sensorial de la persona con discapacidad, así como, mantener habilidades adquiridas en aquellos casos en los que por sus características especiales se requiera, con el objeto de lograr el máximo grado posible de autonomía personal e integración social.

Desde los inicios de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” el Campus CAPACITAS ha ido configurándose con el desarrollo de distintos proyectos y acciones entre los que destacan:

- Titulaciones Universitarias (hoy grados) con especial atención a la Discapacidad en sus diversos aspectos (Terapia Ocupacional, Logopedia, Psicología o Educación Social (2003))
- La creación de la Clínica Universitaria con las secciones de Terapia Ocupacional, Logopedia y Psicología (2004)
- Máster Universitario en Atención Integral a Personas con Discapacidad y
- Máster Universitario en Intervención Logopédica Especializada (2007)
- Centro de desarrollo infantil y atención temprana (2008)

- Unidad Docente de Autismo (2010)
- **Centro Autonómico de Referencia en Discapacidad (2012)**
- Instituto de Investigación y Atención a la Discapacidad (2012)
- Campus virtual CAPACITAS (2013)

Este planteamiento ha permitido implementar un conjunto de acciones orientadas todas a ellas a la generación de un proyecto educativo propio enmarcado en la acción de la Universidad.

En el presente trabajo, se recogen precisamente las diferentes acciones que, en materia de formación en el ámbito de la discapacidad, implementa el CARD-Capacitas a lo largo de un curso académico, como muestra de las acciones educativas en este ámbito generadas en el Campus. Las acciones docentes y formativas del Centro son las siguientes.

1. DOCENCIA EN EL CARD-CAPACITAS:

COMPETENCIA TRANSVERSAL: FORMACIÓN EN DISCAPACIDAD

El Campus CAPACITAS de la universidad Católica de Valencia, como apuesta integradora de la inclusión, la atención y la convivencia en la comunidad con la sociedad en su conjunto, está desarrollando una “*competencia transversal*”, cuyo objetivo es formar a los estudiantes universitarios de todos los grados, en discapacidad desde un enfoque de derechos, por cuanto la discapacidad es una realidad que exige un abordaje transversal.

Esta formación se deriva, por una parte, de la constatación de una carencia formativa en futuros profesionales y en las lícitas reivindicaciones del sector de la discapacidad que reclama ser atendido desde la igualdad y la no discriminación, aspectos que hacen cada vez más patente la urgencia de que los futuros profesionales, sean personas capaces de atender a todas las personas en una sociedad plural, inclusiva y de todos. Para el diseño de esta competencia se ha contado con el sector de la discapacidad, y otros grupos de interés como profesores, profesionales de diferentes ámbitos y estudiantes.

El resultado ha sido la elaboración de una guía docente que incluye los contenidos y resultados de aprendizaje para adquirir esta competencia transversal, que ha sido definida desde una dimensión teórica y práctica alineada con la Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad.

Además de la participación como docentes en las sesiones en el aula de los créditos correspondientes, ha quedado incorporada la visita formativa al CARD por parte de los alumnos de los grados dentro del esquema organizativo de la competencia. Este curso se han desarrollado 9 sesiones dentro de esta actividad que acerca a los estudiantes al aula de Productos y Tecnologías de Apoyo.

2. EL CARD COMO ESPACIO DOCENTE DE ASIGNATURAS DE GRADO

Asimismo, durante este curso se ha mantenido el uso de los espacios docentes del CARD para impartir sesiones de diferentes asignaturas de Grados de la Facultad, especialmente de Terapia Ocupacional. Se han realizado un total de **14 sesiones**. Destacan las **5 sesiones** de la asignatura accesibilidad ergonomía y productos de apoyo y las **5 sesiones** de la asignatura Aspectos Evolutivos y Educativos del Alumnado con Deficiencias Visuales y Deficiencias Motoras Etiología de las deficiencias visuales los grupos de Magisterio de Infantil y Primaria, mención en Pedagogía Terapéutica. Finalmente destacar las **4 sesiones** del grado de psicología, desde la asignatura de Familia y Dependencia. Destacar la colaboración del CARD, en el ciclo internacional de

Terapia Ocupacional; realizándose talleres en la sala multiusos durante dos jornadas consecutivas.

3. VISITAS FORMATIVAS

La función educativa del CARD, más allá de su actividad como recurso docente en los grados de la Universidad, se considera otro de sus puntos fuertes. Se articula fundamentalmente en visitas concertadas de alrededor de dos horas. Organizativamente se distinguen las realizadas por profesionales y las de centros educativos. Las primeras son personalizadas, a demanda, y las segundas mantienen una estructura estable; constan de una introducción teórica, presentación de ejemplos adaptados al nivel y características del grupo y visita guiada al centro. En el curso 15-16 se han atendido **22 grupos** externos de la UCV, de grupos formativos de FP y bachiller, con una media de **25 alumnos por sesión**.

4. JORNADAS

Durante el curso actual se ha conseguido consolidar el calendario de estas actividades permitiendo el mantenimiento de una interesante programación. En el presente curso han sido 6 las jornadas organizadas desde el CARD (contando en varias de ellas con la colaboración de la titulación de Terapia Ocupacional). Han participado cerca de 250 personas en total. Es de reseñar que se programaron 2 más que, finalmente, por agenda de los ponentes, se han pospuesto al curso próximo.

Las Jornadas desarrolladas han sido:

1ª.- “La bipedestación en las personas con movilidad reducida evita la degeneración del sistema músculo esquelético”

Organizada por CARD CAPACITAS en colaboración con *Soluciones Rodem*. La sesión, impulsada desde el ámbito de la terapia ocupacional, mostró varios bipedestadores estáticos, un bipedestador dinámico manual, un bipedestador dinámico eléctrico y una silla de bipedestación.

2ª.- Taller de Ergonomía

Organizado por CARD CAPACITAS en colaboración con *Repose*. Fundamental en la prevención y tratamiento de las úlceras por presión, este Taller analizó la importancia de un buen conocimiento de la ergonomía en la prevención y tratamiento de las úlceras por presión.

3ª.- “Rampa Digital: Contra la amenaza de la brecha digital y tecnológica”

Organizado por CARD CAPACITAS en colaboración con *Daas Groupe*. En esta Jornada se expusieron distintas iniciativas para la superación de las dificultades de accesibilidad que presenta internet para las personas con discapacidad.

4.- “Últimas tendencias en tecnología de apoyo a la discapacidad”

Organizado por CARD CAPACITAS en colaboración con *BJ*. Se abordaron, entre otros, aspectos cómo el control del entorno y las salas multisensoriales a través de un concepto *Myroom!* "Un conjunto de propuestas tecnológicas que permiten crear en casa un espacio multimedia y sensorial, adecuado para personas con discapacidad física o intelectual2.

5.- “II jornada Creando Apoyo”

Organizado por la comisión de prácticas del grado de Terapia Ocupacioanl de la UCV en colaboración con el CARD CAPACITAS. La Jornada presentó las realidades de dos familias, que han ido desarrollando sus propias soluciones, creando Productos de Apoyo para sí mismos o para personas en su misma situación, derivando está situación en la creación de una empresa o asociación. Se contó con la participación del *Taller de vida Independiente*, donde se presentó la realidad y las necesidades de apoyo de una persona adulta con eetraplejía, y de *La sonrisa de Lucía*, donde se presentaron las soluciones que los padres de esta niña, han desarrollado para su hija y otros niños.

6.- “Comunicarse con la mirada”

Organizado por CARD CAPACITAS en colaboración *IRISBOND*. La Jornada presentó diferentes aplicaciones, guías de aprendizaje, recursos educativos y herramientas de esta tecnología, diseñada principalmente para personas con limitaciones de movilidad, problemas en el habla o discapacidad sensorial. Esta Jornada fue recogida en el informativo de Mediterráneo TV

5. OTRAS ACCIONES Y PROGRAMAS FORMATIVOS DESTACADOS

Alfabetización digital para niños y adultos

El curso pasado se realizó la solicitud de dos programas de intervención en entornos naturales, con el objetivo de realizar Valoraciones que permitan diseñar entornos adaptados de funcionamiento tanto en el entorno escolar, formativo, del hogar y entorno de participación directa, mediante la aplicación de Tecnologías de la Información y de la comunicación y Productos de Apoyo de personas adultas y niños con discapacidad. Esta solicitud, aunque solo parcialmente respondida, ha permitido implementar el programa asistencial de alfabetización digital para alumnos con necesidades educativas especiales así como para adultos con discapacidad y sus cuidadores.

6. EL CARD “FUERA” DEL CARD

Además de las actividades expuestas, durante el presente curso se ha participado, por invitación en Jornadas, Conferencias y Seminarios organizados por otras instituciones. Las más destacadas son las siguientes:

- 5 Charlas Organizadas por la Asociación Española Contra el Cáncer -Junta Provincial de Valencia: Benicolet, La Font den Carròs, Real de Gandía, Chelva y Pobla de Vallbona
- XXXVI Jornadas de información para lesionados medulares y otras discapacidades físicas organizadas por ASPAYM – Comunidad Valenciana – Junio de 2016
- Actualización del aula TIC de CEEM Sueca.

CONCLUSIONES

La existencia de un centro dedicado a la asistencia, investigación y docencia, enmarcada en el contexto equivalente al de los campus de excelencia adscrito a una Universidad, permite generar una estructura educativa, potente y al mismo tiempo ágil y versátil, como vehículo transmisor de formación a la sociedad, en un área tan especialmente necesitada de ello como lo es la atención la promoción de la autonomía personal.

El impacto generado por las diferentes acciones es muy significativo. La formación en diferentes campos en materia de la atención a las personas con discapacidad puede

llegar así a todos los estudiantes de la universidad, a los usuarios, a los profesionales que los atienden y, del mismo modo, a la sociedad en general, cumpliendo así una de las funciones fundamentales de la Universidad como es la de la transmisión de los conocimientos y las innovaciones.

REFERENCIAS

Bueno, E. (2007). “La tercera misión de la Universidad”, Boletín Intellectus, nº 12, 15-17.

Bueno, E. y Casani, F. (2007). “La tercera misión de la Universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación”. Economía Industrial, 366; 43-66.

Cañadas M., Martínez-Rico, G., Grau D. y Calero J. (2012). “Buenas prácticas en Atención Temprana: Intervención en entornos naturales y centrada en la familia.” Revista de Neurología 54: S155-162.

Castillo, T. (2009). Descubriendo capacidades. Principios y valores que unen voluntades. Torrelavega. Asociación Amica.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI. Informe España 2015: Derechos Humanos y Discapacidad. Elaborado por la Delegación del CERMI para la Convención de la ONU y los Derechos Humanos CERMI-Estatal.

Escobar, G. (Director) (2010): VII Informe sobre derechos humanos. Personas con discapacidad Federación Iberoamericana de Ombudsman. Madrid: Trama Editorial.

Fundación Universia (2014). Universidad y discapacidad: II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. CERMI.

(2016). Guía de Atención a la Discapacidad en la universidad. Madrid: Fundación Universia.

Martínez-Rico (2013). Campus Capacitas: Educación, Sociedad e Inclusión, Memoria 2003-2013. Universidad Católica de Valencia.

Naciones Unidas, ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General. 76a sesión plenaria. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.

Núñez, J. y Valle, E. (2016): Observatorio Católico sobre Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Católica de Honduras UNICAH. Manuscrito no publicado

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. A. Santos Mosquera, Trad. Barcelona: Paidós.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca.

Sánchez, J.L. (2015). Concepto de Capacitas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (47), 39-56.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). “El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual”. *Siglo Cero* 38 (4), 21-36.

Verdugo, M.A. (2013): *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia*, Madrid: Amaru Ediciones.

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2010). “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad”. *Siglo Cero*, 41 (4), 7-21.

DESARROLLO INTEGRAL DE LOS JÓVENES EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL: EL PAPEL DE LA INTERCULTURALIDAD

Laura Izquierdo Fontestad* laura.izquierdo@ucv.es

Investigadora grupo de investigación: Citizenship, Cultural Diversity & Education (CIDECE) Educación Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RESUMEN

Los fines de la educación, tal y como lo establece la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos no deben obedecer meramente a su función socializadora desde una aproximación de adquisición de conocimientos y saberes mecánicos. Se trata más bien de una tarea cuya finalidad es permitir a la persona alcanzar su plena realización. La educación para el desarrollo integral de la persona pues se marca dentro de esta propuesta. En los últimos veinte años la presencia de la diversidad cultural ha ido transformando la realidad social de las aulas españolas, convirtiendo la diversidad el rasgo principal de la sociedad misma. El desarrollo integral de la persona mediante la educación en sociedades culturalmente diversas supone la introducción de un enfoque pedagógico que reconoce el valor y la aportación de la diversidad. Uno de los mayores retos con los que se tiene que afrontar el maestro hoy en día es el desarrollo de una propuesta educativa que reconoce la diversidad y permite el desarrollo integral de la persona. El siguiente estudio plantea el papel de la educación intercultural como propuesta educativa para el desarrollo integral del alumnado en la sociedad culturalmente diversa. Además, este análisis subraya la capacidad de dicha propuesta a desarrollar competencias interculturales, una tarea con la que se deben implicar tanto la formación previa de los maestros como la formación continua. El estudio concluye con la definición ofrecida por la UNESCO para el concepto de Competencias Interculturales y señala la necesidad de trabajar en la formación universitaria el desarrollo de dichas competencias para garantizar aulas inclusivas y un clima de cohesión social.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Integral de la Persona, Diversidad Cultural, Educación Intercultural, Competencias Interculturales

1.1 LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948, artículo 26, se establece que la educación

Tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de la Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz. (Naciones Unidas, 1948)

Los fines de la educación tal y como lo establece la Declaración no deben obedecer meramente a su función socializadora desde un aproximación de adquisición de conocimientos determinados y saberes mecánicos. Se trata más bien de una propuesta formativa que permita a la persona alcanzar su plena realización. De acuerdo con esta visión, la educación para el desarrollo integral de la persona se entiende desde una perspectiva funcionalista positivista, como agente de desarrollo y de cambio social (Shuali, 2008).

De acuerdo con este planteamiento un desarrollo integral de la persona no se consigue sin tener en cuenta la dimensión de su identidad cultural, un hecho que se explicará a continuación. En los últimos veinte años la diversidad cultural ha sido el rasgo principal de la realidad en las aulas, esta diversidad supone el desarrollo de un sentido de identidad que no necesariamente es el que representa la cultura mayoritaria. Por lo tanto muchos alumnos procedentes de minorías étnicas culturales religiosas o que se

caracterizan por pertenencia a un grupo distinto en realidad desarrollan un sentido de identidad cultural propio. La diversidad cultural se caracteriza por la presencia de grupos pertenecientes a diferentes etnias, culturas, religiones, etc., pero también desde el punto de vista de la necesidad de su reconocimiento y protección de sus derechos, por la presencia de grupos sociales que, con independencia de la etnia o cultura a la que pertenezcan, requieren igualmente un tratamiento no discriminatorio y que permita una auténtica igualdad de oportunidades para todos (Shuali, 2012).

El desarrollo integral de la persona mediante la educación en sociedades culturalmente diversas supone la introducción de un enfoque pedagógico que reconoce el valor y la aportación de la diversidad. Un enfoque que permita a cada alumno formar parte del grupo sin tener que renunciar su sentido de identidad de origen o su pertenencia a la vez a un grupo cultural minoritario (Aguado, 2010). Uno de los mayores retos con los que se tiene que afrontar el maestro hoy en día es el desarrollo de una propuesta educativa que reconoce la diversidad y permite el desarrollo integral de la persona. La convivencia entre personas procedentes de distintos países supone también la convivencia entre diferentes culturas, un hecho que no es evidente y que requiere de una voluntad y capacidad de empatía y solidaridad con el otro.

I.2 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO EN LA SOCIEDAD CULTURALMENTE DIVERSA.

La educación intercultural supone una herramienta valiosísima para afrontar el reto de la integración de los jóvenes especialmente en un contexto de sociedad culturalmente diversa.

Y es así por lo que la escuela del siglo XXI tiene la obligación de atender los cambios en la sociedad si queremos preparar a los alumnos a su posterior incorporación a la misma.

Una propuesta educativa intercultural integral que pretende abarca la totalidad de las necesidades educativas de la persona, debe tener en cuenta el reconocimiento en la diversidad cultural, la identidad cultural y debe procurar fomentar el diálogo intercultural (European Commission, 2016). En coherencia con la propuesta de desarrollo integral de la persona, la educación intercultural supone una alternativa a las propuestas pedagógicas tradicionales que se desarrollaron únicamente de acuerdo con la cultura dominante de la sociedad. A parte de la dimensión curricular y de revisión de contenidos que requiere la educación intercultural, se trata además de una propuesta pedagógica que está basada en un concepto de relación dinámica, de intercambio de conocimientos, valores y percepciones entre los individuos. Se trata pues de favorecer un clima de diálogo, de inclusión y de cohesión social. La educación intercultural además enfatiza los valores universales y subraya lo que une a los individuos, más que aquello que les separa (Shuali, 2012). En este sentido el desarrollo de competencias interculturales mediante la propuesta de la educación intercultural en los futuros maestros y consecuentemente en su alumnado, es fundamental para conseguir una sociedad cohesionada.

I.3 EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES MEDIANTE LA PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LOS JÓVENES DEL SIGLO XXI

Las competencias interculturales según la UNESCO (2013) se organizan en torno a cinco bloques principales de saberes: *1. Savoirs*- supone el conocimiento de nuestra

propia cultura y de la cultura de los demás. Este saber ayuda a desarrollar una mejor relación entre las sociedades y la comprensión de las costumbres. 2. *Savoir comprendre*- es el conocimiento sobre la interpretación/familiarización con la diversidad cultural. Supone la capacidad de entender lo que representa o significa las tradiciones culturales distintas a las nuestras y por lo tanto previene un trato de rechazo. 3. *Savoir apprendre*- habilidades de descubrimiento/interacción de la necesidades de conocer otras culturas. Fundamentalmente se refiere al desarrollo de interés y capacidad de comprensión de las demás culturas. 4. *Savoir être*- las actitudes de curiosidad/apertura para aprender sobre y con las otras culturas. Y finalmente 5. *Savoir s'engager*- que supondría el compromiso con una actitud crítica y concienciada sobre el papel de la cultura y sus tradiciones en contexto multicultural. Estas competencias y su desarrollo, según recomendaciones de la UNESCO deben formar parte de la propuesta formativa educativa intercultural. Por lo tanto, tal y como indican los estudios la formación de los jóvenes maestros debe contemplar del desarrollo de dichas competencias. Uno de los informes más destacados con respecto al desarrollo de dichas competencias es el informe elaborado por Darla Deardorff (2011) que recoge los cinco informes previos emitidos por la UNESCO sobre estas competencias (Dragicevic Sestic & Dragojevic, 2009; Grimson, 2011; Holmes, 2009; Steyn, 2009; Youssef, 2011). Según la autora los requisitos mínimos para alcanzar las competencias interculturales deben incluir lo siguiente:

Respeto: valoración de los demás, *Autoconocimiento/identidad*: entendiendo, el lente a través del cual cada uno ve el mundo, *Viendo desde la perspectiva del "otro"*: tanto cómo estas perspectivas son similares y diferentes, *Escuchar*: enganchar en un auténtico diálogo intercultural, *Adaptación*: ser capaz de cambiar temporalmente en otra perspectiva, *Construcción de relaciones*: forjar vínculos personales interculturales duraderos, *La humildad cultural*: combina el respeto con la autoconciencia. Deardorff, en su publicación titulada *Theory Reflections: Intercultural Competence Framework/Model* establece que el desarrollo de la competencia intercultural supone un proceso de toda una vida. Afirma que es importante prestar atención al proceso de desarrollo de la competencia abordando el conjunto de los aspectos que permiten su desarrollo: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Además añade que: "Intercultural competence unfortunately does not "just happen" for most; instead, it must be intentionally addressed. Intentionally addressing intercultural competence development at the post-secondary level through programs, orientations, experience, and courses" (Deardorff, 2009, p.266).

Podemos concluir que una educación dirigida al desarrollo integral de la persona se fundamenta en el concepto de la dignidad humana y el respeto a los Derechos Humanos. Para alcanzar el desarrollo de estas actitudes las escuelas deben partir de una propuesta educativa intercultural. Así pues, una valoración positiva de las culturas favorece la convivencia y permite una interacción sana en las aulas. Para alcanzar esta realidad es necesario desarrollar las competencias interculturales sugeridas por la UNESCO en la formación de los maestros. Tal y como comenta Deardorff, dichas competencias no sólo suceden sino que deben desarrollarse intencionadamente mediante experiencias y cursos formativos, teniendo en cuenta el proceso de su desarrollo y abordándolas en su conjunto.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC-UNED. Estudios del CREADE nº4
- Deardorff, D. (2009). *Theory Reflections: Intercultural Competence Framework/Model*. Thousand Oaks, CA: Sage, 241-266.
- Deardorff, D. (2011). *Assessing Intercultural Competence*. New Directions for Institutional Research, 19, 65-79. DOI: 10.1002/ir.381
- Declaración Universal de los Derechos humanos. (1948). *Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1998*. Recuperado de http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/Universal_Derechos_Humanos.pdf
- European Commission. Eurydice (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Intercultural Competences Conceptual and Operational Framework*. Paris: Francia.
- Shuali, T. (2008). *Inmigración e Integración: Políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Shuali, T. (2012). *La pedagogía Intercultural desde la fundamentación teórica a la práctica educativa*, en Die, L (ed) *Aprendiendo a ser Iguales: manual de educación intercultural*. Valencia, España: CeiMigra.

APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE LA ASIGNATURA DE ORGANIZACIÓN DEL AULA Y DEL CENTRO DE EDUCACIÓN: CENTRO DE MENORES SAN JUAN BAUTISTA

Begoña Casanova Soto* bcasanovasoto@mail.ucv.es

Lucía Pérez Sellés

María Aviñó Plaza

Paula Monmeneu Pilato

Valeria Chort Bartual

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir de Valencia

RESUMEN

El centro de acogida de menores pertenece a la “Fundación Asilo San Juan Bautista” y como entidad benéfica de carácter privado, está regida por una Junta de Patronos y gestionada por las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, que colaboran en la organización, administración del centro e intervención directa con los menores.

Es un centro concertado económicamente con la Conselleria de Bienestar Social. Está integrado en el sistema de protección de menores de la Generalitat Valenciana. Su finalidad es la de acoger temporalmente a menores mientras se establecen las condiciones básicas de idoneidad en su entorno, o se deriva hacia un recurso de carácter más permanente (preferentemente de carácter familiar).

Los objetivos específicos del Aprendizaje-Servicio en este centro fueron la atención individualizada de los menores para potenciar en ellos sus capacidades, sus relaciones con el entorno social y la vida en el centro. Contribuir al correcto aprendizaje y desarrollo de los menores para que aumente su calidad de vida, favoreciendo su autonomía personal, de grupo y su plena integración. En rasgos más generales, el objetivo es hacerles compañía y darles cariño para sentirse más acogidos, educarles en disciplina y enseñarles nuestras aportaciones sobre lo que conocemos de la asignatura Organización del aula y del Centro de Educación Infantil, más concretamente, en el tema de las rutinas, horarios y temporalización.

Nuestra presencia en el centro supuso una ayuda a los otros trabajadores que están allí en el día a día, puesto que son bastantes niños y ellos también agradecen gente que esté con ellos y con los niños. Desde el más pequeño, hasta el más mayor se alegraba de vernos a nosotras y a los demás monitores, allí apreciaban a cada persona, puesto que se ponía más importancia al factor humano que al bien material.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio, exclusión, rutinas, habilidades, educación.

1. FUNDAMENTACIÓN

El centro de acogida de menores pertenece a la “Fundación Asilo San Juan Bautista” y como entidad benéfica de carácter privado, está regida por una Junta de Patronos y gestionada por las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, que colaboran en la organización, administración del centro e intervención directa con los menores.

Es un centro concertado económicamente con la Consellería de Bienestar Social. Está integrado en el sistema de protección de menores de la Generalitat Valenciana. Su finalidad es la de acoger temporalmente a menores mientras se establecen las condiciones básicas de idoneidad en su entorno, o se deriva hacia un recurso de carácter más permanente (preferentemente de carácter familiar).

Este acogimiento es acordado por la Dirección Territorial de Bienestar Social, para los menores que precisen de una protección específica, cuya guarda y/o tutela sea asumida por la Consellería de Bienestar Social y que por criterios de territorialidad e idoneidad del recurso son remitidos a este centro. En este se garantiza todo lo que precise el menor en función de su reinserción a la familia o integración en una familia educadora. Esta tarea se aborda con la idea de que todos formamos una Comunidad Educativa y desde

una visión cristiana con un estilo sencillo, de respeto, confianza y alegría, según los principios de la Acción Social de San Vicente y Santa Luisa.

El acogimiento residencial es una medida de protección en el que el menor se encuentra en una situación de desamparo y es acogido por el centro, donde se reciben servicios de alojamiento, manutención, apoyo educativo y atención integral.

Los menores vienen de situaciones familiares con múltiples problemas como:

- **Desestructuración familiar:** dificultades en la relación de pareja de los padres, ausencia de figura paterna o materna, ausencia de apoyo familiar, etc.
- **Problemas de salud:** enfermedad psíquica o física, adicción al alcohol o a otras drogas, etc.
- **Problemas sociales:** falta de vivienda, carencia de medios económicos, etc.
- **Problemas de personalidad:** dificultad para reconocer su parte de responsabilidad en los problemas, falta de constancia, resistencia al cambio, dependencia, etc.

Estas circunstancias influyen e impactan gravemente en los menores. Muchos de ellos desarrollan unas características especiales, son las siguientes:

- **De desarrollo evolutivo-cognitivo:** desarrollo intelectual condicionado por deficientes cuidados durante embarazo o parto, por escolarización irregular, retrasos en el aprendizaje, problemas de adaptación en la escuela.
- **De desarrollo afectivo:** ausencia de referentes afectivos estables, carencias en el apego, modelos emocionales escasos o inadecuados, incapacidad de generar sentimientos de seguridad, aparición de trastornos emocionales, etc.
- **De conducta:** conducta condicionada por la ausencia de los modelos normalizados, escasa interiorización de normas, poca capacidad de autocontrol, escasa respuesta al castigo, hábitos de la vida diaria no adquiridos, etc.
- **De socialización:** ausencia de modelos, inmersión en un entorno nuevo, temor al abandono y al fracaso, baja autoestima, dificultad para expresarse, etc.

El centro cuenta de 29 plazas y se divide en 4 grupos educativos. Cada uno los forma de 6 a 8 niños. Estos son de diferentes edades, lo que favorece que se cree un ambiente de diversidad y más familiar. A través de la convivencia, crean pequeñas comunidades donde fomentan la socialización, el afecto...ayudándose y apoyándose unos a otros como una pequeña familia.

2. OBJETIVOS

Los objetivos específicos del APS en este centro son la atención individualizada de los menores para potenciar en ellos sus capacidades, sus relaciones con el entorno social y la vida en el centro. Contribuir al correcto aprendizaje y desarrollo de los menores para que aumente su calidad de vida, favoreciendo su autonomía personal, de grupo y su plena integración.

En rasgos más generales, el objetivo es hacerles compañía y darles cariño para sentirse más acogidos, educarles en disciplina y enseñarles nuestras aportaciones sobre lo que conocemos.

3. ANÁLISIS DE LA DETECCIÓN DE NECESIDADES

3.1. NECESIDADES DETECTADAS

Los menores que encontramos en el centro de acogida cuentan con unas necesidades específicas que se deben destacar:

- Problemas de adaptación en la escuela.
- Retraso en el aprendizaje.
- Ausencia de referentes afectivos estables, es decir, carencias de apego.
- Modelos emocionales escasos o inadecuados, por lo que le cuesta expresar algunas emociones.
- Inestabilidad emocional (conductas agresivas, insultos, etc.)

3.2. NECESIDADES ATENDIDAS

Después de observar las necesidades que presentan dichos menores, nosotras hemos podido atenderles en algunos aspectos.

Les hemos ayudado a realizar algunas actividades del colegio o explicarles aquello que no entendían. Hemos establecido buenas relaciones con ellos, cuando íbamos les preguntamos qué habían hecho durante la semana, cómo se lo habían pasado, etc. Por otra parte, cada vez que presentaban conductas agresivas, malas contestaciones, o insultos, les corregimos indicándoles qué hacer o cómo controlar las situaciones en las que no actúan adecuadamente. Otras necesidades que hemos atendido es el apego, sus relaciones con adultos, para ello hemos pasado tiempo con ellos, mostrándoles afecto, realizando actividades lúdicas con ellos, comentando películas, series o viendo la televisión con ellos, etc.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados, esperábamos establecer vínculos afectivos con los niños del centro. Conseguir que ellos se abrieran hacia nosotras, que consigan romper barreras interpersonales y que sintieran que podían confiar en nosotras, mostrándonos como un apoyo para ellos. Esperábamos crear un clima agradable, de aceptación y de confianza. Con muchos de ellos sí que hemos conseguido estos resultados.

También pretendíamos que todos se involucraran en las actividades para crear sentimiento de grupo y promover el trabajo en equipo. Estos aspectos podemos decir que han sido conseguidos completamente.

5. PROPUESTAS DE FUTURO

Nos hubiera gustado tener un rato en el que los niños se dividieran por edades para aprovechar y así llevar a cabo oraciones o reflexiones donde podamos reflexionar más. Nosotras teníamos que realizarlas antes de cenar en los grupos por bloques, lo que nos limitaba las posibilidades de oración, pues son grupos de diferentes edades, y no podíamos profundizar lo mismo con todos, así que decidimos llevar a cabo oraciones sencillas y simples para que pudieran ser entendidas por todos.

El tiempo pasó muy deprisa, cuando nos dimos cuenta ya se había acabado nuestro servicio allí. Nos vamos muy contentas de haber formado parte de esa pequeña familia y como Abal de Hevia (2016) afirma a través de esta experiencia “los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio solidario cuidadosamente organizado, que otorga también beneficios a la comunidad” (p. 15) y, además, nos ha permitido “combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa” (Martínez, 2010, p. 16).

Una experiencia que recomendamos sin duda a todos nuestros compañeros y amigos. Repetiremos.

6. BENEFICIOS

6.1. PARA EL GRUPO

Nosotras nos hemos dado cuenta de la dura realidad que viven estos niños, con pasados duros, situaciones familiares y escolares complicadas... A pesar de ello son niños que tal vez al principio no se abren pero cuando ven que estás ahí y pueden confiar en ti se entregan a tí como uno más, no son solo centros de acogida, orfanatos, sino el hogar en el que vive una gran familia formada por todos los niños, trabajadores y voluntarios.

Ellos viven su día a día con alegría, aprendiendo juntos y muy unidos a sus compañeros y monitores.

Emprender este aprendizaje servicio nos ha hecho sentir pequeñas y a su vez, nos ha hecho ver que simplemente dando un poco de nuestro tiempo podemos hacer felices a otros. Son unas horas de tu semana que se convierten en sonrisas y alegría, al ver cómo, hasta el que ha vivido situaciones más difíciles, puede volver a sonreír.

6. 2. PARA LOS DESTINATARIOS DIRECTOS

Los principales beneficios de nuestro servicio iban dirigidos a los niños del centro, en especial para los que estaban en los bloques a los que atendimos. Cuando hay un solo monitor a cargo de un bloque ha de estar pendiente de todos los niños por lo que no siempre podía hacer compañía a todos o compartir juegos y más tiempo. El hecho de que en los bloques estuviésemos apoyando al monitor nos permitió que todos compartiéramos más tiempo, ya fuera jugando, charlando, haciendo juntos las tareas del día a día, se creaba un ambiente más familiar y acogedor. Los niños agradecían mucho que fuéramos, siempre nos recibían con alegría y con ganas de pasar tiempo con nosotras.

6. 3. PARA LA COMUNIDAD

Es preciso destacar que todo granito de arena contribuye, la ayuda siempre se agradece y la buena compañía nunca viene de más.

Nuestra presencia en el centro supuso una ayuda a los otros trabajadores que están allí en el día a día, puesto que son bastantes niños y ellos también agradecen gente que esté con ellos y con los niños. Desde el más pequeño, hasta el más mayor se alegraba de vernos a nosotras y a los demás monitores, allí apreciaban a cada persona, puesto que se ponía más importancia al factor humano que al bien material.

7. REFERENCIAS

Abal de Hevia, I. (2016) “Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora” en *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2: 3-32.

Martínez, M. (2010) “Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos”. En Martínez, M. (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* Madrid, Octaedro-ICE: 11-26.